



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Isabella Coelho Figueiredo

**O discurso docente como escrita-evento: a produção de um jornal
escolar na alfabetização em perspectiva discursiva**

Rio de Janeiro
2025

Isabella Coelho Figueiredo

O discurso docente como escrita-evento: a produção de um jornal escolar na alfabetização em perspectiva discursiva



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Cristina dos Santos Andrade

Rio de Janeiro

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

CATALOGAÇÃO NA FONTE UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

F475	<p>Figueiredo, Isabella Coelho O discurso docente como escrita-evento: a produção de um jornal escolar na alfabetização em perspectiva discursiva. / Isabella Coelho Figueiredo - 2025. 166 f.</p> <p>Orientadora: Cláudia Cristina dos Santos Andrade. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ.</p> <p>1. Alfabetização - Teses. 2. Jornal escolar. 3. Narrativa. I. Andrade, Cláudia Cristina dos Santos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 373:8</p>
------	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Isabella Coelho Figueiredo

O discurso docente como escrita-evento: a produção de um jornal escolar na alfabetização em perspectiva discursiva

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 11 de fevereiro de 2025.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Cláudia Cristina dos Santos Andrade
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Jonê Carla Baião
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Lapa de Aguiar
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Mônica Regina Ferreira Lins
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Corais
Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2025

DEDICATÓRIA

Em memória da Tânia Sena, educadora pelo/para o povo, que fez do trabalho com os estudantes da Escola Municipal João Brazil a sua bandeira por uma sociedade mais justa. Faço das palavras dela as minhas: “*Ocupa tudo, JB!*”.

AGRADECIMENTOS

Como canta Chico César, uma preciosidade brasileira: o “caminho se conhece andando”, e, na minha caminhada, eu não andei só. Por isso, gostaria de expressar minha gratidão a todos aqueles que, de diferentes maneiras, estiveram ao meu lado e contribuíram para a realização desta pesquisa.

Primeiramente, agradeço a Deus, pelo sustento, pela sabedoria e pela resiliência nos momentos em que o chão me faltou. Pela proteção!

À minha mãe, por ser exemplo de responsabilidade e cuidado com o outro, pelo amor e apoio incondicionais, pelas palavras amorosas e pelas orações desde o meu nascimento. Essa conquista também é sua! Eu amo você, mãe!

Ao meu companheiro e parceiro de vida, Renato Mendonça da Silva. Obrigada pelas palavras de carinho, pelas “chamadas à realidade”, pelos muitos dias em que estive ao meu lado, em casa, para me incentivar com o processo de escrita. Eu amo você, meu amor!

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Claudia Cristina dos Santos Andrade, minha mais profunda gratidão por sua paciência, escuta, orientação zelosa e acolhedora, e por acreditar em mim desde o início dessa caminhada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, por cada aula em que me fizeram ter certeza sobre a nossa profissão ser encantadora. Em especial, cito as professoras Mônica Lins e Christiane Arcuri, que souberam/sabem conciliar rigor acadêmico e sensibilidade.

Às professoras Dr.^a Jonê Carla Baião e Dr.^a Maria Aparecida Lapa de Aguiar, integrantes da banca examinadora, minha gratidão pela generosidade em dedicarem tempo e atenção à leitura, análise e discussão desta dissertação.

Às amigas que o curso de mestrado me deu e que hoje não consigo viver sem: Eliane e Tatiane. Nossas mãos não se soltaram nessa caminhada e por isso eu cheguei aqui. Amo vocês!

À Evelyn, minha amiga, colega de trabalho e de mestrado, e musa inspiradora quando o assunto se volta para práticas educativas autorais. Obrigada pela parceria, pelas caronas regadas a conversas e pelas ligações telefônicas de quase 1h. Amo você!

À turma mais cheirosa e limpinha do PPGEB-Cap/UERJ, obrigada a cada um de vocês. Não consigo dimensionar o quanto aprendi com as suas colocações durante as aulas e com as histórias de vida e de prática docente. Vocês são inspiradores!

À Tânia Sena (*in memoriam*), Genilza, Rita Teixeira, Marcelo Vieira, Carlos Henrique Jorge, Maria Julião, Christiane Maia, Paulo Vanna e tantos outros por acreditarem em mim quando eu ainda não era a Professora Isabella, mas apenas a Isabella faladeira, a Belinha. Aquela estudante na qual vocês viram algo especial e depositaram enorme confiança e regaram com palavras de afeto e muito conhecimento.

Aos meus adolescentes, aqueles que estiveram na turma do reforço escolar. Obrigada por tanto! Obrigada por me ensinarem a ser uma professora melhor! Obrigada por me mostrarem que a educação vale à pena!

A todos os meus colegas e estudantes da Escola Municipal João Brazil, este lugar povoado por muitas vozes, experiências e histórias, lugar em que as crianças das classes populares podem sonhar e realizar.

Às psicólogas, Beatriz Franco e Júlia Moraes, e à Dr.^a Paula Duffrayer, por me ajudarem a superar meus medos, ansiedades e lidar com as frustrações, por me levarem a compreender que a minha saúde é inegociável e que posso conciliar as áreas da minha vida.

A todos que, de alguma maneira contribuíram com a minha caminhada, meu muito obrigada.

Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se.

Paulo Freire

RESUMO

FIGUEIREDO, Isabella Coelho. *O discurso docente como escrita-evento: a produção de um jornal escolar na alfabetização em perspectiva discursiva*. 2025. 166f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

Por meio da referida pesquisa, tenho por objetivo compreender, à luz da Teoria da Enunciação de Mikhail Bakhtin e o Círculo, como um conjunto de narrativas individuais se constitui coletiva na elaboração de um jornal escolar com um grupo de estudantes a partir das memórias docentes postas em escrita-evento, tomando duas questões como orientadoras: a) Quais estratégias são possíveis dentro da nossa cultura linguística e social, para que um conjunto de narrativas individuais se constitua coletiva na elaboração de um jornal escolar com um grupo de estudantes a partir das memórias docentes postas em escrita-evento?; b) Quais os indícios que emergem da interlocução entre as narrativas de dois estudantes acerca da potencialidade do jornal escolar no processo de alfabetização em perspectiva discursiva? O contexto que foi investigado ocorreu na instituição onde trabalho desde o ano de 2019, a Escola Municipal João Brazil, que está localizada em Niterói/RJ, às margens do Morro do Castro (São Gonçalo, RJ). Vivenciei experiências com um grupo multietário, entre 11 e 14 anos, que devido à cultura do fracasso escolar (UNICEF, 2021), não estava alfabetizado, necessitando de um acompanhamento específico para a apropriação da linguagem escrita e da leitura. Nesse sentido, o trabalho pedagógico culminou na elaboração do *Jornal JB*, construído sobre os pilares da alfabetização na perspectiva discursiva (SMOLKA, 2012). Tendo como base o contexto de produção do jornal, problematizei as minhas narrativas, as de dois estudantes participantes do referido grupo e as narrativas docentes que emergiram a partir da realização de uma Oficina sobre o tema. As narrativas foram utilizadas como dados e análise dos conteúdos por intermédio da metodologia narrativa de pesquisa sob a perspectiva bakhtiniana, caracterizada como qualitativa, pela qual estabeleci a interlocução com Bolívar (2002), Bakhtin (2011; 2017), Serodio e Prado (2015; 2017), dentre outros autores. Assinalo que, também para compor as ferramentas de análise, fiz uso do paradigma indiciário (GINZBURG, 2007). A escrita, no processo da pesquisa, se configurou como escrita-evento (SERODIO; PRADO, 2017; SERODIO, 2014), que é irrepitível e produz novos conhecimentos. A pesquisa incluiu a análise de artigos, teses e dissertações publicados entre 2018 e 2022, além de documentos oficiais sobre alfabetização, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), a já extinta Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019), o Referencial Curricular de Língua Portuguesa da cidade de Niterói (NITERÓI, 2020), dentre outros. Na interlocução com os estudos citados e nas experiências narradas, o Produto Educacional *Caminhando com estudantes em processo de alfabetização: a criação de um jornal* emergiu do chão da escola, ramificando-se na produção de um *Ebook*, uma Oficina para outros docentes com a temática do jornal escolar e um *Template* de jornal compartilhável. Entre os achados da pesquisa, identifiquei que a criação do jornal escolar favoreceu que os estudantes se enxergassem como protagonistas do próprio aprendizado. Além disso, a prática possibilitou a valorização de suas vozes individuais e coletivas, fortalecendo vínculos e promovendo um ambiente de aprendizado mais significativo.

Palavras-Chave: Narrativas. Escrita-evento. Alfabetização. Jornal escolar.

ABSTRACT

FIGUEIREDO, Isabella Coelho. *The teaching discourse as event-writing: the production of a school newspaper in literacy from a discursive perspective*. 2025. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

Through the aforementioned research, my goal is to understand, in light of Mikhail Bakhtin's Theory of Enunciation and the Circle, how a set of individual narratives collectively constitutes the creation of a school newspaper with a group of students, based on teachers' memories presented as writing-events. Two questions serve as guiding points: a) What strategies are possible within our linguistic and social culture for a set of individual narratives to collectively form in the creation of a school newspaper with a group of students, based on teachers' memories presented as writing-events?; b) What are the indications that emerge from the interaction between the narratives of two students regarding the potential of the school newspaper in the process of literacy from a discursive perspective? The context investigated took place at the institution where I have worked since 2019, the João Brazil Municipal School, located in Niterói/RJ, at the foot of Morro do Castro (São Gonçalo, RJ). I experienced situations with a multigenerational group, aged between 11 and 14, who, due to the culture of school failure (UNICEF, 2021), were not literate, needing specific support for acquiring written language and reading skills. In this sense, the pedagogical work culminated in the creation of the JB Newspaper, built upon the pillars of literacy from a discursive perspective (SMOLKA, 2012). Based on the context of the newspaper's production, I problematized my own narratives, those of two participating students in the mentioned group, and the teachers' narratives that emerged from the implementation of a workshop on the subject. The narratives were used as data and content analysis through the narrative research methodology from the Bakhtinian perspective, characterized as qualitative, with which I engaged in dialogue with Bolívar (2002), Bakhtin (2011; 2017), Serodio and Prado (2015; 2017), among other authors. I note that, in order to compose the analytical tools, I also made use of the evidential paradigm (GINZBURG, 2007). Writing, in the research process, was configured as a writing-event (SERODIO; PRADO, 2017; SERODIO, 2014), which is unrepeatable and produces new knowledge. The research included the analysis of articles, theses, and dissertations published between 2018 and 2022, as well as official documents on literacy, such as the National Common Curricular Base (BNCC) (BRAZIL, 2017), the now-extinct National Literacy Policy (PNA) (BRAZIL, 2019), the Portuguese Language Curriculum Framework of the city of Niterói (NITERÓI, 2020), among others. In the dialogue with the cited studies and the narrated experiences, the Educational Product "Walking with students in the literacy process: the creation of a newspaper" emerged from the school ground, branching into the production of an Ebook, a workshop for other teachers on the theme of the school newspaper, and a shareable newspaper template. Among the findings of the research, I identified that the creation of the school newspaper helped students see themselves as protagonists of their own learning. Furthermore, the practice allowed for the valorization of their individual and collective voices, strengthening bonds and promoting a more meaningful learning environment.

Keywords: Narratives. Event-writing. Literacy. School newspaper.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Eu e Danielle na quadra da escola.....	36
Figura 2	Na quadra com outros professores.....	36
Figura 3	Passeio ao Parque Bondinho Pão de Açúcar.....	38
Figura 4	Passeio com os alunos.....	38
Figura 5	Rafaella, minha prima, na minha formatura.....	39
Figura 6	Avó Julia.....	39
Figura 7	Eu na formatura da Rafaella.....	39
Figura 8	Texto do Estudante 1.....	68
Figura 9	Textos dos Estudantes 2 e 3.....	68
Figura 10	Cartaz coletivo.....	69
Figura 11	Desenhando para a 1ª edição do Jornal JB.....	71
Figura 12	Gazeta do Rio de Janeiro.....	75
Figura 13	Correio Braziliense.....	75
Figura 14	Capa do envelope.....	91
Figura 15	Conteúdo da carta.....	91
Figura 16	Capa da 1ª edição do Jornal JB.....	117
Figura 17	Defina a alfabetização em uma palavra	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Nível de escolaridade dos participantes.....	124
Gráfico 2	Área(s) do conhecimento/de formação dos participantes.....	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Propostas metodológicas referentes ao jornal na matriz curricular do município de Niterói	82-83
----------	---	-------

LISTA DE TABELAS

ALERJ	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE	Coordenação Central de Extensão
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FME	Fundação Municipal de Educação
GRUBAKH	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Bakhtinianos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JB	João Brazil
JJB	Jornal João Brazil
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organização Não Governamental
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEB	Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SciELO	Scientific Electronic Library
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 NARRATIVAS COMO FORMA E CONTEÚDO: DA METODOLOGIA AOS SUJEITOS DA PESQUISA	27
1.1 A metodologia narrativa de pesquisa sob a perspectiva bakhtiniana	28
1.2 Quando a ex-aluna se torna professora	34
1.2.1 <u>A quadra</u>	35
1.2.2 <u>O passeio escolar</u>	37
1.2.3 <u>A formatura</u>	38
1.3 Sujeitos da pesquisa: o eu, o outro e o nós	40
2 A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA	42
2.1 O jornal escolar à luz da alfabetização na perspectiva discursiva: trabalhos publicados entre 2018 e 2022	43
2.2 A alfabetização nos documentos legais: a PNA, a BNCC e o Referencial de Língua Portuguesa do Município de Niterói	47
3 O JORNAL ESCOLAR COMO UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A ALFABETIZAÇÃO: NARRATIVAS DOCENTES E DISCENTES	60
3.1 “<i>Quem se importa? Eu!</i>” : o contexto do trabalho pedagógico	61
3.2 Extra! Extra! O Jornal resiste na sociedade e habita a escola pública	71
3.2.1 <u>A história nos deixa pistas</u>	73
3.2.2 <u>Os gêneros discursivos na esfera jornalística</u>	76
3.2.3 <u>O jornal na matriz curricular do município de Niterói</u>	80
4 AS NARRATIVAS QUE SE CONSTROEM EM FACE DA PRODUÇÃO DO JORNAL JB	84
4.1 Caso 1 – O outro que me constitui	85
4.2 Caso 2 – O diálogo como essência	90
4.3 As narrativas dos estudantes	93

4.3.1 <u>“Tem alguma coisa que você lembra que seja relacionada à escola? Os professores”</u> : relação com a alteridade	96
4.3.2 <u>“Quando tiver idade maior, já não vai precisar ser mandado embora porque não sabe ler”</u> : a leitura e a escrita na escola e na vida.....	100
4.3.3 <u>“Era para escrever uma carta para alguma pessoa da nossa sala”</u> : a língua em seus contextos de uso	105
4.3.4 <u>“Eu podia contar como eu me sinto”</u> : enunciar-se	109
4.3.5 <u>“Me deu um pouco de medo no início, mas depois que a gente foi fazendo junto, se ajudando, foi bem fácil”</u> : as intervenções do coletivo.....	112
5 O PRODUTO EDUCACIONAL QUE NASCE DO CHÃO DA ESCOLA: “CAMINHANDO COM ESTUDANTES EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: A CRIAÇÃO DE UM JORNAL”	118
5.1 Aprender ensinando, ensinar aprendendo: maneiras de se fazer uma Oficina	120
5.2 Do planejamento à divulgação da Oficina	121
5.3 A Oficina: as narrativas docentes postas em diálogo	124
5.3.1 <u>“Como foi o seu processo de alfabetização? O que você entende por alfabetização?”</u> : a escrita e a leitura na história de vida e na profissão	124
5.3.2 <u>“De que forma a rotina é organizada com seus estudantes?”</u> : possibilidades de interação em sala de aula	131
5.3.3 <u>“Com que frequência você lê para os seus estudantes? Com que frequência você lê?”</u> : mobilizações de textos que não são pretextos.....	135
5.3.4 <u>“Defina a alfabetização em uma palavra”</u> : o que a Oficina mobilizou.....	138
5.4 O Ebook e o Template de jornal escolar: mais do que reproduzir, ressignificar	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos responsáveis dos estudantes	154
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos	

estudantes	157
APÊNDICE C – Folder de divulgação da Oficina	158
APÊNDICE D – Formulário de inscrição da Oficina	159
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos professores	162
APÊNDICE F – Formulário da Lista de Presença da Oficina	164
ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ	165

INTRODUÇÃO

Era uma vez uma professora muito maluquinha. Na nossa imaginação ela entrava voando pela sala (como um anjo) e tinha estrelas no lugar do olhar.

Ziraldo (1962)

Em meio aos livros da minha mãe, professora, ainda na primeira infância eu buscava a compreensão acerca do mundo e das abordagens temáticas que atravessavam o imaginário das minhas relações com o mundo e com as fascinantes descobertas que se deram em torno do processo de produção de sentidos chamado leitura (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 16).

Minhas primeiras experiências se deram no contato com um livro de gramática, que aos olhos infantis e curiosos despertou interesse, que com o tempo se ampliou para contos de fadas, gibis, fábulas e, em especial, para o título conhecido e consagrado do autor Ziraldo: *Uma Professora Muito Maluquinha* (1962), que parecia compilar a magia dos contos de fadas com a realidade que estava ao meu alcance.

Pode ser que muito das minhas autodescobertas foram movimentos de influências diversas sobre o lugar da leitura nas minhas experiências da infância à vida adulta. Recordo-me de um livro didático, ainda na Educação Infantil, com fundo temático da história “A Branca de Neve e os sete anões”. Algumas letras a copiar, outras para juntar, o texto sendo utilizado como pretexto no contexto escolar. No diálogo com Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1982, p. 54), encontro reflexões sobre o uso de livros didáticos. As autoras apontam que as informações, quando obtidas por meio desses materiais, parecem se tornar inquestionáveis, como um dogma, que fomenta a alienação de professores e estudantes e desconfigura as características de um texto, que pode ser ou não gostado, discutido e questionado.

Colocando em pauta o livro didático, questiono: por que fizeram aquilo com uma das minhas histórias prediletas? Aos cinco anos queria brincar e experimentar o mundo por meio das múltiplas linguagens. A cópia das letras jamais daria conta da minha demanda pela criação. Vygotski (2018, p. 122) defende a importância de se cultivar a criação no âmbito escolar, porque “todo futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora”, desse modo, se a escola não fomenta um espaço para o desenvolvimento dessa capacidade, qual será o seu papel?

Apesar do uso do livro didático sem aparente intencionalidade pedagógica, na última página me deparei com a proposição de um desenho do baile da Branca de Neve, para o qual eu poderia convidar quem quisesse, até estranhei, mas tive momentos de alegria, porque desenhei alguns amigos de turma e ensaiei, sozinha, dotada de autoria, uma escrita para registrar seus nomes. Percebo que estava progredindo na compreensão da função social da escrita, porque tinha algo a dizer, a criar.

Hoje, quase três décadas depois, revisitando a infância pelas *palavrasmemória*¹, coloco-me a refletir sobre a alfabetização, não pelo viés da disputa de métodos, sequências didáticas, repetições de sílabas e cópias de letras, mas pela perspectiva discursiva, centrada nos discursos dos sujeitos, que se constituem na/pela linguagem, bem como na produção de sentidos que eles podem estabelecer no contexto escolar.

Ao iniciar a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), no ano de 2012, atentei-me à formação e ao potencial da leitura nas relações estabelecidas com a Educação Infantil e, posteriormente, nos processos de alfabetização experimentados nos estágios e nas aulas.

Incerteza e espanto marcaram os primeiros semestres naquele espaço, afinal, não havia passado pelo Curso Normal em nível médio – tema tão comum nas rodas de conversa entre as colegas da graduação –, apesar de ter a certeza da profissão escolhida: eu seria professora. Em 2013, o percurso profissional foi iniciado. Um estágio não obrigatório em uma escola da rede privada fez-me ter contato, pela primeira vez, com a Educação Infantil. Durante um ano e meio a instituição fomentou em mim questionamentos: por que o educar e o cuidar eram dissociados naquele espaço? Por que as crianças ficavam sentadas em cadeiras durante tantas horas? Por que as letras eram apresentadas de forma estanque às crianças de 3, 4 ou 5 anos? Por que aquela realidade se assemelhava tanto à experiência com a didatização de um dos meus contos clássicos prediletos? Os porquês culminaram em uma certeza: enquanto profissional em formação era necessário buscar referências para responder aos meus questionamentos e para pautar as minhas ações futuras.

¹ A escrita das palavras dessa forma, em itálico e juntas, tem sua origem com a pesquisadora Nilda Alves (UERJ). Ao unir as palavras, ela busca o rompimento com as dicotomias presentes na ciência moderna. A autora é referência nas pesquisas em currículo e estudos com o cotidiano, enfatizando a produção de sentidos tecidos em rede. Na minha pesquisa, inspirando-me em Nilda Alves, trarei algumas palavras unidas dessa forma.

Foi então que em meio as leituras acadêmicas, o gosto pela literatura na Educação Infantil, a vontade de conhecer a constituição das linguagens, principalmente a escrita, e o gosto pela possibilidade criativa, que iniciei a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com um grupo de 2º ano do Ensino Fundamental.

O projeto, coordenado pela saudosa Prof.^a Dr.^a Monica Ledo Silvestri (Universidade Federal Fluminense), se pautava nas múltiplas linguagens e era registrado em fotos, vídeos, desenhos e produções variadas das crianças, além de relatos escritos pelos bolsistas e professores regentes das turmas. Nessa relação dialógica, estabelecida com o grupo de referência o qual acompanhei durante 1 ano e meio, percebi algumas nuances que impulsionaram as reflexões sobre a alfabetização, embora ainda não soubesse nomear a metodologia empregada. Nessa experiência refleti de forma sistemática acerca dos textos das crianças guiados pelas suas experiências e interesses. Além disso, percebi a necessidade de registrar minhas práticas e as experiências vividas no cotidiano escolar, a fim de refletir sobre elas posteriormente, e materializar as memórias de um *tempoespaço* específico.

No mesmo caminho, a compreensão ampliada acerca da alfabetização aconteceu quando me encontrei com a Prof.^a Dr.^a Cecília Maria Aldigueri Goulart, na Universidade Federal Fluminense. Eu, a aluna do curso de Pedagogia e ela, a professora da disciplina de Alfabetização. Percebia que era possível pensar a alfabetização fora das caixas dos métodos. Ela mostrou as possibilidades por meio dos relatos da sua própria prática, dos seus estudos e dos referenciais teóricos nos quais se baseava, destacando-se: Mikhail Bakhtin (2017, 2011, 2003, 1992, 1981), Lev Semionovitch Vigotsky (2001, 1991, 1987) e Ana Luiza Bustamante Smolka (2012). Dali emergia a alfabetização na perspectiva discursiva, enfim conseguia nomear a perspectiva de alfabetização empregada no contexto do PIBID e que vinha constituindo as minhas ações.

Com o objetivo de ampliar as experiências no ambiente universitário, iniciei minha participação como integrante de um projeto de pesquisa em 2015, como bolsista de iniciação científica, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Luciana Esmeralda Ostetto (Universidade Federal Fluminense), com o título, “*A Dimensão Estética da Documentação Pedagógica: Poéticas do Processo*”. Nesse projeto, que teve como *lócus* a Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Rosalda Paim, da rede municipal de Niterói/RJ, que os caminhos percorridos entre seminários acadêmicos e

produção textual, impulsionaram meu interesse pela pesquisa e pelo tema deste projeto numa instância um pouco mais profunda. Foi nesse contexto que o tema foi costurando meu cotidiano enquanto professora preocupada com a reflexão sobre a própria práxis. Os conceitos de estética, registro e poéticas passaram a integrar o meu repertório docente e formativo.

Ao ingressar como professora substituta no Departamento de Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF), no ano de 2017, percebi que a pesquisa com crianças de 2 a 5 anos e 11 meses, para além de substanciar os meus estudos acerca da teoria e a prática que constituíam a educação infantil, poderiam fornecer-me pistas sobre as relações que as crianças estabeleciam com a leitura e a escrita desde muito pequenas. As experiências nesse espaço alinhavam os fios da minha memória e história atravessadas pela minha própria infância e imaginário. Do mesmo modo, hoje, atuando como professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Niterói, surgem novas demandas e questões. Desses encontros, os movimentos cotidianos provocaram-me inquietações, num contínuo processo de reavaliação das minhas próprias práticas e concepções teóricas.

Posteriormente, ao realizar o curso de especialização em “Educação Infantil: Perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas”, ofertado pela Coordenação Central de Extensão (CCE), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), tive a oportunidade de pesquisar o estado da arte e aprofundar minhas leituras. Com isso, a interlocução entre autores de diversas perspectivas e estudos aprofundados acerca da linguagem me permitiu dar sequência às minhas reflexões nesta pesquisa. No diálogo com os escritos de Sônia Kramer e Solange Jobim e Souza (2003), a valorização sobre as narrativas da minha prática foi intensificada.

Durante o período pandêmico, entre os anos de 2020 e 2021, permaneci com as minhas inquietações acerca da apropriação da linguagem escrita. Uma professora cruzou o meu percurso formativo, a Prof.^a Dr.^a Bruna Molisani, atualmente professora da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – (FFP-UERJ), com um grupo de estudos sobre alfabetização na perspectiva discursiva ao qual me vinculei. Estudávamos textos de professoras-pesquisadoras da área da alfabetização, assim como mergulhávamos nos estudos dos autores fundantes da perspectiva discursiva e em nossas próprias narrativas sobre a prática docente. A cada encontro ia concentrando-me nos aspectos constitutivos no percurso

de apropriação da linguagem escrita, nesse contexto, no ano de 2020, já não era somente uma estudante, mas uma professora iniciante do Ensino Fundamental, na rede pública de Niterói, que atuava junto a um grupo do 3º ano em processo de alfabetização.

Estreitando ainda mais os laços com a perspectiva de alfabetização citada, busquei uma disciplina isolada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE-UFF), Tópicos Especiais em Linguagem, cultura e processos formativos: Freire, Bakhtin e Vigotsky, na qual reencontrei-me com a Prof.^a Dr.^a Cecília Maria Aldigueri Goulart (2019a; 2019b; 2019c; 2017, 2001), aquela que outrora apresentou-me a perspectiva de alfabetização que nortearia minhas ações.

Em 2022, após um considerável percurso de experiências e estudos sobre alfabetização, obtive a aprovação no curso de mestrado profissional ofertado pelo Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB-CAp/UERJ). Apresentei o projeto *“Alfabetização na perspectiva discursiva: desafios sociolinguísticos da práxis docente nos anos iniciais da Escola Municipal João Brazil/Niterói/RJ”*, atualmente renomeado como *O discurso docente como escrita-evento: a produção de um jornal escolar na alfabetização em perspectiva discursiva*, orientado pela Prof.^a Dr.^a Claudia Cristina dos Santos Andrade.

Por meio desta pesquisa, tenho por objetivo compreender, à luz da Teoria da Enunciação de Mikhail Bakhtin e o Círculo, como um conjunto de narrativas individuais se constitui coletiva na elaboração de um jornal escolar com um grupo de estudantes a partir das memórias docentes postas em escrita-evento, tomando duas questões como orientadoras: a) Quais estratégias são possíveis dentro da nossa cultura linguística e social, para que um conjunto de narrativas individuais se constitua coletiva na elaboração de um jornal escolar com um grupo de estudantes a partir das memórias docentes postas em escrita-evento?; b) Quais os indícios que emergem da interlocução entre as narrativas de dois estudantes acerca da potencialidade do jornal escolar no processo de alfabetização em perspectiva discursiva?

O contexto de trabalho e vida que será investigado e revisitado nesta pesquisa ocorreu na escola onde trabalho desde o ano de 2019, a Escola Municipal João Brazil², que está localizada no município de Niterói/RJ, às margens do Morro do Castro (São

² Disponível em: <https://www.gedu.org.br/escola/176917-em-joao-brazil/censo-escolar> Acesso em: 09 jun. 2023.

Gonçalo, RJ), região marcada por altos índices de criminalidade e baixo investimento do poder público em infraestrutura e espaços de sociabilização e lazer. A escola oferece vagas para o primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens de Adultos.

Nesse sentido, identifiquei como sujeitos desta pesquisa alguns atores sociais da escola, eu, a professora, e os quinze estudantes, analisados a partir da subjetividade e historicidade que constituem suas narrativas. Irei me debruçar sobre as narrativas realizadas no ano de 2022, período em que atuei como professora de reforço escolar para um grupo multietário do segundo segmento do Ensino Fundamental que, em processo de alfabetização, elaborou um jornal escolar.

Além disso, busquei a interlocução com dois estudantes participantes do reforço, por meio de entrevistas semiestruturadas e, com um grupo de doze professores, por meio da Oficina *online* “*Caminhando com estudantes em processo de alfabetização: a criação de um jornal*”. Foram estabelecidos alguns critérios para a seleção dos estudantes: demonstração de interesse pelo retorno do projeto, disponibilidade e questões subjetivas, como o comprometimento com o projeto de reforço escolar e o *Jornal JB*. As entrevistas com os estudantes foram realizadas no espaço da Escola Municipal João Brazil. Já a Oficina ocorreu em um único encontro *online* síncrono, com 2h de duração, no dia 10 de dezembro de 2025, pelo *Google Meet*. A partir das entrevistas e da Oficina, os sujeitos narraram sobre diferentes temas relacionados ao processo de alfabetização e ao jornal escolar. As narrativas foram transcritas posteriormente e analisadas a partir do paradigma indiciário de Ginzburg (2007, 1989).

Como objetivo geral da pesquisa, propus analisar os indícios que apontam para a construção de discursos do grupo a partir de suas narrativas individuais, identificando pressupostos da práxis de alfabetização na perspectiva discursiva na construção de um jornal escolar com estudantes da Escola Municipal João Brazil/Morro do Castro, cidade de Niterói/RJ. As análises serão realizadas por meio das minhas narrativas, as quais estão materializadas em registros escritos, nomeados casos, acerca do trabalho pedagógico realizado, da relação estabelecida com dois estudantes e com o compartilhamento das experiências e narrativas de professores participantes da Oficina “*Caminhando com estudantes em processo de alfabetização: a criação de um jornal*”.

Como objetivos específicos, elenquei quatro, são eles: discutir sobre a práxis de alfabetização na perspectiva discursiva, compreendendo como eu, metodologicamente, envolvo as narrativas dos estudantes, as produções de textos orais e escritos, o diálogo com suas memórias e imaginário, além dos enfrentamentos permeados pelas históricas desigualdades sociais vividas por eles; investigar o potencial emancipatório da *alfabetização na perspectiva discursiva* quando, pela produção de textos como atividade privilegiada no processo de aprender a ler e escrever, surgem rompimentos históricos com os processos de silenciamentos provocados pelo reducionismo metodológico, centralidade do livro didático e conteudismo; mapear as aproximações e/ou distanciamentos do processo de elaboração do jornal escolar com o Referencial Curricular Municipal de Língua Portuguesa de Niterói-RJ e, para a elaboração de planos multidisciplinares, a criatividade coletiva e as linguagens trazidas do cotidiano das vivências construídas entre mim e os estudantes; analisar os indícios da interlocução entre os estudantes na criação do jornal escolar, estes discutidos a partir das minhas narrativas do tempo passado, que no tempo presente produzem conhecimento pela reflexão sobre elas e no seu encontro com as narrativas de dois estudantes e com as narrativas de professores após o compartilhamento das experiências vividas com o *Jornal JB*.

A pesquisa desenvolvida é de base qualitativa e foi pautada na Metodologia de Pesquisa Narrativa a partir da perspectiva bakhtiniana (PRADO; SERODIO; PROENÇA et al., 2015) enquanto escrita-evento (SERODIO, 2014). O trabalho de análise foi feito, em um primeiro momento, a partir de recortes dialógicos da minha trajetória profissional, nomeados de casos (REIS, 2008), resgatados das minhas memórias e diferentes registros escritos por mim em diário de bordo e guardados ao longo desse tempo. A partir deles, em processo de rememoração e análise no momento presente, iluminei contextos de trabalho com a linguagem escrita e oral com um grupo multietário não alfabetizado em idade regular, os quais suscitaram movimentos discursivos individuais e coletivos na produção do *Jornal JB*. Para tal, estabeleço interlocução com Prado (2015), Reis (2008), Serodio e Prado (2017), Bolívar (2002), Freire (2023a, 2023b, 2019), Freinet (1974), Patto (1991), dentre outros.

Destaco o movimento feito por mim para escolha de alguns dos autores citados, cujas contribuições para a área da educação são notáveis na contemporaneidade, mesmo que suas obras estejam datadas há duas, três ou mais décadas. Compreendo

que referenciá-los enriquece o meu texto, ao passo que se caracteriza como uma forma de homenageá-los. Não busco promover uma rivalidade entre autores tradicionais e autores contemporâneos, pois a relação estabelecida é complementar, já que as percepções acerca de uma ideia ou teoria pode apresentar alterações de um autor para o outro, assim como podem ser alvo de refutação, ampliação, atualização de dados apresentados, dentre outras ações.

Também são consideradas as aproximações e/ou distanciamentos dos documentos oficiais que nortearam a alfabetização no âmbito federal entre os anos de 2017 e 2024, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada³, Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), dentre outros, e no âmbito municipal, com o Referencial Curricular de Língua Portuguesa da cidade de Niterói (NITERÓI, 2020).

Compreendendo as características do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB-CAp/UERJ), classificado como curso de Mestrado Profissional, em conjunto com a dissertação elaborei o Produto Educacional “*Caminhando com estudantes em processo de alfabetização: a criação de um jornal*”, composto por uma Oficina *online*, um *Ebook* e um *Template* de jornal.

O primeiro artefato, materializado na Oficina, foi apresentado a partir de uma estrutura mais dialógica, com provocações e espaços em branco para serem preenchidos com os professores participantes. Esse material faz parte do *Ebook*, que contempla um *link* para o *Template* de jornal. O material abrange a perspectiva que norteou a minha prática: a alfabetização na perspectiva discursiva, considerando os conhecimentos construídos dialogicamente.

Para apresentar a discussão aqui proposta, o texto está organizado da seguinte forma: introdução, cinco capítulos, considerações finais e referências bibliográficas.

Na introdução, situo o contexto da pesquisa, expondo as motivações profissionais e pessoais para fazê-la, indicando as questões mobilizadoras, o objetivo geral e os objetivos específicos, assim como aponto os aportes teórico-metodológicos utilizados e o modo como os capítulos da dissertação estão organizados.

No primeiro capítulo, intitulado *Narrativas como forma e conteúdo: da metodologia aos sujeitos da pesquisa* apresento e discuto o percurso metodológico traçado, que está amparado na metodologia narrativa de pesquisa em educação a

³ Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada> > Acesso em: 13 jun. 2024.

partir da perspectiva bakhtiniana, assim como faço uma construção biográfica acerca da minha trajetória como ex-estudante e professora na Escola Municipal João Brazil, revelando também os sujeitos que compõem esta pesquisa.

No segundo capítulo – *A alfabetização na perspectiva discursiva* –, realizo o mapeamento de trabalhos escritos e publicados entre os anos de 2018 e 2022 sobre a alfabetização na perspectiva discursiva na interlocução com o jornal escolar e, além disso, discuto as aproximações e/ou distanciamentos dos documentos oficiais relacionados à alfabetização no âmbito federal, como a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), dentre outros, e no âmbito municipal, com o Referencial Curricular de Língua Portuguesa do Município de Niterói (NITERÓI, 2020).

No terceiro capítulo – *O jornal escolar como um caminho possível para a alfabetização: narrativas docentes e discentes* – destaco o contexto no qual o *Jornal JB* foi elaborado, assim como apresento acontecimentos importantes sobre esse suporte no Brasil, tal qual as mudanças pelas quais passou com o advento tecnológico. Ademais, trago discussões sobre os gêneros discursivos da esfera jornalística, destacando como a matriz curricular do Referencial Curricular de Língua Portuguesa do Município de Niterói aborda o tema.

No quarto capítulo – *As narrativas que se constroem em face da produção do Jornal JB* – analiso os casos, construídos a partir das minhas narrativas durante a produção do *Jornal JB*. O primeiro caso aborda como o outro contribui para a formação do eu, enquanto o segundo discute o diálogo como essência do processo de alfabetização. Em continuidade, apresento e analiso as narrativas dos estudantes, obtidas a partir da realização de entrevistas. As análises versam sobre os seguintes temas: a relação com a alteridade no contexto escolar, a leitura e a escrita como práticas fundamentais para a vida e em seus contextos de uso, o contexto de produção do jornal escolar como espaço para a enunciação dos estudantes e o papel das intervenções coletivas na superação de desafios.

No quinto e último capítulo – *O Produto Educacional que nasce do chão da escola: “Caminhando com estudantes em processo de alfabetização: a criação de um jornal”* – discuto o Produto Educacional que integra esta pesquisa e é composto por três artefatos: uma Oficina *online* e um *Ebook*, que inclui um *Template* de jornal. Este Produto Educacional reflete a prática docente e busca compartilhar os princípios teóricos da perspectiva discursiva de alfabetização com outros professores.

Por fim, apresento as considerações finais, que na verdade são provisórias, tendo em vista que o fluxo da narrativa não se finda, apenas é pausada. Apesar disso, apresento os achados e aprendizados da pesquisa, indicando o lugar aonde cheguei, que se transforma em um novo ponto de partida para minha trajetória docente.

1 NARRATIVAS COMO FORMA E CONTEÚDO: DA METODOLOGIA AOS SUJEITOS DA PESQUISA

No capítulo que inaugura esta dissertação, busco discutir sobre as escolhas metodológicas para sua realização. A começar, discorro sobre a metodologia narrativa de pesquisa sob a perspectiva bakhtiniana, pontuando a relevância das narrativas

como área de pesquisa na educação. Enquanto professora-pesquisadora, a minha própria prática docente se configura como objeto de estudo, no qual a subjetividade e as vozes dos sujeitos envolvidos são indispensáveis.

A maneira como o enfoque narrativo trouxe mudanças às ciências sociais, contemplando a autointerpretação e a relação dialógica entre sujeitos, contextos históricos e sociais, apresenta uma maneira de produzir conhecimento que comporta aspectos das áreas pessoal e profissional e as particularidades das experiências, indo na contramão das maneiras tradicionais de se fazer uma pesquisa acadêmica.

Nesse caminho, compartilho partes da minha trajetória de vida, revelando momentos marcantes que contribuem para a exemplificação do uso das narrativas na análise e na produção de conhecimento. Ademais, tomo a prática discursiva como um caminho para atribuir novos sentidos às experiências que vivi, algo determinante para o meu desenvolvimento profissional.

O capítulo, portanto, contempla a escrita enquanto ato responsável e singular que, baseado na ética e na responsividade, volta-se para a consideração dos traços, marcas e indícios das narrativas como um nascedouro de descobertas, reflexões e produção de conhecimento.

1.1 A metodologia narrativa de pesquisa sob a perspectiva bakhtiniana

Quando me proponho a fazer das narrativas o campo de pesquisa desta dissertação, entendo que a compreensão delas será mediada pela contação de uma história, que implica envolvimento. Desde as primeiras linhas, o texto é narrado na primeira pessoa, indicando que não tomei nota do que vivi para buscar distanciamento e neutralidade, supostamente presentes numa escrita realizada na terceira pessoa do plural ou com sujeito indefinido, porque da seguinte forma me compreendo: 1ª pessoa do singular, eu-professora-pesquisadora, definida por Esteban e Zaccur (2008, p. 15) como:

Aquela professora que se aplica em reler a sua prática, submetendo-a ao olhar avaliador, questionando as respostas obtidas caminha no sentido de desnaturalizar o senso comum. E nesse fazer vai se esboçando uma professora-pesquisadora que acorre aos espaços onde se discute o processo

ensino-aprendizagem, retornando à universidade em busca de interlocutores que a ajudem a ver mais ampla e profundamente suas questões.

Como uma professora que pesquisa e busca a teoria para olhar o cotidiano com novas lentes, debrucei-me tanto sobre minhas narrativas quanto sobre referências bibliográficas para desenvolver esta pesquisa.

Tomar a narrativa como forma e conteúdo para fazer ciência marca a mudança de orientação ocorrida, especialmente, a partir dos anos 1970 nas Ciências Sociais. Conforme destaca Bolívar (2002, p. 4), nesse campo são estudados os fenômenos sociais (os quais incluem a educação) que, compreendidos como textos, têm seu valor dado pela autointerpretação que os sujeitos relatam na primeira pessoa. Não se pretende, portanto, explicar aspectos relacionados ao fenômeno da educação, como por exemplo o ensino, a partir da decomposição em variáveis discretas ou estabelecendo indicadores de eficácia, porque é entendido que o significado dado pelos sujeitos, por meio da autointerpretação, é o foco da pesquisa.

Essa mudança teórico-metodológica demonstra que o enfoque narrativo já não é mais utilizado para dar maior flexibilidade às pesquisas que se utilizam de estruturas baseadas unicamente na forma de conhecimento científico paradigmático ou lógico-científico. A voz dos sujeitos da pesquisa, assim como os contextos social e histórico no qual estão situados, também passam a compor aquilo que se entende como conhecimento científico.

De acordo com Bakhtin (2011), o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante, que não pode ser reconhecido como coisa muda, indiferente ao que se passa ou ao contexto no qual está imerso, pois “como sujeito e permanecendo sujeito (...) o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*”. Para o autor, o sujeito dialógico se constitui e se desenvolve a partir da interação com outros sujeitos que, enquanto seres sociais, não existem de forma isolada, porque constroem sua subjetividade em diálogo com o mundo e as pessoas ao seu redor. A ideia apresentada se fundamenta na teoria do dialogismo (BAKHTIN, 2011), cuja interpretação é que toda comunicação é, essencialmente, dialógica, por envolver múltiplas vozes e perspectivas.

Nesse sentido, interpreto que o conhecimento científico não é uma coisa (paradigmático) ou outra (narrativo), mas uma coisa e outra, porque são formas distintas embora complementares de se produzir conhecimento científico nos estudos das ações humanas (BOLÍVAR, 2002, p.9).

Quando busco nas narrativas um lugar para compreender, refletir e analisar, interpreto que existe uma espécie de transgressão na abordagem e no gênero acadêmico, considerando que os enunciados primários e secundários são geralmente previstos nos gêneros literários, mas não nos acadêmicos, classificação na qual uma dissertação se enquadra (PREZOTTO; CHAUTZ; SERODIO, 2011, p. 15).

Prado, Soligo e Simas (2014) corroboraram a ideia de uma perspectiva outra de se fazer pesquisa em educação, que toma como foco central as narrativas, conhecimento que se dá por meio da experiência e que surgem nas pesquisas como conteúdo (dados) e forma (análise), mudando tanto a forma de pensar quanto a forma de escrever do sujeito que pesquisa.

Transgredir as formas de registro pressupõe, para o pesquisador, subverter os modos de se relacionar com a sua experiência, com a realidade que é objeto de sua análise, com o discurso predominante e com as formas canônicas de apresentação do texto final. Pressupõe “pensar de outro modo”. E, se a perspectiva for de privilegiar formas narrativas de registro, será preciso então privilegiar um modo narrativo de pensar. (PRADO; SOLIGO; SIMAS, 2014, p. 5)

Buscando outras formas de escrever e pensar, isto é, de transgredir, a perspectiva pragmática de ciência, a qual tem a pretensão de ser objetiva, racional e neutra, não seria minha maneira de fazer ciência. Partilho, por meio das palavras de Serodio e Prado (2017, p. 93), o que eles assumem e o que eu assumo enquanto professora-pesquisadora que escolhe a metodologia narrativa de pesquisa:

Assumimos a não imparcialidade, não neutralidade, (im)precisão, subjetividade de qualquer indivíduo (escritor ou leitor) e sabemos que podemos oferecer o rigor da verossimilhança, o calor da afetuosidade, a emoção do compartilhamento de nossas experiências narradas nas nossas pesquisas.

Quando tomo minha história nas mãos e decido contá-la, sou mais uma das milhares de vozes que, ao produzir conhecimento pela experiência, valida a narrativa como uma opção metodológica na academia. Reconheço que ela permite conjugar as dimensões pessoal e profissional que me constituem, de modo que para falar sobre o contexto que pretendo investigar, preciso narrativizar minhas experiências.

A começar pelo ano de 2017, quando graduanda em Pedagogia, experienciei essa metodologia por meio da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em que foram feitos registros semanais acerca da formação

continuada ofertada pela professora Luciana Esmeralda Ostetto (Universidade Federal Fluminense) e do trabalho pedagógico realizado na Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalda Paim, a qual atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses na Rede Municipal de Niterói. Madalena Freire, Carla Rinaldi, dentre outras autoras e autores, ajudaram-me, naquele momento, a perceber o caminho autoformativo e reflexivo a partir do registro de práticas, das narrativas.

Já em 2019, quando pós-graduanda em Educação Infantil, mergulhei nas minhas próprias narrativas, as quais foram forma e conteúdo do meu trabalho de conclusão de curso. Narrei e refleti por meio do registro, desvelando conceitos na interlocução com Vigotsky (2001, 1991, 1987) e Benjamin (2018, 2009, 2006) de forma mais aprofundada, de modo que serão trazidas contribuições de Benjamin no entendimento do conceito de narrativa.

Por ora, gostaria de pontuar a perspectiva adotada por Bolívar (2002), que me auxiliou a interpretar o enfoque narrativo nas pesquisas sociais e em educação, orientadas pela perspectiva hermenêutica, que se contrapõe à perspectiva pragmática. Para o autor, o enfoque

prioriza un yo dialógico, su naturaliza relacional y comunitária, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte em um modo privilegiado de construir conocimiento. (BOLÍVAR, 2002, p. 4)

A subjetividade dos sujeitos, assim como a minha subjetividade, é revelada no discurso. Bolívar (2002) conceitua a narrativa como a qualidade estruturada da experiência entendida e vista como um relato e, sob o enfoque investigativo, é a forma de construir sentido por meio da descrição e análise dos dados biográficos.

Pontuo, por intermédio de Prezotto, Chautz e Serodio (2015, p. 19), que a prática discursiva organiza e viabiliza a atribuição de sentidos às experiências vividas, possibilitando que todos os sujeitos falem de si a si mesmos e aos outros por meio das suas histórias contadas, que são inacabadas e estão contextualizadas na vida pessoal e social. E para além de organizar e viabilizar, a prática discursiva difunde o conhecimento que se produz no cotidiano, contribuindo com o desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim como a criança que ouve e começa a reconhecer o seu nome pelo que ouve do outro, tomando consciência de si e se localizando como algo (BAKHTIN, 2011, p. 46), enquanto professora, por meio da prática discursiva, dos enunciados

orais e escritos, que se constroem na relação estabelecida com o outro, modelizado no eu fora de mim e nos estudantes e demais sujeitos com os quais me relaciono no cotidiano escolar, tomo consciência de mim e de que sou algo: a professora que narra a própria prática para atribuir sentido às experiências que vive.

No caso da pesquisa, pretendo construir sentido no processo de partilha das minhas narrativas enquanto docente que mediou o processo de criação de um jornal escolar com adolescentes em processo de alfabetização na Escola Municipal João Brazil, colocando-me no lugar de quem é responsável pelas próprias escolhas, que não se exime e traz percepções singulares, sem álibi, de quem viveu/vive as experiências que narra e constantemente é convidada a refletir sobre as escolhas e as consequências que elas trouxeram e trazem (BAKHTIN, 2017, p. 20).

Retomo o diálogo com Benjamin (1996), que inicialmente estabeleci no contexto da pós-graduação *lato sensu*, porque, mais uma vez, não tenho a pretensão de realizar um informe ou um relatório, secos de afeto e de subjetividade acerca da coisa narrada (a minha prática), porque, assim como o autor, interpreto que a narrativa é uma forma artesanal de comunicação que evidencia as minhas próprias marcas, assim como a mão do oleiro na argila do vaso.

As minhas narrativas orais, qualificadas como enunciado primário na realidade concreta, após escritas e refletidas, qualificam-se como enunciado secundário. Dessa forma, minhas narrativas serão campo de investigação e reflexão, também individuais e justamente por esse motivo podem refletir a minha individualidade, isto é, podem ter estilo (BAKHTIN, 2011, p. 265). Quando escrevo busco evidenciar as reflexões de Rabelo (2011, p. 174) acerca da voz dos sujeitos, que assim como a escrita, está “interconectada intimamente com a cultura”, de modo que ambas não podem existir de “forma totalmente individual, pois toda a voz se insere no contexto de muitas vozes situadas cultural e singularmente”, desvelando a perspectiva que a subjetividade é social.

Quando registro as minhas narrativas para refletir sobre elas, mergulho, não na reprodução da realidade, mas em um processo de criação, um ato único, uma escrita-evento, a qual recria “significativamente um contexto que nos [me] mobilizou de modo a criar o que outro modo seria impossível, do modo que foi” (SERODIO; PRADO, 2017, p. 10-11).

A escrita, no contexto da metodologia narrativa de pesquisa sob a perspectiva bakhtiniana, é interpretada como um ato (BAKHTIN, 2017), definido como evento e,

por esse motivo, também único e irrepitível, que ocorre em um contexto específico, feito por um sujeito que é eticamente responsável. A interpretação por essa vertente inaugura a escrita-evento: “método que se baseia no estudo de um tema em diálogo com as memórias e a materialidade dessas memórias contextualizadas e textualizadas, um diálogo único e irrepitível como as vidas o são” (SERODIO; PRADO, 2017, p. 12).

Em sua tese de doutorado, Serodio (2014, p. 19) revela a “potência na narrativa como estilo de escrita”, que se qualifica como “um ato responsável” enquanto “evento singular de um indivíduo único, que se assume sem alibi para sua compreensão respondente do/no mundo” que, por isso, enquanto uma professora-pesquisadora que vivenciou as experiências e que por meio delas realizou interpretações sobre como viveu/disse/escreveu algo junto aos seus estudantes, para ela seria impossível estar alheia... E para mim também é.

Ao fundamentar a minha pesquisa nos pressupostos bakhtinianos, tenho a dimensão que não somente a escrita, mas todo pensamento, com seu conteúdo

é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. (BAKHTIN, 2017, p. 44)

Nesse sentido, buscar validade universal por meio da minha escrita seria algo antiético e irresponsável, porque seria impossível alguém realizar as minhas interpretações sobre o que vivi junto a um grupo de estudantes por quem nutro responsabilidade e afeto, pois

Um valor igual a si mesmo, reconhecido como universalmente válido, não existe, pois sua validade é reconhecida e condicionada não pelo conteúdo tomado abstratamente, mas pela sua correlação com o lugar singular daquele que participa, determina e reconhece. (BAKHTIN, 2017, p. 20)

A escrita-evento, como essa escrita implicada, responsável, ética e responsiva, fundamenta uma das formas de se fazer a pesquisa narrativa, que é fazê-la em três dimensões: na fonte de dados, registro do percurso e modo de produção do conhecimento (PRADO; SOLIGO; SIMAS, 2014). A forma citada foi desenvolvida no contexto do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

Prado, Soligo e Simas (2014, p. 01) destacam que as três dimensões narrativas irão se desenvolver ao mesmo tempo e de forma complementar umas às outras

Isso porque os dados vão sendo produzidos a partir de narrativas escritas pelo/s sujeito/s, o percurso do trabalho é registrado progressivamente em uma narrativa reflexiva e este texto – em construção permanente – não é apenas uma forma final de registro, mas um recurso privilegiado também de produção de dados e de ação-reflexão em busca do conhecimento possível para iluminar a compreensão sobre o que se pesquisa.

Com relação aos dados, destaco que neste trabalho serão apresentadas narrativas, as quais nomearei casos, conforme também nomeou Reis (2008). Os casos serão entrecruzados à narrativa reflexiva, de modo que eu possa buscar os indícios para responder às perguntas que norteiam esta pesquisa.

A análise não se pautará na generalização, mas no estudo das minúcias, daquilo que não é passível de categorização, mas de complexificação e olhar para as particularidades. Por isso, vale responder à pergunta: se não estou em busca de generalização, categorização e uma verdade, o que almejo com a pesquisa? Garantir que a história aqui moldada, assim como o vaso nas mãos do oleiro, seja realista (REIS, 2008, p. 4), de modo que eu possa incluir evidências e argumentar para garantir o rigor da verossimilhança (PRADO; SERODIO, 2015, p. 93).

Quando partilho as minhas narrativas na dissertação, tenho a oportunidade de reencontrar-me com a professora que fui em 2022. Havia acabado de ingressar no mestrado e lecionava das 7h às 17h, transitando entre grupos de estudantes de 6 a 14 anos, todos em processo de alfabetização, em duas turmas: 1º ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental e uma turma de reforço escolar, questionando o porquê e o como agi/falei/pensei de uma forma ou de outra, e como cada movimento implica na construção da minha identidade profissional e de que forma impacta na produção de conhecimento que se dá por meio da reflexão sobre a própria prática. O processo de reencontro, que para mim se caracteriza num processo de escavação das memórias, naquilo que são e como surgiram, deparo-me com outra pessoa que fui, a ex-aluna de uma certa escola, em um certo lugar, sobre a qual falarei um pouco mais na seção a seguir.

1.2 Quando a ex-aluna se torna professora

Tenho em mim um sentimento de aldeia e dos primórdios. Eu não caminho para o fim, eu caminho para as origens.

Manoel de Barros

As palavras do Manoel de Barros podem ser compartilhadas na intenção de ilustrar o caminho traçado por mim nesta pesquisa e as motivações para trazer a minha própria história de vida e de profissão como espaço potencial de produção de conhecimento. Não busco caminhar para o fim, transcrevendo em ordem cronológica, literal e sem envolvimento com o que aconteceu; mas busco caminhar para as origens, na direção de me afetar e compreender as possibilidades de correlação entre as memórias da ex-aluna e da professora que fui/sou da/na Escola Municipal João Brazil.

Creio que algumas ações são disparadoras no que concerne ao processo de rememorar, uma delas é abrir um álbum de fotografias. Destaco que quando pensei nessa seção, não tinha a pretensão de trazer fotografias, mas o caminho percorrido pela escrita provocou-me a resgatá-las. O ocorrido revela outro aspecto da metodologia escolhida, cujo método pode surgir do percurso da própria escrita da pesquisa.

A pesquisa narrativa, como método, ao fazer parte da formação docente e formação dos pesquisadores(as), tornaria a formação autoformação e formação com o outro, desde que tivesse uma “assinatura” feita pelo próprio(a) pesquisador(a), sob a imposição dos motivos e desejos que o(a) levou à pesquisa, onde a busca é a busca de um método/percurso, que surge na escrita. (SERODIO; PRADO, 2017, p. 12)

Selecionei, primeiramente, fotografias de momentos marcantes enquanto ex-aluna e, posteriormente, busquei fotografias, enquanto docente, que pudessem ser relacionadas às primeiras. Nomeei as seções terciárias como se fossem legendas, destacando-se alguns dos elementos: a quadra, o passeio escolar e a formatura. Compartilho, portanto, o meu álbum.

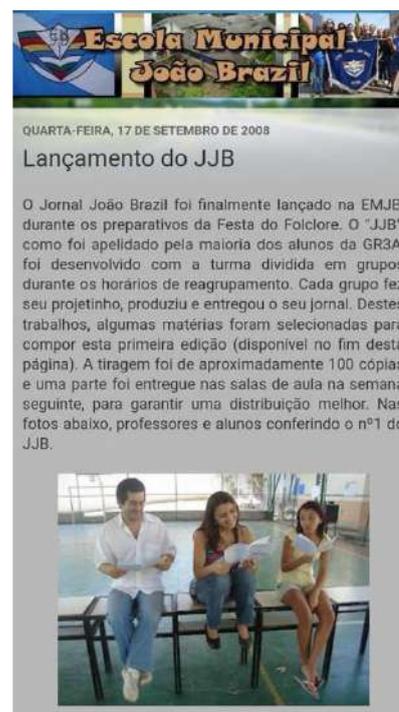
1.2.1 A quadra

Figura 2 – Na quadra com outros professores.

Figura 1 – Eu e Danielle na quadra da escola.



Fonte: Acervo pessoal da autora.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Compartilho uma fotografia com a minha melhor amiga nos anos que vivi a Escola Municipal João Brazil como aluna. Eu tinha a minha própria tribo, por escolha e identificação (Figura 1). Adorávamos *zanzar* pela escola à procura do melhor lugar para as fotos, ou seria, na verdade, o lugar onde os adultos talvez não nos vissem? Compartilho também um registro enviado pelo professor Rogério tão querido, que ao saber que estava em processo de produção de um jornal escolar, enviou-me o print do seu antigo blog, que guarda o processo que ele viveu com a elaboração do *JJB*, ou *Jornal João Brazil*, que eu sequer lembrava (Figura 2).

As imagens em questão, para além das pessoas e sentimentos envolvidos, revelam, na lembrança, um dos espaços da escola: a quadra. No período da foto, ano de 2008, pouco refletia sobre o que aquele espaço poderia me oferecer, assim como para questões relativas à manutenção. Talvez, a minha falta de apreço para com as atividades físicas possa ter contribuído para o olhar descuidado, embora boas memórias fossem construídas em outros contextos de uso: peças teatrais, festas juninas ou fotografias com as amigas.

Em 2019, retornei à Escola como professora e passei a perceber a necessidade de manutenção da quadra nos momentos em que acompanhava os meus alunos: a

troca das grades era o que mais me afligia, considerando o fato de ser um material perfurante quando não está em boas condições.

No ano de 2022, pude perceber que as grades cada vez abriam-se mais. No entanto, foi a fala do grupo de estudantes do reforço escolar que me fez considerar que o problema sempre esteve lá durante a infância e a adolescência. No processo de organização do Jornal JB os estudantes mencionaram que seria importante que as grades fossem substituídas e que fossem construídos vestiários na área que circunda a quadra. Assim que os estudantes compartilharam suas impressões, o meu cérebro deu conta de, aparentemente, desbloquear lembranças de aluna, não somente relacionadas ao fato de as grades precisarem de manutenção, mas na falta de vestiários, que era um ponto constantemente abordado pelos professores, principalmente nos dias de mais calor, quando voltávamos pingando suor para a sala de aula, inclusive eu, que costumava dar “a volta” nos meus professores. Eles eram maravilhosos, mas eu era sedentária – preguiçosa (Risos!).

1.2.2 O passeio escolar

Figura 3 – Passeio ao Parque Bondinho Pão de Açúcar



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 4 – Passeio com os alunos.



Fonte: Acervo pessoal da autora

Não esqueço a primeira vez que andei de bicicleta, nem a primeira vez que viajei de avião e muito menos a primeira vez que, aos 14 anos, visitei o Parque

Bondinho Pão de Açúcar (Figura 3). Desde que concluí o primeiro segmento do Ensino Fundamental e passei para o 6º ano de escolaridade, ansiava pelo momento que chegaria ao 9º ano e seria levada, junto aos meus colegas, para o tão planejado passeio. Diretoras, pedagogas e professores, anualmente, organizavam um passeio especial para os alunos concluintes do 9º ano, que comumente vinha sendo para o famoso Bondinho.

Já naquela época, eu percebia que os profissionais da Escola Municipal João Brazil se preocupavam com a formação dos estudantes para além dos muros da escola. Eles desejavam nos oferecer mais oportunidade, conhecimento, experiências artísticas, atividades de lazer e tantas outras coisas. O sentimento de não pertencimento provocado pela sociedade desigual e excludente, era trabalhado por aqueles que acreditavam no poder transformador da educação – sem qualquer tipo de demagogia. E eles acreditavam tanto que me fizeram acreditar também. Tanto acreditei que me tornei professora. E eu me tornei a professora que eu gostaria de ter tido. Não! Na verdade, eu me tornei uma professora com a essência de muitos dos professores que eu tive.

Em 2022, estava animada para levar os estudantes a um passeio. Consegui reunir o meu grupo do 2º ano e o meu grupo do reforço escolar para uma visita à Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, com sede em Niterói. O dia chegou, mas cadê o transporte escolar? Todos os alunos ficaram aguardando durante horas e o transporte não apareceu. Eu os vi chorar e os ouvi me perguntar: “Por que eles esqueceram da gente, tia?”. Aquilo doeu dentro de mim e eu decidir denunciar o descaso da rede de ensino por meio das redes sociais. De repente uma notificação: “Conversei com alguns amigos e nós vamos custear o aluguel de um ônibus de viagem!”. O transporte não veio de quem deveria, mas chegou à porta da nossa escola e nos levou ao nosso destino (Figura 4)⁴. Por mais muros que tentem construir, os professores continuam em luta pelos seus alunos.

1.2.3 A formatura

Figura 5 – Rafaella, minha prima, na minha formatura.

Figura 7 – Eu na formatura da Rafaella.

⁴ A Figura 4 foi desfocada propositalmente para preservar a identidade dos estudantes.

Figura 6 – Avó Julia.



Fonte: Acervo pessoal da autora.



Fonte: Acervo pessoal da autora.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Logo que lembrei da formatura e me emocionei, decidi que uma foto viria para cá, vieram duas (Figuras 5 e 6). Minha família, apesar de todos os desafios, uniu-se para comemorar uma conquista tão minha e, no fundo, tão nossa. Minha avó Julia que hoje estaria em êxtase por saber que estou cursando o mestrado, não conseguiu concluir o Ensino Fundamental, e antes que pudesse incentivá-la a retomar os estudos, ela faleceu (Figura 6). Meu tio Renato, que faleceu alguns anos mais tarde, observando que a minha mãe só poderia custear a comprar do vestido de formatura, levou-me para escolher e comprar um par de sandálias. Enquanto escrevo, lágrimas caem dos olhos, indicando o movimento catártico que a escrita, que é evento, desencadeia.

Minha tia Juliana, que ficou horas a fio comigo para que eu pudesse estar maquiada e com os cabelos escovados em uma noite especial. E com tantos motivos para me emocionar, também me alegrei: tinha beijo, bolo, abraço e a certeza de que aquele ciclo se encerraria para que outros tão importantes quanto pudessem se abrir.

Em 2022, voltei à escola para outra formatura. Minha prima Rafaella, que hoje cursa o Ensino Médio Normal (Pode avisar que vem mais uma professora por aí!), me convidou para ser sua madrinha (Figura 7). Muitas emoções naquela noite e todas as lembranças do ano de 2008 foram reacendendo dentro de mim. Ex-estudante, servidora pública, professora da escola onde um dia fui aluna, colega de trabalho dos meus ex-professores, escolhida por um grupo deles para ser homenageada e compartilhar com todos aqueles alunos formando o caminho percorrido para chegar

aquele lugar, que para muitos poderia parecer o fim, mas eu havia caminhado de volta para as minhas origens.

1.3 Sujeitos da pesquisa: o eu, o outro e o nós

Nesse caminho, encontro antigos e novos sujeitos, meus ex-professores, que atualmente são colegas de trabalho e estudantes para quem lecionei na turma do reforço escolar em 2022, os quais surgirão nesta pesquisa por meio das minhas narrativas escritas ou pela transcrição das suas próprias narrativas.

Conforme Serodio e Prado (2017), identifico que tal movimento ilustra a posição do outro, que não é indiferente a mim, na pesquisa, cuja presença não é na qualificação de objeto, coisificado, mas de sujeito, localizado histórico-socialmente. Essa perspectiva só é possível porque assumo uma postura relacional eu-outro na radicalidade amorosa, essencialmente humana. O outro, compreendido na sua singularidade, é essencial à pesquisa.

(...) a responsabilidade/responsividade do ato se manifesta no fato de os(as) pesquisadores(as) deixarem de objetivar prioritariamente o corpo de dados para subjetivá-lo na singularidade das relações dialógicas com os sujeitos das pesquisas e suas produções. (SERODIO; PRADO, 2017, p. 3)

Entendo que todo ato realizado se constitui pelo outro, demonstrando que o ato é intrinsecamente responsável. Essa percepção é nomeada de consciência de alteridade. E a forma como o outro percebe o ato, nomeia-se responsividade. Por isso, nesse percurso de pesquisa, fui mobilizada a dialogar com narrativas: as minhas, nomeadas de casos (REIS, 2008) e transcritas do meu diário de bordo; as de dois estudantes, com quem partilhei o ano letivo de 2022 e produzi o Jornal JB; e a de professores que, enquanto participantes da Oficina *“Caminhando com estudantes em processo de alfabetização: a criação de um jornal”*, puderam ter contato com a experiência pedagógica do ano de 2022 e produzir novos sentidos a partir dela.

No movimento de seleção das minhas narrativas, percebi aquelas que apontassem pistas para se discutir elementos essenciais à alfabetização e temas que pudessem se repetir no âmbito individual, se transformando em discursos do coletivo,

como: racismo, *bullying*, a importância da leitura e da escrita na vida dos estudantes e qual o papel do outro na relação de ensino. As situações descritas ocorreram com dois estudantes que, naquele período, tinham 14 anos e estavam matriculados em uma turma de aceleração do Ensino Fundamental II. Para realizar as análises me distanciei, de forma exotópica (BAKHTIN, 2017, p. 10), assumindo a posição de quem, do presente, analisa a própria prática vivenciada no passado e que, portanto, produz novos sentidos para o vivido, culminando em reflexões teórico-práticas importantes ao tema da pesquisa.

Sobre as narrativas de estudantes, dois deles foram convidados para terem suas narrativas transcritas e refletidas por meio de entrevistas semiestruturadas, são eles: Alice e Bernardo – destaco que utilizei nomes fictícios para preservar a identidade de todos os estudantes que aparecem na pesquisa –. Com relação aos estudantes entrevistados, por se tratar de uma pesquisa com adolescentes, os responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver apêndice A), assim como os próprios estudantes (ver apêndice B).

Foram estabelecidos alguns critérios para a seleção dos estudantes: demonstração de interesse pelo retorno do projeto e disponibilidade, além de questões subjetivas como, por exemplo, o comprometimento com o projeto de reforço escolar e o *Jornal JB*. As entrevistas foram realizadas no espaço da Escola Municipal João Brazil, porque os alunos permanecem matriculados no turno da manhã. Indico que, comumente, desde o término do projeto, eles me procuram no turno da tarde, de forma espontânea, para relatarem como tem sido as aulas com as novas professoras do reforço escolar, indicando semelhanças e diferenças pedagógicas, além de demandarem que eu retorne com as aulas e, conseqüentemente, com a escrita do jornal.

Com o término das entrevistas fiz as transcrições, de maneira responsável e ética, buscando perceber os indícios deixados pelas narrativas dos estudantes, que culminaram na criação de categorias de análise, a serem abordadas no capítulo 4.

Já com relação às narrativas dos professores participantes da Oficina, estive atenta aos sinais (GINZBURG, 1989; 2007) que eles me deixaram durante o encontro online e sobre os quais me debrucei durante o movimento de transcrição e leitura posterior. Utilizei uma grande parcela de suas narrativas, construídas como respostas às provocações que compartilhei, estas relacionadas aos seguintes temas: experiências pessoal e profissional com a alfabetização, rotina e formação leitora.

Sendo assim, da relação estabelecida com os sujeitos da pesquisa e suas narrativas, lanço luz sobre aquilo que não esteve/está evidente no trabalho pedagógico desenvolvido, assim como na história de vida e profissão dos professores, enfatizando aspectos que se relacionem à alfabetização na perspectiva discursiva, que dialoguem com a Teoria da Enunciação de Bakhtin e o Círculo, assim como outros aspectos que considere pertinente durante o percurso.

2 A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA

No segundo capítulo, o qual nomeei “A alfabetização na perspectiva discursiva”, executo o mapeamento de trabalhos escritos e publicados entre os anos de 2018 e 2022 sobre a alfabetização na perspectiva discursiva na interlocução com o jornal escolar e, além disso, discuto as aproximações e/ou distanciamentos dos documentos oficiais que norteiam a alfabetização no âmbito federal, como a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), dentre outros, e no âmbito municipal, com o Referencial Curricular de Língua Portuguesa da cidade de Niterói (NITERÓI, 2020). Indico que na continuidade da pesquisa farei uma interlocução com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), cuja contribuição implicou na forma como a língua é diversa e plural, assim como os saberes e fazeres dos estudantes estão relacionados à forma como se apropriam da linguagem escrita.

2.1 O jornal escolar à luz da alfabetização na perspectiva discursiva: trabalhos publicados entre 2018 e 2022

Para aprimorar a pesquisa qualitativa que está em curso, executei o mapeamento de trabalhos recentes escritos e publicados sobre a alfabetização na perspectiva discursiva na interlocução com o jornal escolar. Apesar dos estudos na área da alfabetização serem vastos e terem se ampliado principalmente a partir da década de 1980 no Brasil (CORAI, 2018), com a introdução dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, assim como a revolucionária pesquisa da autora Ana Luiza Bustamante Smolka sobre a alfabetização na perspectiva discursiva e os estudos do Círculo de Bakhtin, delimitei um período para o levantamento das produções: de 2018 a 2022.

Analisei as produções encontradas, estabelecendo uma interlocução com elas para compreender a conjuntura na qual se insere o estudo, além dos seus limites, possibilidades e contribuições para a área de concentração.

Realizei o levantamento de produções acadêmicas da seguinte forma: pesquisas de mestrado e doutorado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação e Cultura (CAPES/MEC) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (CAPES/MEC); e de artigos científicos no site da Scientific Electronic Library Online, SciELO.

Em um primeiro momento, quando ainda não considerava o jornal escolar como componente do título do trabalho, realizei a pesquisa inicial com determinados descritores e termos (*and*, por exemplo), a fim de auxiliar na busca pelas teses e dissertações nos bancos de dados. Elenquei os seguintes descritores: “alfabetização como processo discursivo”, “alfabetização” *and* “perspectiva discursiva”, “alfabetização” *and* “discurso” *and* Bakhtin”, “discurso” *and* “linguagem escrita”, “linguagem” *and* “alfabetização” *and* “discurso”, “alfabetização” *and* “perspectiva” *and* “discurso”.

No Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES/MEC), selecionei apenas trabalhos vinculados aos programas de pós-graduação em educação, e refinei a

pesquisa por meio dos filtros: área de conhecimento (educação), área de concentração (educação) e área de avaliação (educação), além de delimitar o período e, dependendo dos descritores, selecionar o filtro ciências humanas.

Na primeira pesquisa, utilizando os descritores anteriormente mencionados, percebi a existência de um número expressivo de produções que contemplam a alfabetização na perspectiva discursiva e os referenciais teóricos que embasam a presente pesquisa, que se pautam na Teoria Histórico-Cultural da linguagem.

Destaco, das pesquisas acadêmicas encontradas, com os descritores “discurso” and “linguagem escrita”, com o filtro “2018 a 2022”, que encontrei 51 (cinquenta e uma) pesquisas, das quais apenas uma pôde ser relacionada com o jornal escolar: a tese “*Atividade de estudo e apropriação da linguagem escrita no Ensino Fundamental*” (LIMA, 2019). No título, como se pode notar, a autora não revelou que abordaria o processo de alfabetização a partir da análise de produções textuais para a elaboração de jornais escolares. O grupo de estudantes pesquisado, oriundo de uma escola pública de Marília-SP, foi o mesmo durante três anos consecutivos (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental), de modo que a autora teve a oportunidade de acompanhar o processo de apropriação da linguagem escrita de cada estudante, somando nove produções no decorrer de três anos de pesquisa de campo.

Quando a alfabetização na perspectiva discursiva é considerada como eixo do trabalho no primeiro ciclo da alfabetização, considero situações reais que possam oportunizar a escrita dos estudantes. Nesse sentido, Lima (2019) pontua que foi desenvolvida uma “proposta de construção de jornal com base nas técnicas pedagógicas freinetianas, com a finalidade de criar necessidades de produção escrita de textos de diferentes gêneros discursivos como conteúdo do jornal”.

No que se refere à necessidade de produção escrita, a autora define o jornal escolar, este baseado nas técnicas freinetianas. Para o autor, “na prática, pelo menos para o ensino primário, o (...) jornal escolar é, antes de mais nada, uma recolha de textos livres de crianças, expressão fiel dos principais interesses da classe no seu meio ambiente” (FREINET, 1974, p. 25).

Com a perspectiva de jornal escolar bem definida, a autora pontua a criação de categorias para analisar os textos dos estudantes, sob o entendimento dos níveis de desenvolvimento histórico da linguagem escrita e “dos elementos linguísticos da enunciação discursiva como: enunciado, pontuação, paragrafação, coerência, coesão, título e corpo de texto, ortografia e vocabulário” (LIMA, 2019). Assim como a

autora, no processo de elaboração do jornal escolar com o grupo multietário, objetivei analisar as produções textuais na integralidade, atentando-me para os aspectos relacionados ao gênero discursivo abordado e aos elementos linguísticos sinalizados anteriormente. Pontuo que a perspectiva discursiva de alfabetização oportuniza a análise dos textos não como pretextos para o dissecamento em frases, palavras, sílabas e fonemas, característica comum à maioria dos métodos de alfabetização, mas para compreender o que dizem os textos e seus autores, revelando que “pelo jornal escolar (...) a experiência, o conhecimento e a cultura vêm de baixo, da vida das crianças do povo” (FREINET, 1974, p. 39), isto é, as crianças e os adolescentes escrevem sobre aquilo que faz sentido para elas, sobre a vida: demarcando o papel intrínseco da cultura: “um jornal escolar não está, não pode estar, não deve estar ao serviço de uma pedagogia escolástica que lhe diminuiria o alcance. Deve estar sim, à medida de uma educação que, pela vida, prepara para a vida” (FREINET, 1974, p. 44).

Na reflexão mediada pela tese de Lima (2019) acerca do jornal escolar, me senti mobilizada a ler o livro em que Celéstin Freinet aborda o jornal escolar enquanto técnica e conteúdo para a educação de crianças, que apesar de publicado em 1974, permanece atual.

Nesse contexto, percebi a necessidade de um segundo momento de pesquisa, no qual adicionei o descritor “jornal escolar” a alguns dos descritores mencionados anteriormente: “alfabetização como processo discursivo”, “perspectiva discursiva”, “discurso”, “linguagem escrita” e “bakhtin”. Novamente me ative aos trabalhos desenvolvidos nos programas de pós-graduação em Educação, mantendo os demais filtros assinalados acima.

Na nova busca, com os descritores “jornal escolar” e “alfabetização como processo discursivo”, encontrei 15 (quinze) pesquisas, percebendo que apenas uma delas contempla a perspectiva de “jornal escolar” criado *com* os estudantes e não *para* ou *sobre* eles. Destaco que a maior parte das pesquisas está vinculada aos programas de pós-graduação nas áreas de Letras, Linguística e afins, e voltada para o ensino explícito de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e no ensino médio.

Selecionei a dissertação que estuda o jornal produzido com os estudantes: “O processo e o produto editorial de um jornal escolar impresso: investigação acerca do letramento jornalístico de estudantes do Ensino Fundamental” (DUTRA, 2018). A autora baseia a análise da linguagem em alguns autores, dentre eles, Mikhail Bakhtin,

um dos fundantes desta pesquisa. Na leitura do resumo não foi possível identificar a faixa etária do público participante da pesquisa, por isso realizei a leitura da dissertação. Identifiquei que a autora destinou o jornal aos estudantes do 6º ano 9º ano, indicando que estes já dominam os gêneros discursivos/textuais e “já desenvolveram maior habilidade escritora do que as crianças de 1º ao 5º ano” (DUTRA, 2018, p. 52).

A justificativa da autora lançou luz sobre a necessidade de se discutir a construção do jornal escolar com estudantes que ainda estão em processo de alfabetização, o caso do grupo multietário de estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental. A escrita, como aponta Cecília Goulart (2019b), é apropriada pelos estudantes ao passo que escrevem, de forma significativa, produzindo sentidos e na relação com os outros. Freinet (1974), há 50 anos, corrobora a visão da autora, ao detalhar que, no caso das crianças, quando elas compõem um texto sentem-no nascer enquanto trabalham; dando-lhe uma nova vida, tornando-o seu. Posso dizer o mesmo acerca dos estudantes não alfabetizados em idade regular.

É imperativo discutir que a linguagem oral precede a linguagem escrita, de modo que, antes de poderem escrever, os estudantes podem narrar. Até por este fato, Freinet (1974, p. 31) afirma que os jornais mais belos e originais são aqueles feitos pelas classes infantis, porque segundo o seu método, “as crianças, antes mesmo de saberem escrever, falam de si próprias e contam a sua vida”. Assim, o autor ratifica que a pretensão, com o jornal escolar, não é imitar ou substituir os jornais de adultos, porque são produções originais dos estudantes.

A originalidade buscada nas produções infantis surge no jornal escolar produzido pelos estudantes pesquisados por Dutra (2018), assim como no jornal escolar elaborado pelos estudantes da Escola Municipal João Brazil. Recordo-me que, ao pensar no jornal escolar como fio condutor da análise das minhas narrativas, questioneei se o tema não estaria saturado na área da educação, considerando a seguinte questão: quem nunca teve contato com um jornal escolar? É sabido que de forma direta ou indireta muitos de nós (eu e você, leitor/a) já tivemos contato com diferentes tipos de jornais, mas outros questionamentos precisam ser feitos: quais referências teórico-metodológicas embasaram a prática pedagógica do/a docente mediador/a? Como os estudantes participaram da elaboração? O jornal escolar foi utilizado como instrumento metodológico para o processo de alfabetização? O jornal escolar foi elaborado de modo a considerar os discursos dos estudantes em todas as

etapas da produção? Respondidos os questionamentos, compreendi que se falo da minha experiência enquanto docente localizada em um tempo e um espaço específicos, a minha história sobre a elaboração de um jornal escolar com um grupo de estudantes multietário em processo de alfabetização é única, então só eu poderia narrá-la, uma narrativa que não se finda com a escrita, porque entendo que

Os professores quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. (REIS, 2008, p. 4)

Dessa maneira, considerando a perspectiva da construção de um jornal que é dialogada, registrada e narrada com a finalidade de promover conhecimento e reconstruir experiências de ensino e de percursos formativos, das pesquisas encontradas, somente os estudos de Lima (2019) e Dutra (2018) alinham-se à discussão que busco desenvolver.

2.2 A alfabetização nos documentos legais: a PNA, a BNCC e o Referencial de Língua Portuguesa do Município de Niterói

A alfabetização desponta como um campo de disputas políticas e sociais no Brasil. Ao analisar documentos oficiais e referências bibliográficas, observo que, em cada conjuntura, o tema ganhou características distintas de acordo com a conjuntura, embora um aspecto tenha se mantido: o índice considerável de crianças não alfabetizadas e/ou em situação de fracasso escolar. É possível problematizar a própria expressão, ao pontuar que o fracasso na alfabetização não é exclusivamente escolar, mas da sociedade como um todo.

Assim como Silva (2021, p. 26-27), entendo que

O problema do fracasso escolar, presente principalmente na escolarização de crianças provenientes das classes populares, segundo estudos de Maria Helena Souza Patto (1999) não é um problema isolado e atual. Suas causas são identificadas em vários âmbitos: econômicos, políticos, sociais, de gestão pedagógico-didático, entre outros. Porém, também entendo que todos estão entrelaçados como em uma rede.

Maria Helena Souza Patto, na obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (1999), realizou uma extensa pesquisa sobre o contexto escolar de crianças empobrecidas de um bairro periférico da cidade de São Paulo. Segundo a autora, a realidade do fracasso escolar se manifesta majoritariamente entre pessoas oriundas das classes populares, que quando comparadas aos sujeitos oriundos de classes mais favorecidas apresentam rendimentos escolares insuficientes, que resultam em evasão escolar, repetência, distorção idade-série e reprovação. Durante séculos tivemos o fracasso escolar justificado por explicações parciais, baseadas em preconceitos e estereótipos, ligados aos fatores hereditários, às diferenças individuais e às carências culturais. Considerando que a autora fundamenta a sua crítica sobre os pilares do materialismo histórico, a conclusão a que se chega é que o fracasso escolar não pode ser explicado exclusivamente pelas condições pessoais e familiares dos sujeitos, mas na relação de dominação sobre a qual a escola foi organizada e na qual permanece se organizando.

De acordo com os dados da pesquisa *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série*, realizada pela UNICEF em parceria com o Instituto Claro e o CENPEC Educação, no ano de 2019,

os efeitos da cultura do fracasso escolar atingiram milhões de estudantes: 2.115.872 crianças e adolescentes foram reprovadas(os) nas escolas públicas municipais e estaduais e 623.187 abandonaram a escola. Mais de 6 milhões de estudantes estão em atraso escolar de dois ou mais anos (distorção idade-série). (UNICEF, 2021, p. 5)

Da década de 1990 à atualidade, conforme indicado, o fracasso escolar permanece caracterizando a realidade nas escolas públicas brasileiras, contexto no qual também se realiza a minha pesquisa. Ampliando a discussão com ênfase na área de interesse, que é a apropriação da linguagem escrita e da leitura, de acordo com a pesquisa Alfabetiza Brasil, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 56,4% das crianças não foram alfabetizadas no final do 2º ano do Ensino Fundamental, em 2021, condição aprofundada pela pandemia de COVID-19⁵, que propiciou o fechamento das escolas por até dois anos, a fim de prezar pela saúde daqueles que a frequentavam.

⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/nova-politica-de-alfabetizacao-tera-investimento-de-r-3->

Ministério da Educação (MEC), instituiu o *Programa Tempo de Aprender*⁷. Nesse programa as propostas envolveram o oferecimento da formação continuada para os professores alfabetizadores, sob a alegação da melhoria da qualidade da alfabetização nas escolas públicas do país, resultando no aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação vigentes.

Inspirada no *National Reading Panel* (Painel Nacional de Leitura), um documento produzido pela Secretaria de Educação norte-americana e o *National Institute of Child Health and Human Development* (Instituto Nacional de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano), a formação continuada ofertada, intitulada de 'Práticas de Alfabetização'⁸, tem como público-alvo professores e demais cidadãos brasileiros interessados pelo tema. Segundo o programa Norte Americano, o objetivo envolve avaliar as diferentes abordagens utilizadas para ensinar as crianças a ler, declarando-se favorável pela instrução a partir da valorização da consciência fonêmica.

Diante da conjuntura apontada, pesquisar e partilhar a potencialidade de práticas de alfabetização significativas e contextualizadas é crucial ao combate constante às justificativas utilizadas por governos negacionistas, sejam eles em âmbito municipal, estadual ou federal. O conceito de práxis, no qual Paulo Freire (2019, p. 52) alicerçou sua prática-teoria, explicita a ideia não tecnicista de educação, que pode, de fato, possibilitar mudanças concretas: “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.”

Como apontado por Soares (2019) e Ferreiro (1986), pensar sobre a alfabetização exige refletir sobre como a história do conhecimento avançou e se desdobrou como resistência de muitos em ambiente escolar, assim como permite afirmar que, o que se considera avanço, no âmbito da alfabetização, deve ser entendido como resistência aos métodos escolares reprodutivistas que se reduziram, em sua maioria, ao estruturalismo de práticas, processos e formatos. Por tais motivos, estar sensivelmente atento às necessidades dos estudantes, foi a mola mestra para que, como aponta Goulart (2019b, p.13), houvesse resistência às “propostas de

⁷ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539> Acesso em: 29 out. 2024

⁸ Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/visualizar> Acesso em: 29 out. 2024

métodos (...) atemporais aos sujeitos (...)” com a proposição/seleção de “unidades linguísticas descoladas de situações sociais de discurso”.

O que alguns estudos demonstram é que, os métodos sintéticos, que propõem o ensino/aprendizado da língua escrita partindo das unidades menores para as maiores, e os métodos analíticos, que partem de concepções em que o ensino/aprendizado das unidades maiores, portadoras de sentido, para as unidades menores, tiveram centralidade exponencial até a década de 1980 (GOULART; CORAIS, 2020).

Os métodos citados (de marcha sintética e de marcha analítica) eram completamente desarticulados do contexto histórico, econômico e social dos sujeitos e de seus interesses de classe, conforme as críticas de Freire e dos movimentos de Educação Popular. Mas não desvinculados dos aspectos políticos dominantes, que em cada momento da história da alfabetização do nosso país defendiam/defendem o método mais favorável” ao projeto de nação vigente, mantendo o status quo das classes dominantes e as demandas do mercado. (SILVA, 2021, p. 53)

Dessa maneira, algumas mudanças paradigmáticas com relação aos estudos referentes à alfabetização, desenvolvidos por autores construtivistas como Ferreiro e Teberosky (1986), dentre tantos outros autores que se fundamentaram teoricamente no cognitivismo piagetiano e em teorias psicolinguísticas, resultou em estudos e adequação ao contexto educacional brasileiro, porém, nem sempre atrelados às transformações significativas nas políticas públicas educacionais na área da alfabetização.

Mortatti (2006, p.10) salienta que, ao introduzir-se no Brasil o pensamento construtivista, a partir dos estudos de Emilia Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, ocorreu o que ficou caracterizado como “desmetodização” das práticas de alfabetização, num questionamento intenso sobre o uso das cartilhas/livros didáticos. É também nesse período que houve a influência de estudos que consideraram as práticas de alfabetização indissociáveis das práticas de letramento, conforme Soares (2019, 2001). Também, cabe destacar que, com isso, apesar da introdução de autores construtivistas, a fragilidade na compreensão da teoria e das próprias obras dos autores, houve distorções sobre as bases epistemológicas, resultando na descaracterização dos pressupostos teóricos de vários autores e reforço daquilo que pareceu mais “seguro”, ou seja, a busca por métodos gerais e replicáveis de alfabetização.

Conforme aponta Silva (2021, p. 58), a abordagem sociointeracionista⁹ da linguagem também é difundida no Brasil na década de 1980, por meio dos estudos desenvolvidos por João Wanderley Geraldi (ensino de Língua Portuguesa) e Ana Luiza Bustamante Smolka (alfabetização). Ambas as pesquisas contribuem para a compreensão da leitura e da escrita como atividades discursivas, indicando alguns pressupostos: de que as atividades dependem das relações de ensino e de experiências reais com a língua materna.

Embora a perspectiva construtivista tenha sido hegemônica, a perspectiva sociointeracionista de linguagem também esteve/está presente no cotidiano escolar e em algumas políticas oficiais de educação (GERALDI, 2017; MORTATTI, 2007) [...] Na década de 1990, alinhando-se às políticas neoliberais, a educação brasileira passou por uma nova reconfiguração, agora não mais para atender apenas às suas necessidades internas, mas às necessidades mundiais da nova ordem do capital, com incentivos estrangeiros e silenciamentos internos a respeito da fragilidade da alfabetização no país (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; MORTATTI, 2013). (SILVA, 2021, p. 58)

Após algumas décadas, o Brasil postulou concepções de alfabetização e educação numa proposta unificadora, curricularmente centralizadora, para atender demandas internas e externas, que se encontra, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2017). É, portanto, como apontado por Geraldi (2015) que, nos capítulos que tratam da Língua Portuguesa na BNCC é possível verificar concepções antagônicas, muitas delas descoladas das realidades plurilinguisticamente diversas no país e, em alguns casos, conflitantes dentro do próprio documento. De acordo com Bakhtin (1981, p. 123):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação

⁹ A autora utilizou a expressão *abordagem sociointeracionista* para se referir à teoria difundida por Lev Semionovich Vygotski. Faço esse adendo porque vários autores aproximavam a teoria de Vygotski com a *teoria interacionista* desenvolvida por Jean Piaget. Apesar de ambas terem trazido contribuições para a área da educação, existem especificidades que as distanciam e não nos permitem chamar Jean Piaget de sociointeracionista. Por isso, aponto as características que, para mim, podem diferenciar a teoria de ambos: a) Piaget refere-se à construção do conhecimento como autônoma e baseada na exploração do ambiente; para Vygotski, a interação social e o contexto cultural são fundamentais para que a criança se aproprie de novos conhecimentos); b) Piaget sinaliza que o desenvolvimento se dá como uma progressão por estágios específicos e universais, enquanto Vygotski não delimita estágios e vê o desenvolvimento como um processo contínuo, revolucionário e em relação direta com a cultura; c) Em relação à mediação e suporte, Vygotsky valoriza o papel do outro na superação de desafios cognitivos, enquanto Piaget vê o professor como facilitador de um ambiente que permita a descoberta autônoma).

verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Na BNCC, (BRASIL, 2017, p. 71), é indicado que a alfabetização deve estar centrada em:

[...] práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses).

Porém, apesar dessa abordagem anterior, o mesmo documento, BNCC (BRASIL, 2017, p.89), afirma que:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica.

Ao definir que a alfabetização aconteça em apenas 2 anos, a BNCC reforça o aligeiramento das práticas e processos de negação do respeito ao tempo de alfabetização/aprendizado movido pela própria criança. Geraldi (2015, p. 387) destaca que:

Pelos eixos previstos, pelas práticas previstas, pelos campos de atuação previstos, pelos gêneros listados, todo o mundo da escrita passa a ser obrigatoriamente ensinado e deve ser aprendido na escola (a BNCC tem caráter obrigatório e será usada como matriz do sistema de avaliação: não esqueçamos, esta é que define a necessidade daquela).

De igual modo, é também na BNCC (BRASIL, 2017, p. 90) que se identifica retrocessos quanto às indicações práticas do uso do método fônico, recorrentemente apresentado como solução para os processos de alfabetização, descaracterizando inúmeras outras possibilidades:

[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito.

Essa definição na BNCC é profundamente contraditória àquilo que o próprio documento alega propor em suas fundamentações teóricas, ou seja, usa o termo “apropriação” e, contraditoriamente, reforça o estruturalismo no ensino da língua. Numa outra direção, na definição de Benjamin (2018, p. 11):

Ela [a linguagem] é condicionada pela sua não mediação, pois precisamente porque nada se comunica *por meio* da linguagem, aquilo que se comunica *na* linguagem não pode ser limitado nem medido por fatores externos, e por isso toda a linguagem contém em si a sua incomensurável e inconfundível infinitude.

A BNCC também se coloca de forma contrária aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1997), que mesmo com duas décadas de diferença orienta o ensino da língua como prática social. Os PCNs destacam que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer em contextos significativos, nos quais os estudantes compreendem os usos reais da linguagem, indicando que “o ensino da língua deve partir do princípio de que o texto é a unidade básica de ensino, possibilitando ao aluno compreender e produzir enunciados adequados a diferentes situações comunicativas” (BRASIL, 1997, p. 23).

Além disso, os PCNs (BRASIL, 1997) orientam que o processo de alfabetização deve ocorrer de forma gradual e contínua ao longo dos primeiros anos do Ensino Fundamental, com ênfase no 1º e 2º anos, fomentando a ideia central de que a alfabetização não seja uma atividade isolada, mas sim um processo integrado ao ensino de leitura, escrita e matemática. Também se postula que o processo de alfabetização deve considerar o desenvolvimento cognitivo e as experiências de cada estudante, marcadas por aspectos culturais e sociais.

A BNCC, mais uma vez, se caracterizando como uma política retrógrada, isola o processo de alfabetização, estabelecendo conteúdos, objetivos, metas, habilidades, competências e metodologias, mesmo indicando que o processo de alfabetização deva ocorrer nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, na tentativa de controlar, no âmbito escolar, as práticas pedagógicas e as práticas dos estudantes, de forma a obter resultados favoráveis em avaliações de larga escala, que, em sua maioria, respondem às demandas dos Organismos Internacionais, como o Banco Mundial, por exemplo.

Agravando a situação descrita, a PNA, política já revogada, foi amparada na ciência cognitiva da leitura e em outros documentos como o relatório do *National*

Reading Panel, documento nacional de alfabetização norte-americano, interpretou a língua como um sistema imutável, ahistórico e sem interferência dos falantes. Conforme definição do documento, a alfabetização deverá prezar pelo ensino fônico sistemático:

[...] (com plano de ensino que contemple um conjunto selecionado de relações fonema-grafema, organizadas em sequência lógica (CARDOSO-MARTINS; CORRÊA, 2008). Assim, as crianças aplicam na leitura de palavras, frases e textos o que aprendem sobre as letras e os sons. Portanto, a instrução fônica sistemática e explícita melhora significativamente o reconhecimento de palavras, a ortografia e a fluência em leitura oral (MULDER et al., 2017; CARDOSO-MARTINS; BATISTA, 2005). (BRASIL, 2019, p. 33)

Percebo que, para a PNA (BRASIL, 2019), as narrativas e experiências plurais, envolvendo as perspectivas do estudante, são completamente negligenciadas, obscurecendo os saberes e fazeres cotidianos docentes e discentes. Isso porque, o ensino fônico sistemático, enquanto treinamento estruturante, seriado e tecnicamente pensado por essa proposição pedagógica, nega a profunda correlação entre as dimensões plurais ou de outras áreas do conhecimento exigidas no processo de alfabetização.

Nesse sentido, Goulart (2019b, p. 33), afirma que “o chamado aspecto fônico não pode ser ensinado de forma isolada de outras dimensões do processo de alfabetização”. Essa definição claramente não pode ser reduzida, como propõe a PNA, às “regras de decodificação e de codificação à razão de 60 a 80 palavras por minuto” (BRASIL, 2019, p. 18), pois existe uma dimensão fônica a ser considerada, mas ela não é o aspecto mais importante do processo. O mais importante é a elaboração de sentidos compartilhados no processo das interações.

O reducionismo do ensino da linguagem escrita ao aspecto fônico corrobora o ensino das ações de codificar e decodificar, de modo que a produção de sentidos não se configura como objetivo central. Aqueles que conseguem assegurar esse aprendizado serão considerados aptos e sujeitos de sucesso, enquanto os demais, caso não adquiram a língua imposta, de fora para dentro, estão fadados ao fracasso escolar e diagnosticados erroneamente com déficits psicológicos, linguísticos ou com desajustes familiares (MACHADO, 2023).

Considero necessário destacar que a PNA (BRASIL, 2019) foi uma política idealizada e colocada em prática pelo Ministério da Educação (MEC) por meio de

materiais didáticos e paradidáticos, cursos de formação virtuais, dentre outras ações durante o governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro. A divulgação do documento esteve atrelada à frase “baseada em evidências científicas”, como se todos os documentos norteadores da educação nacional, até então, não fossem baseados em pesquisas científicas realizadas por respeitáveis cientistas brasileiros. Mas, como apontam Gontijo e Antunes (2019, p. 33),

no que diz respeito às pesquisas científicas, a questão não é teórica e nem metodológica. A questão é política, ou seja, em como o Estado, em detrimento do seu caráter público, passa a privilegiar empresas privadas (que se dizem sem fins lucrativos) do campo educacional e, especificamente, no campo da alfabetização, promovendo a privatização da educação e da alfabetização.

O uso da língua como forma de dominação, artimanha utilizada ainda no período colonial, mais uma vez tornou-se ferramenta ideológica de dominação e fomento do fracasso escolar, este encarado como responsabilidade daqueles que não adquiriram a língua, e não como uma construção social, cultural e científica, um fenômeno multideterminado que precisa ser analisado no contexto individual, político e econômico (MACHADO, 2023). Concordo com Viégas, Costa e Machado (2022), quando afirmam, pautados nos estudos da autora Maria Helena Souza Patto, que:

[...] “a eleição da língua em sua forma oficial como critério para o sucesso escolar e profissional é um ato de dominação” e que “a imposição arbitrária de um arbitrário cultural implica, queiramos ou não, a desvalorização de outras formas de linguagem”. Tal concepção “colabora com os intentos de perpetuação do status quo porque faz crer que um problema, na verdade econômico, social e político, se resume a uma questão psicológica, linguística ou escolar”. (p. 7)

Como último ponto a ser problematizado, indico a justificativa da já extinta PNA (BRASIL, 2019, p. 42) quanto à priorização da alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental, especialmente pelo fato de que a mera demarcação temporal para um determinado aprendizado pouco ajuda na resolução dos históricos processos de exclusão das diferenças humanas nas práticas escolares. No documento, é sinalizado que:

[...] a alfabetização baseada em evidências científicas é um fator de redução de desigualdades sociais e educacionais, uma vez que permite aos mais vulneráveis o acesso a abordagens mais eficazes. Assim, a PNA pretende proporcionar a toda criança, jovem e adulto não alfabetizado as melhores condições e oportunidades de aprendizagem para alcançar seu pleno desenvolvimento pessoal (art. 3º, VIII e IX). A priorização da alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental é uma diretriz de implementação da PNA que

beneficia sobretudo as crianças mais pobres, visto que estas, diferentemente das crianças de nível socioeconômico mais elevado, muitas vezes não encontram em casa o estímulo a práticas de literacia e por isso costumam ter mais dificuldades em aprender a ler e a escrever. (BRASIL, 2019, p. 42)

Cabe destacar, que as afirmações como “alfabetização baseada em evidências científicas”, e que a proposta da PNA “(...) beneficia sobretudo as crianças mais pobres”, ou, em outro momento, que haverá “(...) redução de desigualdades sociais e educacionais”, são falácias. Essa afirmativa é possível pelo fato de que, quando as propostas de alfabetização nesse documento alcançam as dimensões práticas, o reducionismo resulta na mera “decodificação e codificação à razão de 60 a 80 palavras por minuto”, conforme PNA (2019, p. 18), e ainda nomeiam esse “método inovador” de científico.

Não existe método inovador que propicie aos estudantes a aquisição do sistema de escrita alfabética, pois eles se apropriam da linguagem escrita correlacionando suas narrativas, experiências e contextos socioculturais para e por ela se constituírem enquanto sujeitos. A alfabetização pode ser compreendida como um “percurso de produções conceituais objetivadas em textos orais e escritos elaborados em contextos discursivos imersos em historicidade, temporalidade e intersubjetividade” (CONSTANT; MACHADO; LOPES, 2022, p. 45), evidenciando que a linguagem escrita não é passível de aquisição, mas de apropriação e elaboração.

Na análise da PNA, que reconhecia a língua como objeto imutável, um sistema acabado e transmitido de geração em geração, também pode ser refletido sob outra perspectiva, ao apontar a necessidade de questionamento aquilo que chega também como um sistema acabado e passível de transmissão às escolas, especialmente por se fazer presente na atualidade com roupagem nova, apesar de retomar antigas perspectivas ideológicas.

O discurso estereotipante de que “a igualdade de oportunidades”, — via método proposto na PNA, deve ser estabelecido na elevação das condições educacionais dos mais pobres às das “crianças de nível socioeconômico mais elevado”, — não reforça apenas o preconceito linguístico como também um ideal de aculturação, dominação e utilização da língua para a manutenção do *status quo*. Considero, assim como Goulart (2019c, p. 93) que

a Política deveria entender e atender a necessidade de que, ao lado do reconhecimento de importância do processo de aprender a ler e a escrever, é

preciso expandir os serviços básicos de saneamento, saúde, transporte, habitação, entre outros, para toda a população. É preciso dignidade para ensinar e aprender. A cidadania de cada brasileiro se afirma no processo social de legitimação da importância que cada um tem para a construção do Brasil.

Destaco que o novo governo, presidido por Luís Inácio Lula da Silva, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) extinguiu, em 2023, a Secretaria de Alfabetização (Sealf), bem como a PNA, implementando o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, com estimativa prevista de R\$ 3 bi de investimento até o ano de 2026, objetivando alfabetizar 100% das crianças até o fim do 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental¹⁰.

No caso do Referencial Curricular Municipal de Niterói de Língua Portuguesa (NITERÓI, 2020, p. 106), este aponta avanços quanto à alfabetização na perspectiva discursiva, ao afirmar que

os sujeitos elaboram os discursos de acordo com a finalidade de cada espaço, este entendido como esfera social, ou seja, os discursos são sempre orientados e determinados pelas características dos contextos de produção em que se efetivam.

Nessa mesma direção e análise, o Referencial Curricular Municipal de Niterói de Língua Portuguesa, (NITERÓI, 2020, p. 117), define a alfabetização como um processo discursivo:

Concordando com Goulart (2017, p. 109), este documento pressupõe a perspectiva do discurso como necessária para pensar a alfabetização, pois, muito mais do que letras, palavras e sons, o discurso é uma forma de constituição de sentidos e de seus modos de produção, histórica e culturalmente construída na ação coletiva e individual dos sujeitos com outros sujeitos e com outros tempos-espacos. O ensino da língua, ancorado nessa concepção, pretende o desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como recurso para a interação social.

Em outra instância, diferente do Referencial Curricular Municipal de Niterói (NITERÓI, 2020), através da Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, o MEC instituiu o *Programa Tempo de Aprender*. Nesse programa as propostas envolviam o oferecimento da formação continuada para os professores alfabetizadores, sob a alegação da melhoria da qualidade da alfabetização nas escolas públicas do país,

¹⁰ Disponível em: <https://criancaalfabetizada.caeddigital.net/#/pagina-inicial> Acesso em: 10 jan. 2024.

resultando no aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação vigentes. Em 2023, tal Programa foi extinto.

Outros documentos relevantes tratam da alfabetização como, por exemplo, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), (BRASIL, 2015)¹¹, e a Política Nacional de Educação (PNE), (BRASIL, 2014)¹². Há que se apontar aproximações e distanciamentos entre os documentos oficiais. No caso do PNE, em sua meta 5, destaca-se o fato de que as crianças devem ser alfabetizadas até os oito anos de idade, isto é, até o “fim do terceiro ano do Ensino Fundamental”. Já a Política Nacional de Alfabetização (PNA), (BRASIL, 2019, p. 52), estabeleceu, em seu Capítulo III, Art. 5º, que deveria haver prioridade de alfabetização no “1º ano do Ensino Fundamental” e, conforme a BNCC, (BRASIL, 2017), esse processo deve acontecer nos dois primeiros anos.

Saliento que, na rede municipal de Niterói, organizada em ciclos, o trabalho pedagógico e a avaliação do aprendizado das crianças, em vez de pautarem-se na aprovação ou reprovação ao final do ano letivo, devem ser feitos por meio de avaliações processuais, contextualizadas e que respeitem o tempo das crianças. Apesar disso, a evasão escolar, a distorção idade-série e a reprovação, aspectos que constituem a cultura do fracasso escolar, ainda se apresentam como realidade, de modo que a Rede Municipal de Niterói busca organizar-se na tentativa de atenuar o contexto relatado, embora ainda se tenha muito o que ser feito no que concerne à formação e condições de trabalho dos professores, além das condições de vida de todos os envolvidos no processo educativo.

Uma das ações observadas se concretiza por meio da Portaria FME 019/2014, que estabelece a organização de turmas de aceleração da aprendizagem, que tem por objetivo corrigir o fluxo escolar dos estudantes, ao adiantar aqueles que porventura estejam atrasados em relação à idade que têm no ciclo. É válido destacar que o Ensino Fundamental está organizado em ciclos desde 1999¹³, situação que, inclusive,

¹¹ Destaco que o PNAIC não está mais em vigor. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/imagens/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf
Acesso em: 08 jun. 2023.

¹² Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 08 jun. 2023.

¹³ “O primeiro ciclo compreende o 1º, 2º e 3º ano das séries iniciais, que são os três primeiros anos dedicados à alfabetização, atendendo crianças na faixa etária entre 6 e 8 anos. O segundo ciclo compreende o 4º e o 5º ano das séries iniciais, atendendo crianças entre 9 e 10 anos de idade. O terceiro ciclo compreende o 6º e 7º ano das séries finais, atendendo crianças entre 11 e 12 anos de idade. E o quarto ciclo compreende o 8º ano e 9º ano das séries finais, atendendo adolescentes entre 13 e 14 anos de idade.” (SILVA, 2021, p. 26)

é utilizada por pessoas de dentro e de fora das escolas para justificar a cultura do fracasso escolar na rede, justificativa que outrora esteve baseada na organização seriada do ensino.

Nesse caminho, no terceiro capítulo desta pesquisa, para além de discutir o trabalho pedagógico realizado por mim, irei apresentar as decisões tomadas em âmbito institucional que puderam/podem possibilitar as chances de sucesso escolar com o ensino da linguagem escrita e da leitura.

3 O JORNAL ESCOLAR COMO UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A ALFABETIZAÇÃO: NARRATIVAS DOCENTES E DISCENTES

Neste capítulo, inicialmente, apresento o contexto no qual o *Jornal JB* foi desenvolvido, compartilhando a minha experiência como professora do grupo de reforço escolar no qual o trabalho pedagógico foi desenvolvido. No texto, ainda reflito sobre os desafios enfrentados pelos adolescentes com defasagens no processo de aprendizagem, assim como as estratégias que adotei no sentido de construir, coletivamente, um contexto de alfabetização significativo, baseado no diálogo e na valorização das experiências e narrativas dos estudantes.

Também discuto a relevância histórica e atual dos jornais impressos e digitais, assim como os gêneros discursivos que emergem da esfera jornalística, enfatizando os novos sentidos que podem ser produzidos no contexto educacional contemporâneo.

Por fim, apresento como o jornal escolar dialoga com o Referencial Curricular de Língua Portuguesa do Município de Niterói (NITERÓI, 2020), alinhando-se a uma proposta pedagógica que objetiva transcender a transmissão de conteúdos e a “gramaticalização” dos gêneros discursivos.

3.1 “*Quem se importa? Eu!*”: o contexto do trabalho pedagógico

Uma professora das séries iniciais cai, sem paraquedas, em um grupo de alfabetização para adolescentes qualificados com dificuldades de aprendizagem: essa poderia ser a manchete sobre o percurso que trilhei na seleção do jornal escolar como o Produto Educacional desta dissertação.

Algumas reflexões se colocam a partir dessa possível manchete, pois continuamente me questioneei: será que os adolescentes realmente apresentavam dificuldades de aprendizagem? Ou não foi dado a eles as possibilidades para que pudessem se apropriar deste artefato cultural de relevância para a humanidade? Por que eles foram excluídos? Quais crianças/adolescentes/adultos as escolas/a sociedade têm deixados à deriva? Quais são as condições socioeconômicas e raciais dessas populações? Nesse caminhar, observo a importância de compartilhar as características dos estudantes do grupo referendado.

A Escola Municipal João Brazil, assim como outras instituições pelo país, em 2022, ainda estava lidando com as consequências do período pandêmico, que além de aprofundar as desigualdades educacionais, lançou luz sobre uma questão que persegue o sistema educacional brasileiro: as taxas consideráveis de estudantes não alfabetizados. Vale ressaltar que esses estudantes apresentam cor e classe determinadas: são majoritariamente negros e filhos das classes populares, muitos deles inseridos em contextos de vulnerabilidade social.

Conforme sinalizado, as consequências da pandemia estavam sendo vistas em diversas instituições, segundo a ONG Todos Pela Educação, que realizou um levantamento, aponta-se que “o número de crianças brasileiras de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever cresceu 66% de 2019 para 2021”¹⁴. Faz-se necessário problematizar tal apontamento, ao observar que em 2022 tínhamos estudantes matriculados no segundo segmento do Ensino Fundamental e que também não estavam plenamente alfabetizados.

No contato com tal realidade, na Escola Municipal João Brazil percebeu-se a necessidade de promover um projeto de reforço escolar para estudantes nessa faixa

¹⁴ Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/humanista/2022/04/19/deficit-de-alfabetizacao-aumenta-na-pandemia-entenda-causas-e-consequencias/>> Acesso em: 11 out. 2022.

etária, como ação do projeto “*Quem se importa? Eu!*”, organizado pela equipe pedagógica e professores do segundo segmento do Ensino Fundamental. A professora a ser escolhida para o cargo deveria ser do primeiro segmento, utilizar estratégias diferenciadas e acreditar, verdadeiramente, na alfabetização das crianças e dos adolescentes. Assim surgiu o convite, aceito por mim no início do ano de 2022.

Uma questão emergiu: como alfabetizar estudantes ditos com dificuldades de aprendizagem e que já estão no segundo segmento do Ensino Fundamental? Não havia receita, currículo prescritivo ou regras estabelecidas. Enquanto professora, o objetivo era alfabetizar os quinze estudantes.

Impregnada pelas minhas próprias experiências com a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, notei que a alfabetização na perspectiva discursiva contemplaria os anseios de estudantes que se encontravam há muitos anos na escola, já haviam experienciado inúmeros métodos de alfabetização e o resultado não havia sido positivo no sentido da aprendizagem.

Antes de iniciar o projeto, a equipe de articulação pedagógica reuniu os responsáveis de cada estudante, informando que eles formariam uma nova turma, com apenas uma professora, diariamente, das 7h às 11h, permanecendo as aulas de Educação Física e Artes. O objetivo, segundo a escola, era alfabetizá-los. Mas de qual tipo de alfabetização estaríamos falando? Teríamos a mesma concepção? Que tipo de alfabetização vinha se desenvolvendo junto aos estudantes desde o primeiro segmento do Ensino Fundamental?

Segundo Goulart (2020, p. 50), os modos de ensinar e aprender se relacionam. A autora, nas investigações realizadas durante os cursos de mestrado e doutorado, chegou a importantes conclusões, com as quais concordo e nas quais baseio a alfabetização que busco praticar, de que as

[...] práticas pedagógicas centradas na vida das crianças e em seus conhecimentos apresentam resultados que vão muito além do que é característico, trivial, encontrar em classes de alfabetização. Em que direção? Na direção da ampliação do conhecimento de mundo, ultrapassando a perspectiva de aprender o sistema alfabético de escrita – a relação entre fonemas e grafemas, as vogais, as consoantes, as famílias silábicas, por exemplo. (GOULART, 2020, p. 50)

Se a alfabetização deve ultrapassar a perspectiva de – somente – aprender o sistema alfabético de escrita, por que as demais áreas não poderiam entrelaçar-se ao processo de alfabetização? Como estaria se dando a relação dos professores do

segundo segmento do Ensino Fundamental com o ensino da linguagem escrita? Mais uma vez, Goulart (2020, p. 50), me ajuda a refletir sobre o assunto, ao ressaltar que as

áreas do conhecimento como História, Geografia, Matemática, Física, Biologia, entre tantas outras, se formam como diferentes linguagens sociais, encorpando-se, fazendo-se conhecer e reconhecer por diferentes construções composicionais que incorporam seus conhecimentos, conformando nossos modos de ver a realidade, de variadas perspectivas.

Neste contexto, se a alfabetização for interpretada como um período da escolarização no qual os estudantes apenas devem aprender as técnicas de codificação e decodificação, como se a língua fosse passível de transmissão, que tipo de linguagem escrita estaríamos ensinando? Poderá existir uma linguagem sem sujeitos?

Talvez, quando iniciei o trabalho, as respostas para as referidas perguntas estivessem mais perto do que imaginava. Era comum os estudantes proferirem a frase: “A gente está no reforço porque é burro!”. Eles pareciam me responder que, até então, estavam sendo excluídos em diferentes graus: dos pares por quem nutriam afeto na turma de origem, dos conhecimentos aos quais também tinham direito e do acesso à linguagem escrita, que é, sim, viva, histórica e constituída por muitas vozes. Questões objetivas, institucionais também atravessaram as histórias desses sujeitos, afinal, quais foram os tempos e espaços possíveis para que os professores/a escola pudessem ouvi-los? A quantidade alunos por sala, a ausência ou ineficácia da climatização, a estrutura física da escola, a qualidade do mobiliário dentre outros aspectos, podem interferir na qualidade das relações de *aprenderensinar*¹⁵.

Ressalto que, diante de tal cenário, houve considerável resistência para participarem das aulas nas primeiras semanas, culminando em agressões verbais e

¹⁵ Em fevereiro de 2025, enquanto defendo esta dissertação, os professores da Rede Municipal de Educação de Niterói encontram-se em greve. Durante o período de férias escolares, a Prefeitura surpreendeu a categoria e a população ao alterar a composição e/ou a quantidade de professores nas turmas de Educação Infantil. No GREI1, o número de crianças passou de 12 para 16; no GREI2, de 16 para 20; e nos GREIs 4 e 5, a bidocência foi suspensa com a retirada de um professor de cada turma, que antes contava com dois. Os professores afetados foram realocados pela Secretaria Municipal de Educação e tiveram que escolher novas escolas para continuar seu trabalho. Ao refletir sobre essas mudanças, percebo que, ao invés de ampliar os benefícios da bidocência para o Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos) e reduzir o número de alunos por turma — ações que poderiam contribuir para a promoção de uma alfabetização de qualidade, conforme os Referenciais Curriculares da Rede Pública de Niterói —, o governo adotou medidas autoritárias, sem diálogo com os docentes ou com a população.

físicas entre eles. Era um novo grupo se formando, com estudantes de diferentes turmas e idades, nesse sentido, como iriam se constituir enquanto grupo?

Eu já sabia de onde partir: contribuir com a reconstrução da autoestima com os estudantes, mostrar a potência que os caracterizava. No contato diário foram firmados alguns combinados entre mim e os estudantes: respeito mútuo como princípio do trabalho e das ações, aceitação da existência de um grupo, inaceitabilidade de práticas preconceituosas ou agressões de ordem física ou verbal, leitura diária no início e/ou fim do dia – leitura modelo, leitura deleite, leitura individual ou coletiva – e, por fim, a produção textual individual e/ou coletiva, também diária.

Compreender que os sujeitos se constituem na/pela linguagem é um dos pressupostos para o trabalho realizado, aspecto evidenciado nos estudos no campo epistemológico da Teoria da Enunciação Mikhail Bakhtin e o Círculo: “Os sujeitos não adquirem sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.” (BAKHTIN/VALOCHINOV, p. 108, 1988 apud GOULART; GARCIA; CORAIS, p. 24, 2019).

Por isso, compartilho da perspectiva discursiva de alfabetização, cuja precursora no Brasil foi Ana Luiza Bustamante Smolka, que baseou seus estudos fundamentalmente em Vygotski, embora também dialogue com Bakhtin. Para a autora

A alfabetização implica, desde a sua gênese a constituição de sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (SMOLKA, 2012, p. 95)

Ainda sobre o tema, Smolka nos provoca a refletir sobre os estigmas carregados por nossos estudantes, ao dizer que:

o sentido que as crianças atribuem à escrita, seus esquemas de interpretação são variados e dependem das experiências passadas bem como dos conhecimentos adquiridos. O problema maior é que a escola desconhece o valor de tais esquemas, chegando mesmo a confundir “falta de conhecimento” com “incapacidade mental e motora”. O pior é que “falta de conhecimento” tanto por parte da escola como por parte das crianças leva a uma avaliação das crianças como inaptas a adquirir os conhecimentos acadêmicos, isto é, serve de justificativa para que “não se ensine nada a elas”. (SMOLKA, 2012, p. 32)

Torna-se perceptível que além do estigma já mencionado – “*A gente está no reforço porque é burro*” – os estudantes também são rotulados como “aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem” e que “não possuem conhecimento”. Não estou negando a existência das dificuldades, mas problematizando que o sistema educacional brasileiro, no processo de “democratização do acesso à educação” optou por priorizar a quantidade de estudantes nas salas de aula, estabelecendo uma relação pífia com a qualidade do ensino e estabelecendo currículos mínimos e homogeneizadores.

Atualmente, é normalizado que professores e professoras trabalhem com grupos de vinte e cinco, trinta ou mais estudantes em classes de alfabetização, o que suscita um questionamento: como atender às necessidades específicas de cada estudante que apresenta “*experiências passadas e conhecimentos adquiridos*”?

Professores precisam de condições de trabalho adequadas, o que possibilitaria, inclusive, que analisassem a metodologia de alfabetização em perspectiva discursiva como uma ferramenta de diálogo com a realidade dos estudantes, algo que fiz no contexto do reforço escolar. Geraldi (1991), nesse caminho, ajudou-me a pensar sobre o que priorizar no ensino da língua portuguesa/alfabetização: práticas de leitura, práticas de produção de textos orais e escritos e práticas de análise linguística.

Para desconstruir o estigma foi necessária a aproximação com os estudantes, entender suas realidades de vida, suas necessidades e ouvir suas narrativas, delineando-se a necessidade de rotineiramente fazer-lhes algumas perguntas: o que querem estudar? O que gostam? O que é possível mudar? O que é possível manter? Além disso, por meio de produções de textos orais e escritos, fui percebendo as possibilidades de organizar um currículo que foge à regra, que se constrói no cotidiano, permitindo-me “pensar em possibilidades de produção curricular que coloquem diferentes saberes em diálogo, sem hierarquizá-los”, conforme apontam Biondo e Selles (2021, p. 4).

Destaco que no cotidiano docente é percebida uma intensa necessidade do cumprimento de uma lista de conteúdos para cada ano de escolaridade, situação corriqueira e que se intensifica por meio de documentos legais, destacando-se aqui a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Mas, como apresentar/executar uma lista de conteúdos após uma pandemia que afetou significativamente a aprendizagem e a vida dos estudantes? Como cumprir tal lista no 6º, 7º ou outro ano

de escolaridade se os estudantes sequer estão alfabetizados? É preciso cumpri-la? A quem serve a abordagem dos conteúdos listados na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)?

Godson (2019) argumenta que currículos prescritos e suas relações com sistemas de avaliação expressam persistentes relações de poder que operam como um dos modos de reproduzir desigualdades. Ao se assentarem em definições pré-fixadas do conhecimento, assumindo uma legitimidade em critérios universais, tendem a desprezar os contextos em que os processos educativos se dão e promovem um distanciamento em relação às vidas dos estudantes. (BIONDO; SELLES, 2021, p. 4)

Com o intuito de não continuar a reproduzir desigualdades, mas de legitimar os saberes dos estudantes no processo de construção do currículo, foi necessário romper e problematizar a lógica escolar formatada e normalizada: senta, escuta e copia, além do currículo que se faz como um amontoado de conteúdos para que os estudantes respondam às avaliações em larga escala, sejam elas nacionais ou internacionais. Eu, portanto, problematizei aquilo que, sem grandes questionamentos, geralmente é colocado para os estudantes como “conteúdo” a aprender de acordo com o ano de escolaridade. Dialogando com Severo (2021, p. 3), percebi similaridades com o que ele nomeia de Pedagogia da Ruptura:

O que se está chamando de Pedagogia da Ruptura não é um método nem uma matriz de pensamento educativo. É, na verdade, uma ideia que captura criticamente a possibilidade de questionar e problematizar a normalidade regida pela continuidade de práticas didático-curriculares que se dão sob a influência de políticas neoliberais, verdadeiros vírus que acometem nossas escolas.

Para criar um currículo com os estudantes, questionando as práticas didático-curriculares, iniciou-se o processo com uma dúvida latente: como aproximar-me, enquanto professora do primeiro segmento, de estudantes entre 11 e 15 anos? A resposta é breve, embora complexa: por meio da escuta qualificada, do afeto e de produções de textos autorais. Foram descobertos o interesse pelo funk, pelo trap, pela cultura periférica, foram levantados questionamentos quanto às operações policiais na favela onde vivem, foram colocadas em debate as suas histórias de vida e, por fim, foram ouvidas as motivações para estarem na escola e as relações que estabelecem com ela. Nesse sentido, encontrei um caminho para seguir, que culminou na elaboração do *Jornal JB*.

Através das produções textuais elaboradas individualmente pelos estudantes, percebi que eles apresentavam dúvida sobre o uso do dígrafo *ch* nas palavras. A dúvida era coletiva, então o movimento de análise linguística a ser desenvolvido também precisaria ser coletivo. Desse modo, foi apresentado o poema *Enchente*, fotocopiado do livro *Ou isto ou aquilo*, da autora Cecília Meireles (2012).

O que planejei e previ seria discutir o uso do *ch*, mas alguns dos estudantes me interpelaram assim que fiz a leitura do título: “Enchente é quando pega fogo, né?”. Ou seja, o objetivo inicial precisou ser alterado, porque uma dúvida de ordem semântica surgiu e demandou a flexibilização do planejamento.

Fiz uma breve discussão sobre o significado da palavra *enchente*, de modo a diferenciá-la de *incêndio*, mas percebi que a conversa deveria se perdurar pela semana. No dia seguinte à discussão, levei uma notícia de jornal online, referente à morte de uma mulher devido à *enchente*. Os estudantes, já mobilizados, começaram a relacionar a notícia com suas vivências na favela, sinalizando que o Morro do Castro já havia sofrido com *enchentes* e *alagamentos*. Nesse contexto, entre os dias 15 e 19 de agosto de 2022, estudaram sobre o tema, inclusive com a elaboração de um cartaz coletivo, no qual destacaram o que poderiam fazer para minorar as consequências dos referidos acontecimentos.

Figura 8 – Texto do Estudante 1.

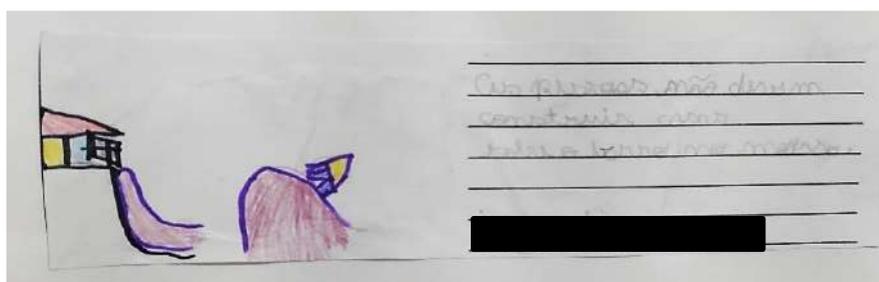


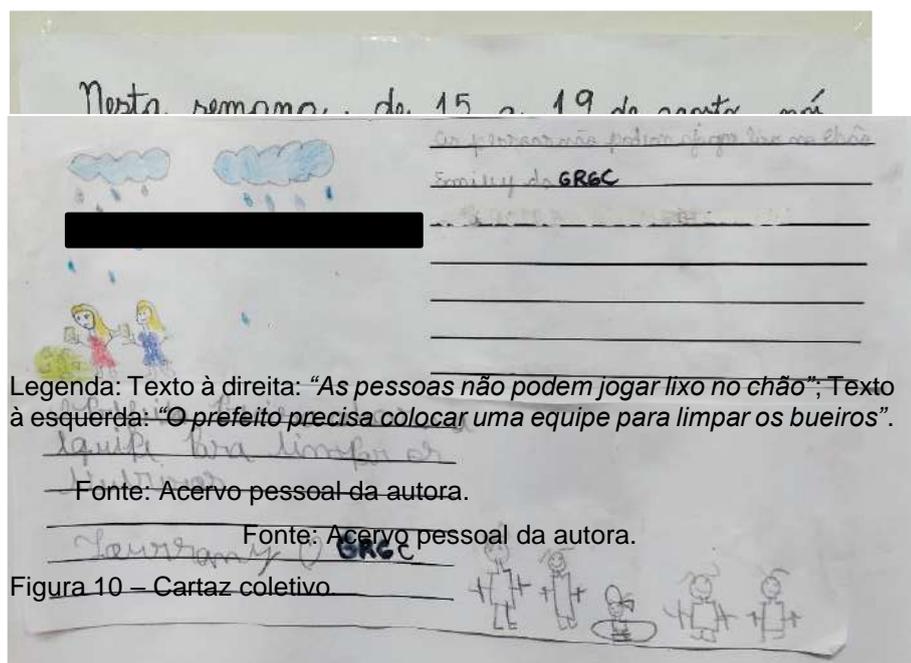
Figura 9 – Textos dos Estudantes 2 e 3.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Legenda: “As pessoas não devem construir casas sobre o barro no morro”.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 10 – Cartaz coletivo.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Severo (2012, p. 06) me ajuda a compreender o movimento autônomo realizado, porque me preocupava mais com a aprendizagem significativa dos estudantes do que com o cumprimento de uma lista de conteúdos. Entendo, hoje, que a discussão poderia ainda ser ampliada, pois a temática das enchentes também deve pautar o poder público, não somente ações de cunho individual. Na citação abaixo o autor faz menção ao ensino remoto, mas acredito que sua reflexão contempla o ensino presencial:

Abrindo margens, é preciso que os(as) professores exerçam, no ensino remoto, como forma de pavimentar o caminho rumo a uma nova escola, sua autonomia criativa e engajada para pensar em arranjos didático-curriculares ou redes de saberes que ponham em diálogo o conhecimento escolar com as circunstâncias que nos cercam. O exercício dessa autonomia passa, necessariamente, pelo planejamento de situações de aprendizagem que

admitam maior flexibilização no ritmo e cumprimento de programas de conteúdos, no acolhimento de temas que mobilizam, cognitivamente e afetivamente, os (as) estudantes que, ao invés de avançarem no cumprimento desses programas, percebam, sintam, olhem e os (as) vejam em suas complexas situações sociais, familiares e psicoafetivas.

Considerando que estavam estudando sobre o gênero textual notícia, sugeri que cada estudante escrevesse uma notícia com tema do próprio interesse. Ao demonstrarem certa insegurança na seleção do tema, os questionei sobre o que seria notícia na escola. Uma das estudantes, durante algumas semanas, vinha reclamando insistentemente que só havia mamão no lanche e ela não gostava muito da fruta, outros estudantes narraram outras situações, sobre temas diversos: falta de merenda, *bullying*, necessidade de haver computadores na escola, inserção de suco no momento do almoço, melhora na qualidade da internet etc. Assim, as notícias foram redigidas e discussões acaloradas começaram a ocorrer, porque eles desejavam saber quem poderia solucionar tantos problemas. De forma despretensiosa, comentei que poderiam conversar com outros profissionais e estudantes, para que não ficassem reduzidos às suas próprias percepções.

No dia seguinte, de forma surpreendente, duas estudantes apareceram com papéis nas mãos, afirmando que, após o horário da aula, haviam falado com profissionais da escola sobre os problemas que tinham discutido em sala. Neste contexto, mobilizei outros estudantes e todos saíram pela escola entrevistando professores, estudantes, coordenadores, diretores etc. para descobrirem se eles também concordavam com os problemas que o grupo havia listado.

Com um considerável quantitativo de informações em mãos, os estudantes deveriam decidir o que fazer com elas. Sugeri que um jornal seria uma forma interessante de sistematizar e dar visibilidade para as reivindicações, porque todos acreditavam que o material deveria chegar às mãos do prefeito, algo a ser mencionado na redação final.

Desta forma, após o estudo de mais um gênero textual, a reportagem, os estudantes tiveram que pensar nas matérias, nos títulos, na produção das ilustrações e no nome do jornal. Com o material estruturado, organizei um layout de jornal no site *Canva*. Na primeira avaliação do jornal já impresso, uma das alunas disse: “Professora, posso levar pra casa e mostrar pra minha mãe?”. Viu-se então surgir um projeto autoral, significativo, reivindicatório e demandado pelo próprio grupo, suscitando reflexões sobre a minha atuação, demonstrando que o investimento no

[...] ensino, enquanto trabalho vinculado à cultura e ideologia, é também um contexto específico que permite não só a identificação com perspectivas, pretensões e finalidades para o seu desempenho, como, além disso, permite o acesso a diversas concepções culturais e ideológicas sobre o mundo e sobre a vida. Isso transforma a docência em um lugar privilegiado, enquanto em sua própria característica de trabalho se encontra ao menos em germe ou possibilidade a crítica das imposições ideológicas e o acesso a visões alternativas do mundo e da vida. (CONTRERAS, 2012, p. 45)

Contra-pondo-se à ideia do fracasso escolar dos estudantes das classes populares na alfabetização, acreditei no potencial do grupo e observei as mudanças ocorridas: respeito em sala, compreensão da função social da escrita, algumas crianças iniciaram o processo de leitura e escrita, bem como outras conseguiram aprimorar tais ações. Se antes os estudantes ficavam emudecidos ou enfurecidos quando chamados de burros por estarem no projeto, passaram a sentir orgulho por pertencerem a ele, porque compreenderam que precisavam, talvez, de um pouco mais de apoio, mas que os estudos realizados por eles tinham relevância social, não eram registros para a escola ou para a minha correção, mas para a vida.

Figura 11 – Desenhando para a 1ª edição do *Jornal JB*.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

O trabalho tornou-se referência para os estudantes, para a professora e para a comunidade escolar, o material foi colocado no mural principal e compartilhado na página do *Facebook* da escola. O *Jornal JB* ganhou repercussão. Fui convidada para participar do programa *Conexão*, exibido pelo *Canal Futura*, com o tema *Crianças no Jornalismo*, bem como tive o trabalho classificado como inovador em jornais locais (O

Dia e Meia Hora) e nas páginas do *Facebook* e do *Instagram* da Prefeitura de Niterói-RJ (@niteroioref).

Ao perceber a potencialidade do trabalho, no diálogo com a equipe gestora, a equipe pedagógica e a coordenação de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Niterói-RJ, inscrevi o *Jornal JB* no Prêmio Paulo Freire, que no período vinha sendo organizado anualmente pela Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ). A iniciativa homenageava o patrono da educação brasileira, assim como reconhecia projetos pedagógicos de professores de todo o Estado desenvolvidos em espaços públicos de educação. O *Jornal JB* consagrou-se vencedor em uma das categorias: Experiência Pedagógica no Ensino Fundamental.

O percurso narrado acerca do *Jornal JB* foi trilhado durante o período em que cursava o primeiro semestre do mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB-CAp/UERJ). O meu Produto Educacional ainda estava em processo de maturação, de modo que vi no jornal escolar, criado com os estudantes no chão da escola, uma possibilidade de produto, assim como pensei no potencial formativo implicado, impregnado de autoria, protagonismo e trabalho significativo com a escrita e a leitura.

Compreendi que a perspectiva discursiva, já discutida, era o aspecto que diferenciava o *Jornal JB*. Desse modo, um jornal escolar também poderia ser elaborado com crianças em idade regular matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo suas especificidades no que concerne à idade, os interesses, os afetos, a cultura local etc. Concordo com Freinet (1974, p. 39) quando afirma que “pelo jornal escolar (...) a experiência, o conhecimento e a cultura vêm de baixo, da vida das crianças”. O jornal, então, emergindo do chão da escola, hoje substancia o Produto Educacional da escrita dessa dissertação.

3.2 Extra! Extra! O Jornal resiste na sociedade e habita a escola pública

Era comum, na infância, acordar cedo aos domingos para acompanhar meu pai nas idas à banca de jornal. Desde muito nova tinha clareza da motivação dele para aquele “passeio de domingo”: ter informações sobre o que estava acontecendo no

mundo que nos cercava (do entretenimento à economia, da educação ao futebol, da política às novelas). No meu caso, posso revelar que a intenção ao acompanhá-lo era receber as moedas do troco do jornal e comprar doces, e ficar esperando-o me entregar a seção do jornal com o caça-palavras. No virar das páginas eu passava o olho em seções diversas e costumava fazer uma pausa na seção de entretenimento, colocando meu foco nos resumos das novelas que costumava acompanhar.

As minhas interpretações e escolha de seções não eram definidas por outrem, mas pela maneira como cada texto me convocava, demonstrando que havia mais de uma maneira para ler, afinal, eu não lia o jornal da mesma forma que lia a gramática da minha mãe ou o livro *Uma professora muito maluquinha* (1962), do Ziraldo. Tornase evidente que, se podem existir diferentes maneiras de ler, também podem existir diferentes maneiras para interpretar um jornal, pois “o sentido atribuído não está apenas no texto, mas na relação que cada autor estabelece com ele, com base em sua história de vida e de leituras, no momento histórico e na cultura na qual está inserido” (CARVALHO, BAROUKH, 2018, p. 16-17).

Mais uma vez, evoco as memórias e, dessa vez, me deparo com a primeira leitura do jornal *Brasil de Fato*¹⁶, aos 17 anos, e as interpretações possíveis que se deram a partir de uma matéria. Estava no Colégio Estadual Aurelino Leal, na aula de Sociologia, e a professora Roberta chegou com vários recortes de jornal, dividindo a turma em pequenos grupos. Meu grupo recebeu um dos recortes, era uma matéria que versava sobre as condições de trabalho dos profissionais das grandes redes de *fast-food*. Aquele tema nos atingiu, pois éramos jovens, pertencentes à classe trabalhadora, estudantes de uma escola pública e que, em sua maioria, iria concluir o Ensino Médio para ingressar no mercado de trabalho, sem contar com aqueles que já trabalhavam para compor a renda familiar. A professora, a partir daquele dia, começou a abordar o teórico Karl Marx com a turma, cujas ideias passei a compreender no diálogo com a realidade que me cercava.

¹⁶ “O Brasil de Fato (BdF) é um site de notícias e uma radioagência, além de possuir jornais regionais no Rio de Janeiro, em Minas Gerais, no Paraná, em Pernambuco, no Ceará, na Bahia, na Paraíba e no Rio Grande do Sul. Lançado em 25 de janeiro de 2003, o BdF circulou por mais de dez anos com uma versão impressa nacional. Por entenderem que, na luta por uma sociedade justa e fraterna, a democratização dos meios de comunicação é fundamental, movimentos populares criaram o Brasil de Fato para contribuir no debate de ideias e na análise dos fatos do ponto de vista da necessidade de mudanças sociais em nosso país.” Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/quem-somos> Acesso em: 08 nov. 2024.

A minha relação com o *Brasil de Fato* mudou a forma como eu me relacionava com o suporte jornal, mais especificamente com aquele jornal. Passei a tomá-lo como um recurso essencial para me informar, aguardava para ler as edições impressas e entregues gratuitamente, por diferentes coletivos, nas imediações da escola. A versão impressa do jornal foi suspensa. Apesar disso, minha relação com o jornal não era semelhante à relação que o meu pai apresentara anos antes. Eu tinha acesso a um considerável número de mídias sociais, com páginas virtuais de notícias, assim como sites, inclusive de jornais outrora veiculados somente de forma impressa. De igual modo, a relação do meu pai com os jornais não fora a mesma que o meu avô paterno teve (um leitor voraz de diversos jornais). Minha história com o jornal, assim como a história do meu pai e do meu avô, dá pistas de que a relação com o jornal, enquanto suporte de caráter informativo e opinativo, muda de acordo com o leitor, o período no qual está imerso, a faixa etária, o tipo de jornal que lê, dentre outras questões que são relevantes.

3.2.1 A história nos deixa pistas

A trajetória do jornal no Brasil é marcada por questões políticas, culturais e econômicas, como quaisquer outras criações humanas, e as hipóteses quanto a sua origem ramificam-se em duas tendências, cuja apresentação é feita pela autora Marinalva Barbosa, por meio do livro *História Cultural da Imprensa – 1800 a 1900* (2010, p.19):

Os estudos sobre a imprensa no Brasil (...) discutem qual teria sido, de fato, o primeiro jornal brasileiro, se a *Gazeta do Rio de Janeiro*, que começa a circular em 10 de setembro de 1808, portanto, quatro meses depois da criação da *Impressão Régia*, ou o *Correio Braziliense*, editado em Londres, desde junho daquele ano, por Hipólito José da Costa.

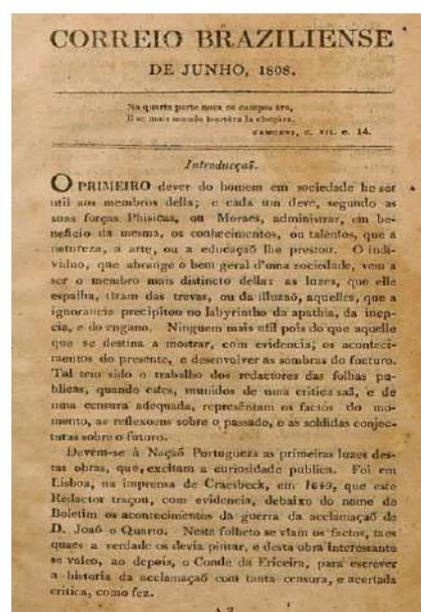
Ambos os jornais marcam a história da Imprensa no Brasil, embora com diferentes formatos e propósitos, e reúnem uma organização linear e textos predominantemente descritivos, com linguagem formal, destinados a informar e influenciar a sociedade naquele período (ver Figuras 12 e 13).

Figura 12– Gazeta do Rio de Janeiro



Fonte: Disponível em:
<https://bndigital.bn.gov.br/dossies/coordenacao-de-publicacoes-seriadas/acervo/origens-da-imprensa-no-brasil/> Acesso em:
 23 dez. 2024.

Figura 13 – Correio Braziliense



Fonte: Disponível em:
<https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=749664&pagfis=1> Acesso em:
 23 dez. 2024.

Antes de 1808 era proibida a impressão de jornais, o que não impediu a proliferação de manuscritos e tipografias que divulgavam opiniões e ideias. A chegada da família real, nesse mesmo ano, interferiu diretamente na organização social do Brasil, ampliando o número de habitantes, mudando as relações econômicas, políticas, culturais e o modo como as informações seriam compartilhadas. Se antes a maior parte delas circulava pelo país sob a forma de boatos, na esfera privada, com a Impressão Régia, tivemos o compartilhamento de periódicos, jornais e outros materiais pela esfera pública, passando a existir, de fato, atividade jornalística, porque

só há imprensa quando a ideia do público como espécie de abstração-concreta se torna o desejo dominante das publicações. Não importa que tipo de público: se os próprios jornalistas, se os poderosos do reino, se os comerciantes e os militares de altas patentes. Há jornalismo quando há publicização no sentido mais amplo do termo. (BARBOSA, 2010, p. 20)

Apesar da publicização mais ampla, isto não era garantia de que as informações chegassem a todos da mesma maneira, isto porque a sociedade não era amplamente letrada, o poder de compra não era generalizado e as informações eram parciais, por corresponderem ao interesse de algumas classes de pessoas em detrimento de outras, a fim de perpetuar privilégios, demonstrando o aspecto ideológico impregnado na língua (VOLÓCHINOV, 2021). Nada que fosse veiculado pela Imprensa Régia poderia ser contra a religião, o governo e os bons costumes, pois ela estava sob responsabilidade da Coroa Portuguesa. Existia, portanto, a necessidade não somente de partilha de informações e notícias de além-mar ou do Império, como também a disseminação e inculcação de ideias e valores. Ainda assim, periódicos eram partilhados clandestinamente, com conteúdo crítico ao regime vigente (BARBOSA, 2010, p. 22).

Diferentemente da *Gazeta do Rio de Janeiro*, o *Correio Braziliense*, periódico editado na Inglaterra e trazido para o Império, sob responsabilidade de Hipólito José da Costa, tecia críticas ao sistema colonial de forma mais sistemática, de modo que até a atualidade o jornalista é lembrado como um dos pioneiros na área (BARBOSA, 2010, p. 23), por esse motivo fora bastante combatido pela Coroa Portuguesa.

Apesar das diferenças consideráveis, ambos os jornais traziam em seu escopo um compilado das notícias dos jornais mais famosos do mundo, assim como buscavam colocar em palavras escritas assuntos que estivessem na “boca do povo”. Nas décadas seguintes outros jornais e periódicos foram surgindo e trazendo um novo hábito de leitura, e demarcando, também, uma mudança cultural: uma sociedade que se informava pelo que ouvia passou a se informar, também, por aquilo que lia ou via nas páginas dos jornais, sendo necessário o estabelecimento de uma relação de confiança com o suporte. Mas, é necessário fazer um adendo:

Naquele início [o começo da imprensa], as revistas com suas gravuras foram fundamentais para entreterem em um país com o índice de analfabetismo tão alto. Mas, com o governo Vargas (1930-1945) e sua política de escolarização, o mercado de leitores começou a se ampliar. (ARAUJO, 2024, p. 273)

Com o jornal, surge um meio de comunicação para as massas, que passou a ser distribuído e comercializado, evidenciando seu aspecto público, que embora não fosse privado (como as cartas, manuscritos e outros periódicos clandestinos), ainda se qualificava como ideológico, inserindo-se na corrente ininterrupta da língua, “participando de uma espécie de discussão ideológica em larga escala”: respondendo, refutando ou confirmando algo, antecipando respostas e críticas possíveis, buscando apoio ou outras ações (VOLÓCHINOV, 2021, p. 219) por parte dos leitores.

3.2.2 Os gêneros discursivos na esfera jornalística

O jornal é um suporte que dá origem a uma infinidade de gêneros, todos relacionados à esfera jornalística, cuja finalidade está em expor, opinar, argumentar ou noticiar algo. Notoriamente, alguns são mais conhecidos que outros, destacando-se: notícia de jornal, reportagem, carta ao leitor e entrevista. Desde o surgimento do jornal, não somente no Brasil, mas no mundo, os avanços tecnológicos têm influenciado o surgimento dos gêneros discursivos relacionados, permeado por aspectos históricos e culturais que marcam a língua, e o fato de que

(...) a comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta. [...] A língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato de formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. (VOLÓCHINOV, 2021, p. 220)

O emprego da língua, segundo Bakhtin (2011, p. 261-262), é efetivado por meio dos enunciados – orais e escritos, concretos e únicos – proferidos pelos sujeitos do discurso, estes pertencentes a diferentes campos de atividade humana. Os enunciados irão corresponder à construção composicional de cada campo, evidenciando a “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua”. Ou seja, apesar de poder haver o estilo de cada um na elaboração dos enunciados, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. Pelo fato dos gêneros se desenvolverem e se complexificarem dentro de cada campo, as suas possibilidades de realização são infinitas.

De acordo com Araujo (2024), que baseia suas reflexões nos estudos do Círculo de Bakhtin, os movimentos de surgimento dos gêneros se caracterizam como

processos dialógicos, por ser necessário contextualizar os ambientes onde surgiram e estudar os gêneros dos quais eles se originaram. De igual modo, a maneira com que lemos um jornal também tem se alterado com o tempo. São mais de dois séculos entre a publicação do primeiro jornal brasileiro e a atualidade.

Nesse interim, surgiram o rádio (1860), a TV (década de 1920) e a World Wide Web (WWW) ou Rede Mundial de Computadores (1989), novas formas de comunicação que se diferem entre si em alguns pontos: alcance, tempo médio entre a transmissão e a recepção de uma mensagem, custo, atualização das informações, multimodalidade etc. Diante de cada inovação, o jornalismo, como um todo, precisou se reinventar. Araujo (2024, p. 273) afirma que, “com as invenções do rádio e da televisão, a imprensa não só migrou para esses canais como também mudou a forma de se fazer jornal e revistas” e, posteriormente,

com a massificação da internet e o advento das redes sociais, o acesso à informação tornou-se instantâneo e global, trazendo um maior sentimento de velocidade, e, mais uma vez, o jornalismo e seus gêneros tiveram de se reinventar.

Na minha experiência, enquanto leitora, vi surgir as versões digitais (*sites*) de praticamente todos os jornais impressos, uma nova forma de veicular as informações. A internet é a tecnologia que permite isso, imprimindo novas formas para a escrita, veiculação e leitura de jornais, pois, como aponta Pinheiro (2008, p. 12-13), ela “é capaz de reunir recursos variados que lhe permitem operar, ao mesmo tempo, com o texto escrito, som, fotos e vídeos etc”. E, assim como houve mudança no suporte jornal, na expansão para o ambiente virtual, os gêneros discursivos também sofreram adaptações como, por exemplo: “encurtamento dos textos, uso de links eletrônicos, uso da hipermídia, diferente aproveitamento de infográficos, entre outros”.

Justamente pelo processo de reinvenção que é característico da história do jornal que pontuo a relevância desta pesquisa. O trabalho pedagógico que desenvolvi com os estudantes do reforço escolar foi inspirado, fundamentalmente, na experiência de Celéstin Freinet (1974), que organizou um jornal com seus estudantes na década de 1970, na Europa, quando a Rede Mundial de Computadores sequer existia.

Apesar de tal referência, desde o nascimento, os estudantes do reforço escolar estão inseridos em um mundo conectado pela internet e pelo uso das mídias sociais. E eu, enquanto docente, tenho acesso à variadas ferramentas digitais para o exercício

do meu ofício e para o fomento da aprendizagem dos estudantes. Portanto, aproximar os conhecimentos referentes à apropriação da linguagem escrita e da leitura, que se dão na escola, da realidade social dos estudantes foi o caminho que encontrei, “isso significa afirmar que o conhecimento que [entendo] como válido deve ser sempre situado, dialogando com as práticas sociais nas quais nos engajamos” (PINHEIRO, 2008, p. 10).

No contexto do jornal escolar *Jornal JB*, nas duas edições elaboradas no ano de 2022, utilizamos alguns gêneros discursivos: reportagem, notícia, entrevista, artigo de opinião e *QR Code*¹⁷. Por se tratar de um jornal editado virtualmente, consegui elaborar uma proposta de design cuja apreciação e decisão final foi feita pelos alunos. Alguns gêneros discursivos apareceram em nosso percurso de escrita. De acordo com Silva et al. (2021, p. 3), Bakhtin pontua que eles estão alicerçados em três pilares:

a saber: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. O conteúdo temático diz respeito ao conteúdo do que é dito pelo sujeito, abarcando aspectos linguísticos/textuais, enunciativos e discursivos. A estrutura composicional corresponde à forma como o conteúdo é disposto no gênero, ou seja, o padrão de organização das suas partes. Assim, quando olhamos um dado gênero, facilmente o reconhecemos pela sua estrutura a depender do quanto o utilizamos e conhecemos suas características. Por fim, o estilo é modo de escrita ou fala do sujeito.

Na primeira edição, os estudantes puderam redigir as matérias, sob minha supervisão, antes de utilizarem o *notebook*, sendo feita a análise linguística dos textos durante o percurso. Já na segunda edição, alguns dos textos já foram escritos diretamente no *Canva*¹⁸, a plataforma online de design e comunicação virtual que nos permitiu criar os jornais e compartilhá-los na página do *Facebook*¹⁹ da escola, assim como imprimi-los e disponibilizá-los na biblioteca da instituição e para os estudantes.

¹⁷ O QR CODE (Quick Response Code em inglês) foi criado em 1994, no Japão, pela empresa japonesa Denso Wave, fabricante mundial de equipamentos automotivos. A empresa foi contratada com o objetivo de criar um código que facilitasse o registro de encomendas pelo funcionário responsável pelo caixa, uma vez que a leitura do código de barras não era tão eficiente e permitia a leitura de somente 20 caracteres alfanuméricos. Diante disso, a Denso Wave propôs a criação de um código em um formato 2D, já que a informação é disposta em duas direções (horizontal e vertical), e que possibilitasse uma rápida leitura. Esse objetivo foi atingido a partir do modo como os quadrados são dispostos ao longo do código, garantindo uma resposta dez vezes mais rápida e que a leitura possa ser realizada em qualquer ângulo de 360°. (SILVA et al, 2021, p. 9-10)

¹⁸ Disponível em: <https://www.canva.com> Acesso em: 05 nov. 2024.

¹⁹ Seguem os links das duas edições do Jornal JB:

Primeira edição: Disponível em: <https://www.facEbook.com/share/p/1BydVN6zAx/> Acesso em: 23 dez. 2024.

Segunda edição: Disponível em: <https://www.facEbook.com/share/p/1AwowGurFK/> Acesso em: 23 dez. 2024.

Tomei essas decisões ao perceber que a maioria dos estudantes não apresentavam familiaridade com a redação de textos online.

Como destaca Marcuschi (2001), o computador se consolida como um novo espaço/suporte de escrita e leitura, afetando “nossas formas de produção e compreensão textual” criando um “labirinto literário”. Esse novo espaço é nomeado hipertexto, que é “multilinearizado, multisequencial e indeterminado” e caso seja utilizado com objetivos pedagógicos bem definidos possibilita o fomento à construção interativa do conhecimento.

No contexto de produção do *Jornal JB*, o texto escrito com caneta e papel dividiu o protagonismo com o hipertexto. Com o uso do computador, foi realizada a “escrita colaborativa”, em que a produção textual e a leitura foram feitas em rede ou em torno de apenas um computador. Tal situação, por vezes ocorreu por escolha minha, porque os estudantes apresentaram resistência ao trabalho em grupo, entretanto, em outros momentos, o motivo foi a falta de recurso material.

Vale ressaltar que o contexto pandêmico, ocasionado pela Covid-19 e ocorrido entre os anos de 2019 e 2021, antecipou o ingresso da internet e dos computadores no ambiente escolar como ferramentas essenciais à aprendizagem, apesar disso, a concretização foi pífia, pois faltou investimento público em conectividade e compra de computadores ou *tablets*, pensando no contexto do nosso município. Além disso, ficou evidente que os materiais não bastam, porque a alfabetização/letramento digital é urgente.

A chegada do ambiente virtual trouxe novas demandas e exigiu que as pessoas desenvolvessem novas capacidades para utilizar a *World Wide Web*. Portanto, se a alfabetização, segundo Ribeiro (2009), envolve o aprendizado do conjunto de habilidades teóricas e motoras necessárias para se aprender a ler e escrever, os indivíduos, de maneira análoga, tornam-se analfabetos digitais a partir do momento em que não dominam as habilidades teóricas e motoras que o espaço digital exige para dominar as novas mídias. Assim, um sujeito que já era excluído na sociedade por não dominar totalmente a leitura e escrita torna-se duplamente excluído ao não compreender o funcionamento dos aparatos tecnológicos. É diante dessa realidade que a discussão sobre letramento digital se faz urgente. (SILVA et al, 2021, p. 7-8)

A alfabetização digital e a apropriação dos novos gêneros discursivos, ou gêneros digitais, só serão possibilitadas mediante o trabalho implicado e responsável com as ferramentas digitais. Sinalizo que o jornal foi uma ponte para tal e, caso o projeto seja retomado e/ou ampliado nos anos vindouros, a pauta relativa ao comprometimento do poder público com investimento em recursos materiais precisa ser retomada. Ressalto que a minha reivindicação faz coro ao que está posto –

embora não plenamente cumprido – no Referencial Municipal Curricular de Língua Portuguesa da Rede de Niterói (NITERÓI, 2020, p. 109), quando se fala sobre o trabalho com a multimodalidade:

Convém destacar a importância de condições físicas e estruturais necessárias às escolas, para que essas atividades possam ser desenvolvidas. O investimento em equipamentos de qualidade, ambientes adequados, recursos didáticos diversos e acesso à internet mostra-se extremamente necessário e urgente, assim como a formação continuada para os professores da Rede.

Nesse caminho, pretendo continuar com a discussão na próxima seção, com vistas a aprofundar a pauta do jornal no diálogo com o Referencial.

3.2.3 O jornal na matriz curricular do município de Niterói

De acordo com o Referencial Curricular Municipal de Língua Portuguesa da Rede de Niterói (2020), os gêneros discursivos devem estar contemplados nas atividades de leitura, compreensão, interpretação e produção textual (falar, ouvir, ler e escrever) do primeiro ao nono ano de escolaridade, variando no grau de complexidade e nos objetivos, tendo em vista que,

como os textos representativos dos variados gêneros são expressos por meio de diferentes tipos de composição (ou tipos textuais) (...) e, como estão ligados a diferentes esferas comunicativas, abordá-los em sala de aula é uma forma de possibilitar aos alunos a apropriação de gêneros que circulam em campos sociais variados, como o **jornalístico-midiático (a partir de gêneros como a notícia, a reportagem, o editorial, por exemplo)**, o artístico-literário, o campo da vida cotidiana, da esfera pública, jurídica e acadêmica (NITERÓI, 2020, p. 105, grifo nosso)

A participação em práticas sociais de linguagem, que não são aproveitadas somente no âmbito escolar, permite que os estudantes atuem de maneira participativa, crítica e reflexiva também fora dele, utilizando “a língua como recurso para a interação social” (NITERÓI, 2020, p. 104). Essa percepção, apontada no documento, ampara-se nos estudos do Círculo de Bakhtin, assim como nas obras dos principais estudiosos do campo no Brasil: João Wanderley Geraldi, Cecília Goulart dentre outros.

Pensar a língua, a linguagem, os gêneros e a alfabetização do ponto de vista discursivo exige, também, que o currículo seja flexível, contemplando o intercâmbio entre os saberes dos sujeitos sociais (docentes, discentes e comunidade escolar) e os conhecimentos acumulados pela sociedade, cuja base não está, unicamente, no compartilhamento de conteúdo para que os estudantes realizem avaliações em larga escala que, apesar de terem sua importância, não podem ser o eixo central do currículo praticado nas escolas ou nos documentos elaborados pelas redes públicas de ensino (GERALDI, 2015; NITERÓI, 2020).

O trabalho com os gêneros são os elementos norteadores das aulas de Língua Portuguesa, por isso, devem ser balizadores no trabalho com a alfabetização, mas em estado de alerta para que não ocorra a

gramaticalização dos gêneros, ou seja, para a prática de recorrer-se ao conceito de gênero apresentado por Bakhtin (2011) e focar aspectos que não são pertinentes a este, ao direcionar-se o objetivo da análise textual para a formação de conjuntos de textos que se enquadram neste ou naquele gênero. Por exemplo, **pode-se trabalhar com o gênero notícia com foco em aspectos estruturais, como os que compõem o lead, deixando-se de explorar os aspectos discursivos, como as escolhas lexicais**. Portanto, não se trata de substituição de nomenclatura gramatical pelo estudo da composição dos gêneros, mas de preparação do estudante para ler, entender, inferir acerca da ideologia perpassada no texto e instrumentá-lo a atuar em relação ao conteúdo lido e em relação à produção de textos. (NITERÓI, 2020, p. 105-106, grifo nosso)

Para que o trabalho pedagógico seja desenvolvido de forma contextualizada e não gramaticalizada, são apontadas, nas sugestões de propostas metodológicas, que visam responder aos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, variadas formas para que os estudantes se relacionem com a esfera jornalística e com o suporte jornal.

Tendo em vista as especificidades da turma de reforço escolar, onde alguns dos estudantes estavam consolidando o processo de alfabetização e outros iniciando, busquei, na matriz curricular, as propostas do primeiro ciclo, destacando-se aquelas concernentes ao 1º e ao 2º ano de escolaridade, que abordassem o suporte jornal ou os gêneros da esfera jornalística que eu tinha utilizado (notícia) ou que ainda tinha a pretensão de utilizar com os estudantes.

Na Tabela 1, compartilho as propostas:

Tabela 1. Propostas metodológicas referentes ao jornal na matriz curricular do município de Niterói.

Ciclo	Ano de escolaridade	Propostas Metodológicas
1º ciclo	1º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho com jornais e revistas em caráter introdutório (p.123) • Elaboração de roteiros de entrevistas de forma coletiva (p.126) • Apresentação de diferentes tipos de letras utilizando materiais como livros literários, jornais, revistas, encartes etc. (p. 128)
	2º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho com jornais e revistas em caráter introdutório (p.129) • Selecionar notícias e tirinhas com a temática ambiental para leitura coletiva (p.130) • Construção de jornal impresso e digital (p.132)

Fonte: (NITERÓI, 2020)

A culminância, com o *Jornal JB*, não seria possível caso não houvesse o processo, que foi iniciado com o que é chamado de “trabalho com jornais e revistas em caráter introdutório”. Quando fiz a proposição de construção de um jornal, que sequer tinha nome, foi necessário estudar as características dos gêneros que iríamos utilizar e, principalmente, o conteúdo que seria abordado.

As demandas dos estudantes referentes ao tema eram amplas e extrapolavam as pretensões – minhas e do Referencial – para a alfabetização. Constatei, mais uma vez, que conhecimentos não são passíveis de fixação em caixas de texto – como em documentos normativos – e que precisam ser mobilizados, também e principalmente, pelos estudantes. Sobre tal constatação, Miguel Arroyo (2013, p. 38) faz apontamentos pertinentes, ao relatar que

As diversas resoluções que fixam diretrizes curriculares têm avançado muito na incorporação de princípios, valores e concepções avançadas de educação, de percursos formativos e de aprendizagem, mas têm dificuldade de inovar nas formas de organização dos conhecimentos e da organização dos tempos e do trabalho. É o núcleo duro, resistente.

Ultrapassar a rigidez das diretrizes curriculares, entendendo as propostas não como limites, mas como pontos de partida, permitiu a mim, enquanto docente, fomentar a participação dos discentes na construção do currículo, “valorizando suas

linguagens e seus saberes e colocá-los em diálogo com a diversidade de saberes e linguagens” relativos ao jornal e à esfera jornalística (ARROYO, 2013, p. 41).

Dessa forma, a experiência com o Jornal JB evidenciou a importância de um currículo flexível e dialógico, que não se restrinja a prescrições normativas, mas que considere os saberes dos estudantes e os insira no processo de *aprenderensinar*. A abordagem dos gêneros jornalísticos não apenas contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também fomentou o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos em práticas sociais significativas. Assim, reafirma-se a necessidade de uma pedagogia que priorize a interação, a reflexão e a construção coletiva do conhecimento, temas que surgiram quando entrevistei dois estudantes participantes do projeto e analisei suas narrativas, compartilhadas no capítulo a seguir.

4 AS NARRATIVAS QUE SE CONSTROEM EM FACE DA PRODUÇÃO DO JORNAL JB

Sem dúvida que as lembranças mais positivas que as crianças e os adolescentes, os jovens e adultos populares levarão de seus tempos de escola serão as marcas dos tratos humanos de seus professores(as). Como as imagens mais positivas que os(as) professores(as) carregarão virão talvez do convívio e do reconhecimento dos(das) educandos(as).

Miguel Arroyo (2013, p. 281)

As narrativas aqui compartilhadas, minhas e dos estudantes, serão postas em diálogo para a investigação das marcas deixadas pela escola e pelas interações discursivas no contexto do projeto de reforço escolar e construção do Jornal JB no ano de 2022, com vistas ao processo de alfabetização em perspectiva discursiva. As narrativas são, portanto, a subsistência da teoria. Do chão da escola parti e, durante as reflexões e investigações, para ele voltarei.

Nesse sentido, nas seções 4.1 e 4.2, partilho e analiso as minhas narrativas, nomeadas de casos, já na seção 4.3, organizada em cinco subseções, partilho e analiso as narrativas tecidas por dois estudantes durante entrevistas individuais.

Buscarei temas que se repetem nos âmbitos individuais e que se tornam coletivos, como: racismo, *bullying*, a importância da leitura e da escrita na vida dos estudantes e qual o papel do outro na relação de ensino. Também buscarei identificar a repetição dos temas e discursos compartilhados e aceitos até se transformarem em discursos do grupo, entendendo que todo enunciado cria o novo, mas só o pode fazê-lo a partir do já existente, sob pena de não ser compreendido.

A forma como os discursos foram apropriados, assim como o contexto no qual foram inseridos, também se constituem como campo de análise, tendo em vista que os atos e discursos dos sujeitos são responsáveis e responsivos, isto é, eles respondem pelos próprios atos respondendo a alguém ou a alguma coisa, demonstrando compromisso ético (SOBRAL, 2021). De acordo com Bakhtin (2011; 2017) toda compreensão do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva, toda compreensão é preche de resposta, de modo que o ouvinte se torna falante.

Ademais, como ferramenta de análise das narrativas recorro ao paradigma indiciário (GINZBURG, 1989; 2007), que se constitui como um método interpretativo, que eclode nas ciências humanas, pelo qual os pesquisadores debruçam-se sobre os resíduos, sobre aquilo que a maioria não vê, os traços individuais que escapam no

cotidiano e que quando eles surgem nas narrativas, revelam a possibilidade de discussão (GINZBURG, 2007, p. 150).

Ocorre, então, um debruçar-se sobre os signos (linguísticos ou não) para que ocorra o desvelamento do não observável. Assim como uma caçadora, reúno minhas ferramentas para atentar-me às pistas (GINZBURG, 2007, p. 152), que não são aquelas deixadas pelos animais com pegadas, mas tudo aquilo que está velado pelas narrativas. Busco ir ao encontro daquilo que nunca vi, que ainda não sei e que posso – ou não – descobrir ao caminhar, pois a busca também se constitui como movimento da pesquisa.

Fazendo tal movimento, vou ao encontro das minhas narrativas, transcritas do diário de bordo e nomeadas casos (REIS, 2008, p. 3), que são “narrativas/histórias cujo enredo promove a reflexão sobre as complexidades da vida, preparando os cidadãos para os desafios das suas existências individuais e coletivas”; das narrativas dos estudantes, transcritas de duas entrevistas; e das narrativas de professores, transcritas da Oficina realizada como parte do Produto Educacional da pesquisa e discutida no capítulo 5.

Nesse caminho, a partir da proposta metodológica desenhada, mergulho na minha prática docente, revendo-a criticamente de outro *espaçotempo*, movendo-me em direção à escrita-evento, pela qual não pretendo repetir o dito, porque ao registrar as narrativas, minhas e dos sujeitos da pesquisa, e refletir sobre elas, buscarei compreender *como* e *por que* algo foi dito à luz do trabalho com a linguagem em perspectiva discursiva.

4.1 Caso 1 – O outro que me constitui

Data: 22/09/2022

Discussão sobre as pautas para a Segunda edição do JORNAL JB: “_Tia, esses dias, na igreja, eu estava chorando, porque quero aprender a ler e escrever pra ser isso aqui: veterinária. Ela me mostra um vídeo do TikTok de uma veterinária e fotos dos seus animais de estimação. Olha, gente... É todo dia um segura o choro e vai. Tenho tanto orgulho desses adolescentes. (FIGUEIREDO, 2022)

Essa foi a fala de Ana²⁰, mas por que tanto orgulho, e não só dela?

Lembro quando fui informada sobre a sua chegada. Há semanas seu nome constava no diário, mas a sua ausência era sentida. As pedagogas da instituição alertaram: “Ela não quer sair da turma para entrar no reforço escolar. Tem o comportamento muito difícil, mas já avisamos à família que isso é para o bem dela, então ela precisa ir”. Posso tentar deduzir o seu não querer: uma adolescente com 14 anos, não alfabetizada e que, talvez, ainda tivesse a sensação de estar sendo punida, com a extração do seu grupo de referência com o qual tinha vínculo estabelecido. Quanto ao comportamento, precisaria conhecê-la para formar minha opinião.

Primeiro dia com o grupo: ela falava alto com os meninos mais novos, xingava, falava que ia bater em quem se achesse a mexer com ela. Aquele, para mim, não era um comportamento difícil, e sim indícios da sua maneira de lidar com as barreiras colocadas pela vida. Ela não conseguia olhar nos meus olhos. Parecia existir uma mistura de emoções: vergonha, receio e raiva. Percebia que, a cada dia, a tensão entre ela e o grupo, ela e o mundo, crescia um pouco.

Certa manhã, após tantos avisos, o que temíamos – eu e a turma – aconteceu. Ela agrediu verbal e fisicamente outro aluno, voando sobre seu rosto, com suas unhas afiadas e pontiagudas. Ambos se lançaram ao chão. Sem pensar nas consequências, tentei separá-los, mas foi necessária a intervenção de outro funcionário da escola. Naquele dia chorei. Chorei copiosamente. Questionei minha vida, profissão escolhida, questionei se aquele era realmente o meu lugar. Seus corpos, lançados sobre o chão, revelavam que a minha presença, ali, era indiferente. Rememorei as palavras das pedagogas, assim como a fala de outra professora: “Ela é do tipo que te ama e quer ser sua amiga ou te odeia completamente. No meu caso, ela me odeia! E odeia vários outros professores”. Será que eu seria mais uma professora odiada?

Decidi, apesar do desespero, não renunciar a ela, após refletir, reconheci que a responsabilidade pelas ações da estudante não era apenas dela, mas também nossa – minha, das pedagogas e da escola. Minha justificativa para essa percepção é clara: o outro estudante, com quem ela teve o desentendimento, não deveria estar na turma de reforço escolar. Como descobri isso? Por meio de uma avaliação diagnóstica. E ele não era o único: outros alunos também não deveriam estar naquela classe. Embora já alfabetizados, precisavam revisar os conteúdos programáticos

²⁰ Foi utilizado nome fictício para preservar a identidade da estudante.

referentes anos anteriores devido aos problemas de ensino e aprendizagem que foram desvelados e agravados pela pandemia. Contudo, na concepção de alguns profissionais, esses estudantes 'não sabiam nada'. Aqui cabe questionar: é possível afirmar que um estudante não sabe absolutamente nada? Parece mais adequado considerar que todos os estudantes possuem conhecimentos prévios, mas que a valorização desses saberes depende do olhar de quem os avalia.

Retomando a questão da responsabilidade: ao observar tal situação, avisei às pedagogas que precisávamos reavaliar quem permaneceria. Elas apontaram que eu deveria aguardar mais algumas semanas. Aguardei. Hoje, reconheço que não deveria ter aguardado. Todos os acontecimentos, que se deram em cadeia, tiveram a minha anuência. Não dizer também é uma resposta, Bakhtin me ensina isso.

A decisão foi tomada e, após o acontecimento derradeiro, comuniquei à gestão e aos demais integrantes da equipe que tais estudantes deveriam retomar o vínculo com a turma de origem ou eu não teria condições de continuar com o grupo e dar atenção aqueles que precisavam de mim, como era o caso da Ana.

Com a saída dos estudantes, tudo mudou. Por mais que viesse tentando estabelecer os combinados de comportamento e organização dos nossos encontros, passava a maior parte do tempo resolvendo conflitos entre estudantes que queriam estar ali, estudantes que não queriam estar e estudantes que sequer precisavam.

Com menos conflitos, pudemos criar vínculos, que inicialmente foram amparados na relação de cuidado, escuta e afago. Costumava levar bolo, mariola/bananada, um bom livro debaixo do braço ou uma música – que o grupo também poderia indicar – assim passamos a construir nossos dias juntos, porque não se tratava de transmitir um conteúdo, mas de educar. A educação, nas palavras de Freire (2023b), reafirmadas por Bakhtin (2011), é prática dialógica, sendo necessário o diálogo e a interação social para acontecer, assim como a amorosidade, conceito cunhado por Paulo Freire, e que nada tem a ver com o amor romântico, mas com o compromisso existencial com o outro, o compromisso ético.

O meu compromisso exigia que eles vissem significado, assim como eu já via: naquele espaço, em saber que eram vistos, respeitados e que, portanto, poderiam afetar e ser afetados por mim e pelos colegas, abrindo-se para a aprendizagem efetiva, ao conhecimento que se cria junto, na relação. Precisávamos um dos outros, pois

não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. (...) Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. (FREIRE, 2023b, p. 25-26)

Acreditei que seria possível ensiná-los, acreditei que seria possível ensinar e aprender com a Ana, pois sem ela o grupo não seria o mesmo. Enxergava-a como um sujeito histórico e social, único em sua existência, e não apenas como mais um nome no diário de classe. Antes de ser estudante, ela já era uma pessoa, com vivências carregadas de sentidos e significados próprios. Suas narrativas começaram a tecer os fios da nossa relação.

Suas narrativas passaram a costurar nossa relação. Ela me confidenciou que demorou a ingressar na escola e que, por isso, tinha mais dificuldade para aprender. Hoje entendo que não era uma questão de dificuldade, mas de tempo, tempo para que ela pudesse ser alfabetizada antes que qualquer lista de conteúdos pudesse invadi-la, massacrá-la, sufocando suas experiências de vida como uma das faces do aprender. Suas confidências revelavam o meu papel na sua vida, o papel do outro, que é responsável e responsivo para/com ela, numa relação alteritária, cuja compreensão foi possibilitada pela aproximação com as ideias de Bakhtin.

O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, [que] é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo enunciado se construísse ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 2011, p. 301)

Nesse caminho, em que fui uma escuta ativa para Ana, ela passou a falar sobre o seu desejo de aprender a ler, escrever para ser veterinária. Recordo que em nossos encontros a leitura deleite, na maioria das vezes, a conquistava. Seus olhos curiosos pareciam me dizer: “me ensina a fazer o que você faz?”. Por vezes, ela se aproximava, acariciava os meus cabelos e comentava o quanto gostava das minhas roupas. Mexia nos livros que eu levava. Passou a convocar os alunos que tentavam estender o período do recreio, pois ansiava pelos nossos encontros e nossas trocas. Já não via o olhar carregado de vergonha, receio ou raiva, mas de ternura, admiração e sede de saber. Por isso, permaneci puxando os fios de cada uma das suas

narrativas, objetivando conhecê-la, aprender sobre ela, a única que poderia contar sua história com todas as tramas e nós.

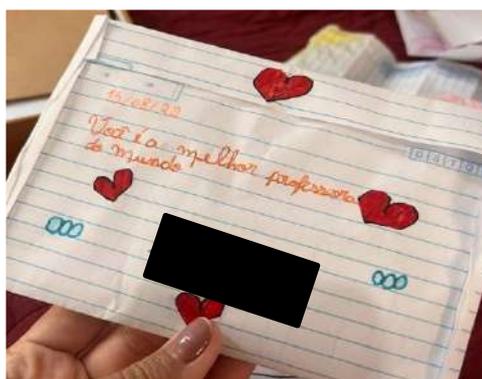
Como relatado, parecia haver uma relação tensionada entre Ana e o mundo, evidentemente, entre ela e a sociedade grafocêntrica, que exclui aqueles/as que não dominam a grafia, a tecnologia da escrita, que fogem à curva da normatividade. O seu domínio voltava-se ao uso do celular, que de forma intuitiva utilizava para abrir e fechar o aplicativo do WhatsApp. Certo dia, lancei mão de uma proposta: você aceita que eu te envie um livro por e-mail? Ela assentiu com a cabeça. Expliquei que poderíamos ler juntas ao final das aulas, seus olhos, mais uma vez, me trouxeram uma resposta: sorriram. Não lembro o título, não lembro se a leitura foi feita, mas lembro que, ao meu lado, ela pôde iniciar essa nova experiência, esse novo gosto, inclusive passando a frequentar a biblioteca, entendendo-se leitora, porque

Se por muito tempo pensou-se que apenas aqueles que sabiam ler poderiam dar valor aos livros e, portanto, cuidar deles adequadamente, hoje sabemos que é preciso ter o livro nas mãos para aprender a ler e a manuseá-lo. Manipular um livro é um dos comportamentos leitores e, portanto, deve ser conteúdo de aprendizagem – e de ensino. Se não favorecermos o contato com o objeto, como as crianças vão aprender [adolescentes] a usá-lo? (BAROUKH; CARVALHO, 2018, p. 39)

Por isso, busquei favorecer não só o contato, mas movimentos significativos de leitura com Ana e o grupo. Ela, inclusive, percebe o sentido da leitura e da escrita nos âmbitos acadêmico e social, vislumbrando no universo literário o canal mediador para isso. Como colocado anteriormente, não me recordo da primeira vez que lemos juntas, mas lembro-me de um encontro na biblioteca, no qual ela tomou um livro em suas mãos e debruçou-se sobre ele. Seus olhos mais uma vez encontraram-se com os meus, dessa vez comunicando que precisava de ajuda. Ficamos minutos a fio uma ao lado da outra. Quando havia dúvidas, acerca de uma sílaba não canônica (que não possuía a estrutura consoante e vogal), a ajudava. Portanto, naquele dia, não busquei a proposição da leitura. Diante das vivências reais, mediadas pela linguagem, pelo diálogo, na verdade pelas interações sociais em nossos encontros desde o início do reforço escolar, Ana formou-se leitora e, autonomamente e genuinamente, selecionou o livro, o espaço e o momento para a leitura, apontando a influência que os contextos sociais exercem sobre os sujeitos. De igual maneira, quando participante da escrita do Jornal JB, ofereceu-se para entrevistar os colegas, elaborando, sob minha mediação, o questionário que seria aplicado e as respostas obtidas a partir dele.

Enquanto redigia este relato sobre o Caso da Ana, revisitei a *Caixa da Saudade*, na qual guardo elementos que considero significativos no meu percurso de vida. De repente, encontro uma carta, ainda fechada – Por que não a abri? Será que não a valorizei como deveria? –. Observei que a letra era da Ana. Enfim, reencontrei-me com ela, atravessando o *espaçotempo*, sentindo a emoção e o orgulho evidenciados no início dessa narrativa, demonstrando aquilo que Arouche, Dantas e Ferreira (2022, p. 366) discutem acerca da língua sob a perspectiva bakhtiniana, concluindo que os estudantes não se apropriam dela por meio de uma mera transmissão dos signos linguísticos, pois, “a língua é o veículo de manifestação do ser”, pela língua Ana passou a manifestar não apenas a relação tensionada com o mundo, mas também a admiração por quem o habita, seus sentimentos e afetos.

Figura 14 – Capa do envelope.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 15 – Conteúdo da carta.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

4.2 Caso 2 – O diálogo como essência

Data: 25/11/2022

Estou lendo o livro "Pretinha eu?", escrito por Júlio Emílio Braz, para os estudantes do reforço.

Hoje era dia de prova para toda a escola, inclusive para tais estudantes.

Júnior²¹ (14 anos), estudante negro, antes de iniciar sua prova, precisou tecer um comentário: "Pô, Isabella, você não trouxe aquele livro da neguinha não?".

Eu respondo: "O livro 'Pretinha eu?'?"

Ele confirma: "Esse aí mesmo!"

Eu continuo: "Trouxe sim, mas por que você está perguntando?"

Ele prontamente responde: "Porque eu quero saber o que vai acontecer com ela (ele fala da Vânia, uma das personagens centrais da história)."

A história trata de temas delicados e urgentes, como: o racismo, o *bullying* e outros tipos de preconceito, estes abordados em nosso último jornal.

É bom saber que, de alguma forma, as leituras semanais estão fazendo sentido. Leio algumas páginas por aula, para gerar curiosidade e o levantamento de hipóteses. Não leio para "fazer atividade", mas por puro deleite.

Hoje não deu para continuar a leitura com Júnior, porque eu tinha médico marcado após a aula, combinei que continuaríamos na próxima aula.

Apesar disso, preciso fazer um destaque, o debate racial estava presente na prova de Língua Portuguesa, redigida com muito cuidado e autoria pela professora Amanda Bastos, prova que ele fez com dedicação. (FIGUEIREDO, 2022)

Qual o lugar do diálogo nas relações e interações estabelecidas no cotidiano escolar?

Reconheço que antes de pensar no processo de alfabetização, pensei nos sujeitos a serem alfabetizados. Os fios das suas histórias revelaram-se a partir de diálogos, como este transcrito no Caso 2. Foi possível reconhecê-los, aprender com eles, tê-los como coautores do planejamento e contemplar seus interesses como ponte para o aprendizado, costurando as relações de ensino de forma dialógica e dialética.

Paulo Freire (2019), um dos autores fundantes desta pesquisa, aponta para o diálogo como exigência existencial, pela qual os sujeitos se historicizam e agem sobre o mundo, transformando-o. Ainda segundo o autor, "o diálogo é processo criativo, que se dá na interação entre os sujeitos e não como uma doação de palavras de um para o outro, no sentido de depositar algo".

Nesse mesmo caminho, Júnior, ao relatar seus interesses, corrobora a perspectiva do processo criador apontado por Freire e, também, por Volóchinov (2021) acerca do diálogo, porque este movimento acontece na relação estabelecida comigo e com os colegas, por um ou vários enunciados, na relação direta pela palavra ouvida ou lida.

O diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas da

²¹ Foi utilizado nome fictício para preservar a identidade do estudante.

interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo. Um livro, ou seja, um discurso verbal impresso também é um elemento. (VOLÓCHINOV, 2021, p. 219)

A possibilidade de fazer os encontros do projeto de reforço escolar em uma biblioteca enchia meu coração de alegria e encantamento, por que qual seria o sentido de estar naquele ambiente e não realizar leituras? Ao reconhecer o livro como um suporte para o discurso verbal impresso (VOLÓCHINOV, 2021) entendo que ele pode ser

debatido em um diálogo direto e vivo, e, além disso, é orientado para uma percepção ativa: uma análise minuciosa e uma réplica interior, bem como uma reação organizada, também impressa, sob formas diversas elaboradas em dada esfera da comunicação discursiva (resenhas, trabalhos críticos, textos que exercem influência determinante sobre trabalhos posteriores etc. Além disso, esse discurso verbal é inevitavelmente orientado para discursos anteriores tanto do próprio autor quanto de outros, realizados na mesma esfera, e este discurso verbal parte de determinada situação de um problema científico ou de um estilo literário. (VOLOCHINÓV, 2021, p. 219)

No contexto do livro *Pretinha eu?* são revelados elementos e discursos que compõem os sujeitos, das relações de amizade às relações de *bullying* e racismo. Este último, por ser estrutural, atravessa todas as camadas da sociedade. Inicialmente, quando redigi este caso, em 2022, minha atenção estava voltada somente para as contribuições da leitura literária no meu fazer e na formação dos estudantes como leitores, apesar de reconhecer que as temáticas citadas acima tivessem surgido na segunda edição do Jornal JB, por demanda do grupo.

Atualmente, preenchida por outras referências – teóricas e empíricas – me fiz um questionamento: caso Júnior pertencesse a outra classe social, outra rede de ensino e se auto identificasse com outra cor de pele teria a mesma percepção acerca do conteúdo temático do livro? Por mais que a história aprofundasse as discussões acerca do *bullying*, nos dias em que realizei a leitura do livro, a pauta das nossas discussões foi o racismo. Os relatos sobre o tema surgiram em todos os nossos encontros, porque o grupo era composto por alunos majoritariamente negros. Apesar de fictícias, as experiências da personagem Vânia se originam das escolhas ideológicas do seu criador: Júlio Emílio Braz, um homem, escritor, de meia idade e

negro²², se insere na cadeira ininterrupta de comunicação, povoado pelas palavras de outros. O livro *Pretinha eu?*, enquanto signo ideológico, pode tanto refletir quanto distorcer a realidade (GRILLO; AMÉRICO, 2021, p. 369).

Por fim, quando Júnior busca saber o que aconteceu com a Vânia, se estabelece um entrecruzamento entre a ficção e a realidade, de onde fios, signos exteriores, são puxados e entram na arena da luta de classes. Júnior sabe que existe um final para a Vânia naquele livro, embora seja possível, também, imaginar o depois, em acordo com sua subjetividade, algo que difere do curso da vida, em que os sujeitos concretos, parafraseando Bakhtin (2011, p. 11), não podem viver do próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir, porque para viver precisa ser inacabado, aberto a si mesmo. Além disso, como nos indica Paulo Freire (2023b, p. 52), nossa passagem pelo mundo não é predeterminada ou preestabelecida.

No fim da História, Vânia, que aparece nas narrativas da Bel, ajuda a amiga a reconhecer-se enquanto uma menina preta e... não vou dar spoiler (antecipar os fatos), te convido, assim como convidei meus alunos, para lerem *Pretinha eu?*. Apesar disso, posso contar um pouco sobre Júnior, que atualmente (2024) cursa o ensino médio e, vez ou outra, aparece em nossa escola a fim de reencontrar colegas que lá permanecem, visitar professores e narrar suas experiências na nova escola. Se nos encontrarmos novamente eu não sei, mas caso tenha a oportunidade, desejo permanecer dialogando com ele, puxando os fios das suas narrativas.

4.3 As narrativas dos estudantes

²² Conheci o autor Júlio Emílio Braz durante as aulas da disciplina Literatura infantil e experiência estética, ofertada pela minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Claudia Cristina dos Santos Andrade. Fiz um questionamento a ele acerca do debate racial que seus livros poderiam suscitar nos leitores. O autor indicou que este não era o seu objetivo, mas que as suas obras ganham análises diversas de acordo com cada leitor. Por meio do livro *Estética da Criação Verbal* consegui analisar seu papel enquanto autor e também as nuances dos personagens que criou, que diferentemente dele, possuem acabamento, então os questionamentos que se sucedem a partir dele, ficam a cargo de cada leitor e suas interpretações, pois ao personagens criados “se desligam do processo que as criou e começam a levar uma vida autônoma no mundo, e de igual maneira o mesmo se dá com o seu real criador-autor” (BAKHTIN, 2011, p. 6) mas, apesar disso, permaneço compreendendo que apesar de não ser o seu objetivo maior, o debate racial está enraizado na sociedade e, conseqüentemente, na ideologia que a constitui e que nele é refletida.

“Tia, quando você vai voltar?": é frase que mais ouço quando encontro os adolescentes que participaram do projeto de reforço escolar. Dois deles se destacam: Alice e Bernardo – utilizei nomes fictícios para preservar a identidade de todos os estudantes que aparecem na pesquisa –. Por se tratar de uma pesquisa com menores de idade, os responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver apêndice A), assim como os próprios estudantes (ver apêndice B).

Ressalto que costumo encontrá-los em nossa escola, pois estão matriculados no 7º ano do segundo segmento do Ensino Fundamental, ambos com 13 anos, e participam de atividades ofertadas pela escola no contraturno. Pensando nesses aspectos, quando estabeleci que uma das etapas da pesquisa consistiria na realização de entrevistas semiestruturadas, eles foram considerados. Além das questões práticas – interesse e disponibilidade –, também emergiram questões subjetivas, com destaque para a afetividade e o compromisso comigo, com o projeto e com a construção do Jornal JB.

Busquei a utilização de um roteiro com perguntas centrais, definidas *a priori*, que foram complementadas por questões ajustadas às circunstâncias do diálogo, proporcionando maior flexibilidade e reconhecendo as contribuições que os entrevistados poderiam trazer à pesquisa a partir do seu próprio olhar. Compartilho abaixo as questões que nortearam as entrevistas:

- a) Qual é o seu nome?;
- b) Quantos anos você tem?;
- c) Atualmente, você está em uma turma de reforço escolar?;
- d) Quando você pensa na Escola Municipal João Brazil, o que vem a sua mente? Quais são as suas lembranças?;
- e) Você gosta da escola? O que mais gosta? Teria algo a melhorar?;
- f) Na sua opinião, para que serve a escola?;
- g) As ações de ler e escrever são importantes para você? Por quê?;
- h) Como você se sentiu quando foi indicado para a turma de reforço escolar em 2022?;
- i) Por que você acha que a indicação aconteceu? Como eram as aulas na sua turma de origem? Como era a relação com os outros estudantes e com os demais professores?;
- j) Como eram as aulas do reforço escolar comigo?;

- k) Como era a sua relação com os demais estudantes da turma de reforço escolar?;
- l) Na sua opinião, qual foi a experiência mais importante no reforço escolar em 2022?;
- m) Como foi pensar/escrever/produzir o Jornal JB? Você aprendeu algo?;
- n) Por que você costuma me pedir para retomar as aulas do reforço escolar e a produção do Jornal JB?

As entrevistas ocorreram em dias distintos, com a Alice no dia 05 de novembro de 2024 (35min de duração) e com o Bernardo no dia 06 de novembro de 2024 (26min de duração), utilizei o WhatsApp para coletar os áudios. Ambos me indicaram o melhor horário para as suas entrevistas, Alice no turno da tarde e Bernardo no turno da manhã. Inclusive, no dia em que realizei a entrevista com o Bernardo outro estudante do nosso reforço escolar nos viu e solicitou participação, indicando que teria muito a dizer. No entanto, apesar do interesse, sua responsável negou a assinatura do TCLE. Essa situação evidencia o envolvimento dos adolescentes com o reforço escolar e a produção do Jornal JB, considerando que mesmo sem um convite formal, um dos estudantes estaria disposto a compartilhar suas vivências.

Com o término das entrevistas fiz as transcrições, de maneira mais responsável e ética possível, buscando perceber os indícios (GINZBURG, 1989; 2007) deixados pelas narrativas dos estudantes e que poderiam corresponder aos objetivos da pesquisa. Assim, estabeleci cinco categorias, distribuídas em subseções, nas quais apareceram temáticas como: alteridade, educação como ato dialógico, leitura e escrita na escola e na vida, a língua em contextos de uso e as relações colaborativas estabelecidas entre o eu e o outro.

Em acordo com as categorias de análise, utilizei trechos, com poucos cortes, das duas entrevistas – Alice e Bernardo, nessa ordem – motivo de as perguntas não serem semelhantes em algumas das seções, embora ambos tenham tido acesso ao mesmo conjunto de questões. Os estudantes, cada um a seu modo, relataram as experiências vivenciadas com a escola, os colegas, a leitura, a escrita, os professores, o reforço escolar e a produção do Jornal JB.

Alice se limitou a respostas curtas para quase todas as questões, algo que poderia denotar desinteresse, entretanto, o caminho percorrido até a entrevista não

revela isso, considerando que aceitou o convite prontamente, organizando-se para levar os documentos (TCLE) à responsável e solicitar assinatura, além de se dispor a ficar na escola no turno da tarde, após o encontro do Clube do Livro. Daí a importância de analisar o contexto no qual a entrevista se deu, o discurso não esteve descolado da realidade.

Bernardo, nas nossas aulas costumava verbalizar suas emoções e tecer brincadeiras comigo e seus colegas, algo que reverberou na nossa entrevista. O estudante se colocou de forma mais eloquente, apresentando detalhes e memórias importantes para ele e conseqüentemente para a pesquisa. Isto não qualificou a sua entrevista como melhor, se comparada à entrevista da Alice. Eles são sujeitos diferentes, marcados por trajetórias de vidas distintas, o que interfere na maneira como falam, pensam, interpretam etc.

Alice e Bernardo, adolescentes, sujeitos, estudantes... Aqueles com os quais convivi durante meses e que, nesse momento, convoco para a pesquisa.

4.3.1 “Tem alguma coisa que você lembra que seja relacionada à escola? Os professores”: relação com a alteridade

Quadro 1. Transcrições de trechos das entrevistas.

Isabella: *E quais são as suas memórias aqui com a escola? O que que você tem guardado dentro de você que você pensa “Acho que nunca vou esquecer disso”? Pode ser qualquer coisa, tá?*

Alice: *Acho que nada. Só mesmo que eu já fui da sala de P. de tarde.*

Isabella: *Só?*

Alice: *Sim, aí eu entrei no reforço.*

Isabella: *Na turma dela você participava de reforço escolar?*

Alice: *É, eu acho que sim.*

Isabella: *O que que acontecia quando você tava na sala dela?*

Alice: *Eu não lembro.*

Isabella: *Não lembra?*

Alice: *Mas aí eu tava no reforço de manhã de J. e quando eu chegava de tarde também.*

Isabella: *Ah, então você vem sendo acompanhada pela professora J. durante todos esses*

anos?

Alice: *Aham.*

Isabella: *Tem alguma coisa que você lembra que seja relacionada à escola?*

Bernardo: *Os professores. J. é uma das minhas favoritas, que dá muita atenção a mim. Essa que nós estávamos lá na sala agora.*

Isabella: *E o que é essa atenção?*

Bernardo: *(...) J. me ajuda, corrige meus erros. Igual a carta que estamos fazendo agora. Ela está me ajudando, como a senhora viu.*

Isabella: *Ela está com você há muito tempo?*

Bernardo: *Muito tempo mesmo. Desde o terceiro ano. Nossa! Caraca! Minha professora de reforço, uma das primeiras. Eu, o W. e o J.*

Isabella: *As suas referências, assim, você falou da J., tem mais algum professor que dá aula pra você de manhã, que você gosta, que você lembra?*

Bernardo: *Professor G., graças a ele consegui tirar três B.*

Isabella: *É? Três B. E o que significa tirar três B?*

Bernardo: *Matemática, meu nível de matemática era baixo, agora tá muito alto. Ah! Eu, às vezes, boto a resposta no quadro.*

Isabella: *Meu Deus, tá demais!*

Bernardo: *(...) a explicação dele é ótima, dá bastante atenção para os alunos. Graças a ele, minhas notas de matemática aumentaram muito, muito mesmo.*

[...]

Isabella: *Quando você foi indicado pra turma de reforço escolar, em que eu fui sua professora, como é que você se sentiu? O que que você pensou?*

Bernardo: *Sinceramente, me senti muito bem, porque eu já te conhecia. Adorava você. Você inclusive foi minha professora por um tempo, no segundo ano.*

O que os estudantes guardam em suas memórias acerca da escola? Essa é a pauta central em ambos os diálogos. Antes de iniciar as entrevistas, me questionei: o jornal ou o reforço ainda iriam reverberar nos discursos/nas narrativas dos sujeitos envolvidos? Caso a resposta fosse negativa, como eu faria a condução da entrevista: seguiria para a próxima questão ou seguiria com o estudante? Como pode ser observado, principalmente no segundo diálogo, em que Bernardo é o meu interlocutor, decidi seguir com ele, assim como segui com Alice, que entre as pausas, conseguiu fazer suas lembranças.

Ambos me indicam o papel do outro. Alice, após achar que não tinha nada a

rememorar, aponta seu pertencimento a uma turma, nomeando a professora P. – informo que a estudante está no 7º ano e a professora mencionada lecionou para ela no 4º ano. Anos se passaram, então o que a professora fez para que Alice a guardasse no lugar do não esquecimento? Na continuidade da resposta, ela também menciona J., professora de Língua Portuguesa e atual professora do reforço escolar na Escola Municipal João Brazil, assim como atua como alfabetizadora em outra unidade da Rede Municipal de Educação de Niterói.

Bernardo, diferentemente de Alice, não faz pausa ou alusão ao esquecimento, indicando os professores como parte constitutiva da sua memória escolar. Mais uma vez J. aparece no discurso. Qual tem sido seu papel na vida desses adolescentes? Bernardo, mais uma vez, me indica o caminho: a professora aparece como aquela que o ajuda, o corrige e o acompanha, o adulto que é mais experiente, cujo planejamento,

a forma como propõe a reflexão sobre a língua, sobre as crianças, sobre o processo de ensino e aprendizagem, fazem-se constantes e exigem desse adulto mais experiente atitudes no confronto com o outro (a própria criança, aquela em particular naquele momento histórico) e o Outro (leituras, formação, marcas da história da alfabetização, contexto social). É nessa efervescência que o processo vai tomando corpo e vida. (GOULART; AGUIAR, 2019, p. 4)

Questiono se existe outro(a) professor(a) com as mesmas características da J., ele pontua o G., dizendo que esse explica bem a matéria de Matemática, e o ajudou com algo que ele não sabia, sendo atencioso. Dessa fala, destaco a relação com a alteridade que se estabelece no processo de ensinar, em que os sujeitos, diferentes entre si, embora também possam ter semelhanças, alteram-se constantemente. Essa perspectiva se alinha ao que afirmam Magalhães e Oliveira (2011, p. 105-106), ao destacarem que:

É na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem, em um processo que não surge de suas próprias consciências, mas de relações sócio historicamente situadas. Dessa forma, constituímos-nos e nos transformamos sempre pela relação com outro, uma vez que, como mostra Amorim (2004), a alteridade funda-se na relação entre o sujeito e seu outro, ou melhor, seus outros. A relação eu-outro-outros, em contextos sócio-histórico-culturais, cria a possibilidade da ampliação dos horizontes dos sujeitos, no desdobramento dos lugares enunciativos, na multiplicidade de vozes, na configuração da polifonia entre o que é dito e o como se diz, em que “a palavra se dirige e nesse gesto o outro está posto”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1984[1929], p.113) (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011, p. 105-106)

Seja para reforçar os conhecimentos das áreas de Matemática (com G) ou de Língua Portuguesa (com J.) ou para acompanhar os estudantes durante um ano letivo (com P.), a presença do(s) outro(s) é fundamental. O que ele(s) faz(em)/não faz(em), fala(m)/não fala(m), gesticula(m)/não gesticula(m) irá refletir sobre e/ou refratar o outro da relação, sendo os professores os outros para os estudantes e os estudantes os outros para os professores, ambos em relação com o mundo. Existe, nesse contexto, a ampliação dos horizontes de todos os sujeitos.

Por fim, observo que, de alguma maneira, posso ter tentado direcionar a resposta que gostaria de ouvir do B., no entanto, ele me mostra que a pesquisa, assim como a educação, se constrói no processo, revelando, mais uma vez, algo inesperado: já havíamos compartilhado outro espaço-tempo, durante meu primeiro ano como docente na escola, em 2019. Naquela ocasião, ele estava em minha turma por necessitar de um acompanhamento mais próximo no contexto de alfabetização. Embora tenha permanecido por pouco tempo, foi o suficiente para que ele se sentisse afetado, reverberando nos anos seguintes até o nosso reencontro no reforço escolar. Já havíamos dividido outro espaço-tempo, o meu primeiro ano como docente na escola, em 2019.

Ao revisitar as narrativas de Alice e Bernardo, fica evidente que a relação com os professores ultrapassa o papel técnico ou instrucional. O outro, seja ele representado por J., P., ou G. emerge como um elemento central na constituição das memórias e aprendizagens desses estudantes, revelando que a educação é essencialmente dialógica. Nesse contexto, Bakhtin concebe a constituição do sujeito como um processo que ocorre na interação com o outro/os outros, em um contexto social e histórico onde o sujeito não fica em isolamento, se construindo na e pela relação com o outro, em uma troca que é, ao mesmo tempo, social e histórica. A partir dessa perspectiva, os professores não apenas acompanham os estudantes, mas tornam-se coautores em suas trajetórias de formação, sendo, simultaneamente, transformados por essas interações.

Essa dinâmica evidencia a alteridade em sua plenitude: uma relação que é, antes de tudo, intersubjetiva e que reconhece a multiplicidade de vozes presentes em cada encontro. Como mostrado nos relatos, a atenção, o acompanhamento e o reconhecimento da singularidade de cada estudante não apenas ampliam seus horizontes, mas também reafirmam o papel da escola como espaço de construção coletiva. Mais do que ensinar conteúdos, os professores participam de um processo

que amplia as possibilidades de compreensão do mundo para ambos os lados, em uma constante troca de perspectivas.

Assim, reafirmo que a alteridade, conforme compreendida por Bakhtin (2011), não se limita a um princípio teórico, mas é vivenciada nas práticas pedagógicas. É no diálogo com o outro, no reconhecimento das diferenças e na interação contínua que a educação ganha vida, constituindo sujeitos e tecendo memórias que transcendem o espaço escolar.

4.3.2 “Quando tiver idade maior, já não vai precisar ser mandado embora porque não sabe ler”: a leitura e a escrita na escola e na vida

Quadro 2. Transcrições de trechos das entrevistas.

Isabella: *E na sua opinião, para que serve a escola?*

Alice: *Para estudar.*

Isabella: *E o que é estudar para você?*

Alice: *É aprender a ler.*

Isabella: *Aprender a ler. E mais alguma coisa?*

Alice: *Escrever.*

Isabella: *E para que você acha que precisa aprender a ler e escrever?*

Alice: *Para trabalhar.*

Isabella: *E mais alguma coisa?*

Alice: *Só para trabalhar.*

Isabella: *Mas o que você faz hoje? Você trabalha? (...) Você disse para mim que aprende a ler e escrever para trabalhar. Mas se você não trabalha, para que serve ler e escrever hoje?*

Alice: *Para estudar. Aí quando tiver idade maior, já não vai precisar ser mandado embora porque não sabe ler.*

Isabella: *Ah, entendi.*

Isabella: *Na sua opinião, já que você está falando da importância da escola na sua vida, para que ela serve para você? Qual é a sua opinião sobre isso?*

Bernardo: *Para ajudar os alunos.*

Isabella: *Ajudar a...*

Bernardo: *Melhorar a condição de vida, porque a escola também ajuda muito nisso,*

nesse sentido.

Isabella: *Ah, então para você esse é um ponto que é importante. E você acha que a escola serve para mais alguma coisa, além de melhorar a condição de vida? O que ela melhora para você?*

Bernardo: *Amizades. É. Graças a ela eu tenho muitos amigos.*

Isabella: *Então, ela é um lugar onde você faz amigos, certo? E que pode te ajudar a melhorar a condição de vida?*

Bernardo: *Sim.*

Isabella: *E tem mais alguma coisa que você acha que a escola serve para você? Que ela te ajuda em mais alguma coisa?*

Bernardo: *O reforço escolar. É. Me ajudou muito. Graças a ele eu consegui ler, aprendi a ler.*

Isabella: *Ah, então antes do reforço...*

Bernardo: *Eu não conseguia ler direito. Eu conseguia ler, mas não entendia a letra. Ah. Agora sou um dos melhores que estou lendo naquela sala. Que é uma sala com dificuldades, eu sou o melhor.*

Vamos à questão que inaugura os diálogos: qual a função da escola?

Sua função pode ser analisada a partir de diferentes faces – local, estrutural, institucional e/ou relacional – e perspectivas – em que se leva em conta percepções pessoais, como: interesse, posição que ocupa e memórias, se realizando e sendo apresentada aos sujeitos como qualquer elemento do mundo real, semioticamente,

porque não se tem acesso direto à realidade, uma vez que ele é sempre mediado pela linguagem. Um objeto qualquer do mundo interior ou exterior mostra-se sempre perpassado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações dos outros; dá-se a conhecer para nós desacreditado, contestado, avaliado, exaltado, categorizado, iluminado pelo discurso alheio. (FIORIN, 2011, p. 21)

Alice e Bernardo, em suas palavras, exprimem a maneira como a escola chegou e permanece chegando para eles por meio do discurso do outro. Alice, por exemplo, afirma que a escola serve para estudar, aprender a ler, escrever e trabalhar. Tal afirmação resulta do outro, da palavra escola cunhada nas bases ideológicas da sociedade capitalista, cuja função está no preparo de mão de obra para o mercado de trabalho, em detrimento da formação integral e desenvolvimento pleno dos sujeitos, com vistas à transformação da sociedade.

Quantas vezes, independentemente da posição que ocupamos, talvez já não tenhamos dito ou ouvido alguém dizer: *“Escola não é lugar de brincar, é lugar de estudar!”* ou *“O que você vai fazer na escola: ficar de conversinha ou aprender a ler e escrever?”* ou *“Quem não estuda não consegue trabalho. Você quer ficar desempregado(a)?”*. Nesse contexto, quando questionamos os próprios estudantes sobre a função da escola para eles, não podemos nos surpreender com afirmações semelhantes à da Alice: *Aí quando tiver idade maior, já não vai precisar ser mandado embora porque não sabe ler*. Não estou declarando que as ações indicadas por ela não sejam importantes, porque de fato são, mas busco desvelar a ideia de que

O espaço institucional escola – lugar destinado precipuamente para se ensinar a ler e escrever - pode ser organizado de tal forma que, a depender de como se concebe, gere movimentos distintos de apagamento ou de alternância de vozes, de mecanização e artificialização da língua ou de envolvimento, reflexão e uso da língua viva, aquela da qual se necessita em todas as esferas da vida social e que requer da instituição escola e dos envolvidos, planejamento, esforço, dedicação, formação, para que a apropriação desse sistema complexo gestado na história humana possa deixar de ser alheio às crianças [aos adolescentes] para tornar-se próprio. (GOULART; AGUIAR, 2019, p. 14)

No decorrer da entrevista, Alice demonstra estar criando ou ter criado seus próprios sentidos para a palavra escola, ao afirmar que seria bom ter uma sala de cinema para os momentos de aula vaga, assim como ela se sente bem no Clube do Livro, que ocorre semanalmente na biblioteca da escola.

Para Bernardo, a palavra escola ganha outros sentidos, dos quais, nesse momento, destaco o sentido de ser o lugar que o possibilita ter amigos. Cruzo a história dele com a minha, pois compartilho desse sentido. Tenho amizades de mais de duas décadas, cuja mediação se deu pelo ambiente escolar. Fui mais feliz por tê-los ao meu lado. Quantas vezes não comemorei com eles uma boa nota, ou precisei de ajuda para compreender um conceito que, por mais explicações que os professores pudessem fazer, eu só consegui compreender através das explicações dos meus pares? Os vínculos afetivos, notoriamente, são imprescindíveis ao processo de aprendizagem, mas costumo me questionar acerca da cisão entre razão e afetos que costuma caracterizar as relações nos espaços educativos que, calcadas na história da ciência moderna, atestam as dificuldades de aceitação do ser humano como ser integral, algo que pela perspectiva bakhtiniana, deveria ser o caminho, pois

razão e afetos não ocupam lugares equidistantes, pois todo ato humano se constitui englobando forma e conteúdo, significação e tema, saber teórico e saber prático, repetibilidade e irrepetibilidade. Não há dissociação. (...) De acordo com Sobral, o “[...] sensível (o mundo dado, *dan* em russo) e o inteligível (a apreensão do mundo, o postulado, *zadan* em russo) estão necessariamente integrados na arquitetônica que Bakhtin criou para compreender os atos humanos: a apreensão do mundo envolve de um lado a unidade do ato (ou seja, a junção entre o processo de realização concreto do ato) em seu aqui e agora no mundo dado, e, de outro, a organização do conteúdo do ato” (2005, p. 25). (BARBOSA, 2012, p. 6)

Ao considerar Bernardo um sujeito integral, me questiono sobre como deve ter sido para ele lidar com o estigma de estar em uma turma classificada com dificuldades. O que seria uma sala com dificuldades? Em outro momento, o aluno abordou esse tema, destacando que os estudantes considerados com dificuldades de leitura e escrita haviam sido alocados em um mesmo grupo no seu ano de escolaridade. Não farei juízo de valor sobre o papel da gestão ou dos professores, mas dou ênfase à fala do Bernardo, pois ele sequer diz o nome pelo qual a sua turma é institucionalmente conhecida, mas o sentido atribuído a ela, possivelmente não só por ele. Para você, que está a ler essa análise, qual o sentido da palavra dificuldade? Para mim, é a qualidade de alguma coisa que seja difícil, custosa. Também compreendo como barreira, empecilho e problema. Não guardo de cor nenhuma relação positiva com essa palavra. Penso que para Bernardo o sentido também não seja positivo.

Atualmente, ele não integra nenhuma turma de reforço escolar, no entanto, o déficit atribuído ao seu modo de aprender permanece o estigmatizando. Por mais que o problema seja de ordem macro,

sempre que uma singularidade sensível entra em choque com os propósitos da escola, a forma que esse desencontro ganha é o do fracasso escolar. O fracassado é sempre porque o aluno que não foi capaz de compreender as diretrizes que lhe foram postas. Ou seja, centram-se as causas do desencontro com os propósitos da escola no aluno e na sua família. A instituição permanece distante, praticamente isenta das responsabilidades. A desconsideração da face sensível do humano resulta na incapacidade da escola compreender a existência de modos diferentes de construção de conhecimentos, de perceber os tons afetivos que dinamizam ou bloqueiam os processos de aprendizagem. (BARBOSA, 2012, p. 3)

Nesse contexto, ressalto que enquanto não houver compreensão de que o acolhimento da diversidade (dos modos de existir, aprender, falar etc.) dos estudantes é parte essencial da educação, não será possível descolar a leitura e a escrita do sentido estático e estéril que, por muitas vezes, aparece nas produções feitas pela/na escola (SMOLKA, 2012, p. 65) e passam a constituir os sentidos atribuídos às

memórias sobre esse lugar.

A análise do papel da escola para Alice e Bernardo me permite perceber diferentes aspectos, que vão além de simplesmente ensinar habilidades de leitura e escrita, adquirindo dimensões sociais, culturais e afetivas.

O valor social da leitura e da escrita, como bem ilustrado nas falas de Alice, remete a uma visão tradicional da escola como um lugar que prepara para o mercado de trabalho. A leitura e a escrita, aqui, são vistas como ferramentas para "não ser mandado embora" e para garantir um lugar no mercado, isto é, uma visão utilitarista. Embora a necessidade de aprender essas habilidades para a inserção profissional seja inegável, é importante expandi-las, de modo que a leitura e a escrita deixem de ser práticas mecanicistas.

Neste ponto, vale o diálogo com Paulo Freire. Para o autor (FREIRE, 2023b; 2019), a leitura e a escrita não são apenas instrumentos para adequação ao mercado de trabalho, mas, principalmente, formas de leitura crítica do mundo. Ele nos ensina que a alfabetização deve ser vista como um processo de conscientização, em que o sujeito se torna capaz de refletir e agir sobre a sua realidade, transformando-a. A prática da leitura e da escrita, nesse sentido, transcende a simples funcionalidade e se torna uma ferramenta de empoderamento, um direito existencial, ligado ao desenvolvimento da cidadania e à luta por justiça social.

Freire afirmava que "ler o mundo" é tão importante quanto "ler as palavras". Ao refletir sobre a fala de Alice, entendo que, além de "trabalhar", o aprender a ler e escrever deve também possibilitar aos estudantes o acesso à diferentes formas de expressão e de compreensão crítica da realidade, permitindo-lhes uma participação ativa na sociedade. Essa perspectiva vai além de apenas "não ser mandado embora", mas instiga a potencialidade de cada aluno de transformar o mundo ao seu redor.

Para Bernardo, a escola também tem uma função social, pois é o espaço que permite a construção de amizades e a superação das dificuldades, inclusive aquelas relacionadas à leitura e à escrita. Seu relato ressignifica o termo "dificuldade", pois, apesar da classificação institucional da turma como "aquela com dificuldades", ele se vê como alguém capaz, pois se tornou um dos melhores leitores da sua turma, apontando para a importância de enxergá-lo e enxergar os estudantes de maneira integral, considerando suas potencialidades, e não apenas suas dificuldades.

Essa visão integradora do ser humano, como propõe Bakhtin (2011) em que razão e afetos se entrelaçam, também está em sintonia com a proposta de Freire, que

insiste na ideia de uma educação que considere a totalidade do ser humano, respeitando seus sentimentos, suas emoções, suas histórias e seu contexto social. A escola, assim, deve ser um espaço de acolhimento, onde se respeita a diversidade dos modos de aprender, mas também onde se desafia o aluno a superar as barreiras impostas pela sociedade.

Portanto, a prática que proponho é que a escola seja um local de formação crítica, onde a leitura e a escrita sejam instrumentos de liberdade e transformação. Ao invés de serem vistas como uma mera adequação ao sistema produtivo, essas práticas devem estar vinculadas ao valor social da educação, como um direito de todos, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

4.3.3 “Era para escrever uma carta para alguma pessoa da nossa sala”: a língua em seus contextos de uso

Quadro 3. Transcrições de trechos das entrevistas.

Isabella: *No momento você está participando de alguma turma de reforço escolar, Alice?*

Alice: *Aham. Da J.*

Isabella: *Você já tinha participado de alguma turma com ela no outro ano?*

Alice: *Sim.*

Isabella: *E o que você acha das aulas, como elas são? Você gosta ou não?*

Alice: *Às vezes é boa, às vezes não.*

Isabella: *E por que você acha que às vezes não é boa?*

Alice: *Porque às vezes tem muito dever, mas ontem foi boa.*

Isabella: *E o que teve de diferente ontem?*

Alice: *O dever foi mais fácil.*

Isabella: *Foi mais fácil. E era sobre o que, você lembra?*

Alice: *Era para escrever uma carta para alguma pessoa da nossa sala.*

Isabella: *Ah, que legal. E você escolheu quem?*

Alice: *Bernardo. Foi a professora que tirou.*

Isabella: *Como foi pra você pensar, escrever, produzir esse material [o jornal]?*

Bernardo: *Me deu um pouco de medo no início, mas depois que a gente foi fazendo junto, se ajudando, foi bem fácil. É. A gente foi entrevistando várias pessoas, entrevistamos alunos.*

Isabella: *E por que vocês os entrevistaram na época? O que vocês estavam buscando com essas entrevistas?*

Bernardo: *Foi uma ideia: vamos entrevistar alunos pra saber o que eles querem, pra mudar, botar alguma coisa na escola. Eles que deram esse jeito, foi importante.*

[...]

Isabella: *O que você fez [no jornal]?*

Bernardo: *Entrevista, escrever.*

Isabella: *Escrevia apenas com caneta e papel ou tinha outra forma de escrita?*

Bernardo: *O computador que a Isabella trazia. Era uma competição pra quem ia escrever primeiro.*

Isabella: *E você já sabia digitar tudo?*

Bernardo: *Mais ou menos.*

Isabella: *Precisava de ajuda?*

Bernardo: *Às vezes.*

Isabella: *E foi importante pra você fazer parte de todas etapas da escrita do jornal?*

Bernardo: *Foi.*

Isabella: *O que você aprendeu com isso?*

Bernardo: *A escrever.*

Isabella: *E além de escrever, teve mais alguma coisa?*

Bernardo: *Não lembro muito disso agora. Mas foi uma grande ajuda.*

Isabella: *E pra você pra que serve a ação de estudar?*

Bernardo: *Para ter um futuro bom. Porque tem muita gente que largou o estudo pra virar bandido, essas coisas assim. Então não dava certo isso. Não vale à pena. O crime nunca compensa. Nunca compensa!*

Em quais circunstâncias a relação com a língua é boa/ruim e/ou fácil/difícil no ambiente escolar?

É certo que não existe uma receita, então no diálogo com os estudantes encontrei pistas para seguir em busca de respostas – e/ou novas indagações.

A começar pela Alice, quando interpelada sobre o motivo de considerar que as aulas do reforço escolar, em alguns dos dias, não são boas, ela justifica informando que “às vezes *tem muito dever*”, embora imediatamente faça uma oposição ao próprio enunciado, indicando que, no dia anterior, a aula havia sido boa. Novamente a questioneei, na tentativa de compreender o que foi considerado por ela ao qualificar a aula do dia anterior: será que o motivo seria o oposto do que rotineiramente acontece? Será que foi uma aula com menos dever?

Sua resposta foi em outra direção, longe dos opostos muito/pouco: na aula em questão ela foi convidada a escrever uma carta, que teve como destinatário um estudante da sala, escolhido pela professora. Houve a simulação de uma situação diferenciada para uso da língua, seguindo na contramão das demais aulas, orientadas pela cópia do quadro e exposição do/a professor/a, algo descrito por ela em outro momento da entrevista.

Segundo Fiorin (2011, p. 68), os estudos da língua costumam ocorrer sob a perspectiva normativa, em que além das classificações das palavras e suas aplicações em frases não ditas/feitas pelos estudantes, as unidades – sons, palavras e orações – dão o tom das aulas, em detrimento dos enunciados. Observo, então, que a fala da Alice ocorre em resposta ao que ela costuma estudar sobre a língua no ambiente escolar – unidades da língua – e o que ela pôde estudar no dia da aula boa – enunciados.

As unidades da língua, conforme aponta Fiorin (2011, p. 22-25) são caracterizadas da seguinte maneira: não são dirigidas ou pertencentes a ninguém, são neutras, são repetíveis e se relacionam com outras unidades da mesma língua ou de outro idioma. Em contrapartida, os enunciados têm destinatário e autoria, são réplicas de um diálogo, carregam emoções, juízos de valor etc., são irrepetíveis e se relacionam com outros enunciados, de modo que apenas saber o significado de uma palavra não é suficiente para entender o que se diz, pois existe o sentido dado por quem fala e a quem se direciona.

Nessa mesma direção, a narrativa do Bernardo também revela a relação com a língua nos contextos de uso, embora a pergunta mobilizadora não tenha sido a mesma da Alice.

Quando o questioneei sobre como foi pensar, escrever e produzir o jornal, ressaltou que, inicialmente, teve medo, mas que na execução, por poder fazer junto, achou que foi fácil. Em seguida, ele mencionou a ação de entrevistar pessoas e alunos. Continuo a tecer reflexões a partir dessas pistas.

O medo... Medo de quê? De quem? No momento da entrevista não me coloquei em diálogo para saber a resposta, mas na leitura da entrevista completa e no entrecruzamento com as falas da Alice pensei em possibilidades de interpretação: seria o medo de tomar como pauta de estudo seus próprios enunciados e enunciados de outrem e não somente as unidades da língua? Medo do novo?

Destaco que o convite para produzir o jornal não foi acompanhado de um texto instrucional, tampouco de cópias exaustivas de modelos de jornais, porque a língua, em seu contexto de uso, não admite respostas prontas, mas a busca pelo conhecimento sobre a escola, os sujeitos a serem entrevistados e sobre o processo de produção de um jornal, que não seria a imitação dos jornais dos adultos.

Poderia, como muitos já fazem, gramaticalizar os gêneros discursivos da esfera jornalística (como é o caso da entrevista), mas esse não seria o modo de *aprenderensinar*, isto é, de alfabetizar, que tem como uma das suas bases os estudos de Bakhtin, cuja percepção está em não

teorizar sobre o gênero, levando em conta o produto, mas o processo de sua produção. Interessam-lhe menos as propriedades formais dos gêneros do que a maneira como eles se constituem. Seu ponto de partida é o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. Os enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação. (FIORIN, 2011, p. 68)

O processo de interação, apesar do planejamento prévio flexível que eu costumava realizar, seria um novo modo de *aprenderensinar* sobre a língua, algo que poderia provocar o medo que, conforme depreendido da fala do Bernardo, na relação com outro, foi se dissipando e tornando fácil o estudo da língua.

Nem tudo, entretanto, é bom (como fora a carta redigida pela Alice) ou fácil (como fora o processo descrito por Bernardo), pois a vida, cuja base está na relação constante entre previsibilidade e imprevisibilidade, está na base do *aprenderensinar*, tanto que Bernardo, após manifestar a facilidade, retomou uma dificuldade que lhe gerou aprendizagem: o uso do notebook no processo da *escrita colaborativa* das matérias, relacionada “à leitura ou produção hipertextual em grupos, que é possível de ser feita tanto em rede como ao redor de um só computador” (MARCUSCHI, 2001, p. 83). Já imaginou os estudantes competirem para estudar/escrever? Isso ocorria em nossas aulas.

Por fim, chegamos ao ponto da entrevista em que Bernardo explicita o que apreendeu com o jornal: escrever e estudar. Quando o indago sobre o porquê de estudar, ele diz: para ter um futuro bom. Eu, enquanto sua ex-professora, desejo que seu futuro seja costurado pelos fios da autoria, da motivação, dos valores e da relação com o outro, fios que sustentam até hoje as memórias nas nossas aulas.

4.3.4 “Eu podia contar como eu me sinto”: enunciar-se

Quadro 4. Transcrições de trechos das entrevistas.

<p>Isabella: <i>E por que você acha que falaram que você precisava participar da turma do reforço escolar?</i></p> <p>Alice: <i>Porque dentro dessa sala [ela se refere ao grupo de referência do ano de 2022] eu estava conversando muito e não prestava atenção e não aprendia.</i></p> <p>Isabella: <i>Ah, entendi. Então o fato de você conversar era o que fazia você não aprender? Como eram as aulas lá na sua turma com os professores, sem ser o reforço?</i></p> <p>Alice: <i>Era normal, eles passavam dever da matéria de sempre e a gente copiava e depois respondia.</i></p> <p>Isabella: <i>Ah, entendi. Mas não tinha nada de diferente que você não precisasse copiar?</i></p> <p>Alice: <i>Não, acho que não. Eu gostava mais porque eu ficava fazendo dever aqui e era legal.</i></p> <p>Isabella: <i>E como era? Já que a gente está falando que os deveres eram legais, como é que era?</i></p> <p>Alice: <i>Era bom. Era bem melhor do que a outra professora.</i></p> <p>Isabella: <i>E o que a gente fazia de diferente pra ser tão bom?</i></p> <p>Alice: <i>A gente ficava rindo, ficava conversando e fazendo os deveres.</i></p> <p>Isabella: <i>E como eram os nossos deveres? Você lembra?</i></p> <p>Alice: <i>Mas era um pouco, acho que fácil.</i></p> <p>Isabella: <i>É? Mas a gente só copiava do quadro ou a gente fazia outras coisas?</i></p> <p>Alice: <i>Fazia outras coisas.</i></p> <p>Isabella: <i>E quais eram essas outras coisas que a gente fazia?</i></p> <p>Alice: <i>Colar aqueles papéis de dever no caderno.</i></p>
<p>Isabella: <i>E como que eram as aulas do Reforço Escolar comigo?</i></p> <p>Bernardo: <i>Ótimo.</i></p> <p>Isabella: <i>E o que a gente fazia pra ser ótimo?</i></p> <p>Bernardo: <i>Uma delas foi o jornal. Ajudou muito, muito, muito. Porque graças a ele nós conseguimos ter um fundamento.</i></p> <p>Isabella: <i>É? Fundamento de que?</i></p> <p>Bernardo: <i>Fundamento de querermos ter mais, tipo, uma inspiração. Tomar uma inspiração. Eu entrevistava, entrevistava a merendeira.</i></p> <p>Isabella: <i>É?</i></p> <p>Bernardo: <i>Entrevistando, entendendo a gente. Antes eu entrevistei a Tânia, né? Que ela</i></p>

era viva. Que Deus a tenha!

Isabella: *Por que você gostaria que eu voltasse com o reforço com vocês?*

Bernardo: *Porque era um lugar mais calmo. Que eu me sentia bem. Que eu podia falar com mais certa liberdade. Que eu podia contar como eu me sinto. Foi graças a gente que a gente trocou o portão.*

Isabella: *Daqui da escola? Qual aqui?*

Bernardo: *Esse daqui esse verdinho [Ele aponta para o lado de fora da sala na qual estamos, que fica na lateral do pátio.].*

Para os estudantes, o que define uma aula como boa ou legal?

Segundo Alice, poder rir, conversar e fazer outros deveres. De acordo com Bernardo, se sentir bem, poder falar com certa liberdade e poder contar como se sente. Quando leio as respostas de ambos, reflito imediatamente sobre o papel da escuta sensível e do planejamento docente, por entender que as ações descritas por eles não precisam de autorização, e sim de espaço organizado, tempo de qualidade e responsividade.

Nesse sentido, destaco que o aprendizado da leitura e da escrita, como um processo discursivo e, conseqüentemente, significativo, não negligencia o sujeito do aprender, que se constitui linguisticamente e deveria, portanto, ter liberdade de fala e expressão na escola.

Contraditoriamente, Alice credita à conversa com outros colegas, na sua turma regular, a inserção na turma do reforço escolar. Responsabilizar os sujeitos pela situação de fracasso escolar é uma das estratégias utilizadas para escamotear que

Grupos sociais que apresentam valores e características de vida diferentes daqueles para quem a escola é historicamente concebida apresentam dificuldades na escola. A face política da questão então continua se destacando: um modelo de escola que toma como valores de referência a parte privilegiada da sociedade, desconsiderando outros possíveis pontos de ancoragem, ligados à riqueza cultural dos diferentes grupos sociais. (GOULART, 2014, p. 39)

Enunciar-se, portanto, parece não ser uma via aceitável para os estudantes das classes populares. Então, como poderiam qualificar as aulas como boas?

Compartilho aqui uma das boas memórias do meu processo de alfabetização: as aulas da Tia Rose, que eram diferentes, pelo fato dela basear sua metodologia de trabalho na escuta e no diálogo. Durante o ano letivo, buscou saber a história de cada

estudante, que era sistematizada junto a ela e posta no quadro para que os demais tivessem acesso e pudessem registrar em seus cadernos. Ao ouvir a minha história e descobrir que aos oito anos eu fazia trabalhos manuais (crochê, tricô, ponto cruz e vagonite), exclamou: “Que menina prendada!”. Sua fala despertou em mim a sensação de acolhimento do meu modo de ser, que foi pautado no respeito à heterogeneidade que me singularizava, moradora de uma comunidade, estudante de escola pública, uma criança marcada pela cultura e pela história, não a criança universal.

A experiência com a Tia Rose não é regra e se encontra nas tramas da minha história, porém consigo identificar, nas falas da Alice e do Bernardo, os mesmos pontos determinantes para a qualificação de uma aula como boa: poder dizer sobre si, enunciar-se.

A ideia de alfabetização emancipadora sugere duas dimensões da alfabetização. Por um lado, os alunos devem alfabetizar-se quanto às próprias histórias, a experiências e à cultura de seu meio ambiente imediato. Por outro lado, devem também apropriar-se dos códigos e culturas das esferas dominantes, de modo que possam transcender a seu próprio meio ambiente. (FREIRE; MACEDO, 2023a, p. 79)

Na pauta mais específica do jornal, Bernardo entrega como os seus discursos se constituem e se constituíram durante a escrita do jornal. Primeiramente, ele aponta para o papel dos outros nessa construção, que lhes servem como inspiração, como é o caso da entrevista com a merendeira, que imprime em sua fala um diálogo direto com os estudantes e uma réplica ao discurso da rede de ensino acerca de uma possível melhora da merenda, que não se mostrou comprovada, assim como a situação com o vazamento de gás, que vinha ocasionando problemas à instituição, como a falta de almoço, e acarretava riscos à saúde. Teria Bernardo se inspirado pelo posicionamento da profissional que nessa edição do jornal coadunou com uma pauta da primeira edição? Com esse movimento dialógico entre o Bernardo e a Merendeira, consegui perceber que

os sujeitos constituem os seus discursos por meio das palavras alheias de outros sujeitos (e não da língua, isto é, já ideologizadas), que ganham significação no seu discurso interior e, ao mesmo tempo, geram as contrapalavras, as réplicas ao dizer do outro, que por sua vez vão mobilizar o discurso desse outro, e assim por diante. É então num emaranhado discursivo que se formam o discurso social e os discursos individuais. (GOULART, 2001, p.11)

Posteriormente, ainda sobre a questão da inspiração, quando eu esbocei uma réplica com entonação de assentimento e alegria, Bernardo continuou a sua fala: “*Entrevistando, entendendo a gente*”, esse enunciado não foi emitido aleatoriamente. Em vez de confirmar o conteúdo do primeiro enunciado, com o uso da palavra entrevistando, ele a substitui por entendendo e, em consequência, isso muda o sentido que possamos atribuir ao ouvi-lo ou ler a entrevista transcrita.

Considero que ele pôde entender o outro, que também o constitui e por isso é nomeado como “a gente”. As vozes dos sujeitos da escola são contempladas nas entrevistas, seja com a merendeira ou com a Tânia Sena, ex-diretora da unidade que veio a óbito em 2024. Identifico que fui na mesma direção do Bernardo, ao questioná-lo sobre a qualidade das aulas, pois ao dizer “a gente” comunico que a docência não se faz sem discência, tendo em vista a relação de alteridade estabelecida.

Depreendo, portanto, que o enunciado, mesmo que não tenha outro sujeito diretamente citado, diz sobre quem fala e sobre o meio social imediato que o circunda, pois o eu inexistente sem o outro, sem a intenção de comunicar algo a alguém. Alice e Bernardo, ao afirmarem que a conversa e o falar sobre si são os requisitos para uma boa aula, apontam para um caminho que muitos docentes ainda não se abriram para percorrer, de que

Os enunciados que se organizam no ato responsável e intencional da professora na relação dinâmica da sala de aula tendem a provocar nas crianças [nos adolescentes] envolvidas respostas e também outras perguntas que mobilizam os saberes relacionados aos processos que envolvem o aprender e ensinar a escrita em todas as suas potencialidades e manifestações. (GOULART; AGUIAR, 2019, p. 12-13)

4.3.5 “Me deu um pouco de medo no início, mas depois que a gente foi fazendo junto, se ajudando, foi bem fácil”: as intervenções do coletivo

Quadro 5. Transcrições de trechos das entrevistas.

Isabella: *E na sua opinião, teve alguma experiência, alguma coisa que aconteceu com a gente lá na turma do reforço que foi legal? Uma coisa que foi importante para você que a gente tenha feito?*

Alice: *Fazer o jornal.*

Isabella: *Por quê?*

Alice: Ah, porque eu achei legal.

Isabella: O que você fez? Como assim? Durante o processo de relação com o jornal, o que você fez? O que você realizou? Fui eu que fiz ou foi você que fez junto com os outros alunos?

Alice: Foi a gente, todo mundo.

Isabella: Qual foi a sua parte nisso? O que você fez? Você consegue lembrar?

Alice: Eu acho que não. Eu acho que eu falei de alguma coisa de armário [Ela pega o jornal que tomou emprestado da biblioteca, abre e mostra].

Isabella: Ah, você lembra disso, que você pediu armários para a nossa escola? E por que você falava que queria armários na nossa escola?

Alice: Para guardar as coisas.

Isabella: E qual foi a sua justificativa para isso?

Alice: Ah, porque eles... Toda vez que a gente deixa a mochila na sala, eles [outros alunos] mexem. Aí cada um devia ter o armário com chave.

[...]

Isabella: E vira e mexe, quando a gente se encontra, você fala assim, tia, volta com o reforço. Por quê?

Alice: Porque... Ah, eu ficava sentindo saudade do reforço.

Isabella: Ué, mas você faz o reforço hoje, não faz? [Anteriormente ela havia mencionado que faz reforço com J.].

Alice: Uhum.

Isabella: E por que hoje é diferente da nossa turma?

Alice: Porque a gente não estava mais fazendo jornal.

Isabella: Então o nosso reforço escolar era diferente e era bom porque tinha o jornal?

Alice: É.

Isabella: E o jornal é importante porque era você que fazia?

Alice: Sim. Todo mundo! [Ela me corrige e diz, mais uma vez, que foi todo mundo].

Isabella: E o que que você aprendeu fazendo o jornal? (...)

Alice: A ler e escrever.

Isabella: E além de ler e escrever? O que que acontecia quando você escrevia no jornal? Pra que que você escrevia no jornal?

Alice: Para as pessoas da escola verem. Ah, mas era só pro pessoal da escola? Não, as pessoas de fora também.

Isabella: Ah, tá. Quem mais viu? Você sabe?

Alice: Acho que no... No Instagram a gente tava postando um monte de coisa.

Isabella: Ah, é?

Alice: *Mas acho que não era de jornal não Era de, ai, sei lá, não lembro. Mas tava todo mundo falando do jornal.*

Isabella: *E o que as pessoas falavam no jornal, você lembra?*

Alice: *Tinha gente de lá do meu prédio que falou que viu e viu a minha foto aqui.*

Isabella: *E o que você sentiu?*

Alice: *Ah, sei lá.*

Isabella: *Ah, tô vendo um risinho aí. O que você sentiu?*

Alice: *Ah, eu só fiquei rindo.*

Isabella: *E como foi pra você pensar, escrever, produzir esse material?*

Bernardo: *Me deu um pouco de medo no início, mas depois que a gente foi fazendo junto, se ajudando, foi bem fácil. É. A gente foi entrevistando várias pessoas, entrevistamos alunos.*

Isabella: *E você também, além de pedir pra voltar com o Reforço, você fala... Ah! Quando que a gente vai escrever o jornal? Por que você gostaria que a gente voltasse com o jornal?*

Bernardo: *Porque o jornal vai ajudar muita gente. A gente conseguiu botar portão. Conseguiu reformar a quadra uma vez.*

Isabella: *É?*

Bernardo: *Mas já abriu de novo.*

Isabella: *Então, na sua opinião, tá precisando... Disso de novo? Então o jornal serve pra...*

Bernardo: *Ajudar a escola a melhorar. Ter um ambiente melhor para os alunos.*

Isabella: *Mas... Por que esse papel tem o poder de mudar? [Ele pegou os jornais na biblioteca para me mostrar.]*

Bernardo: *Gente, aí eu já não sei. Só sei que ele tem poder.*

Isabella: *Você falou assim: “ah, o jornal serviu pra ajudar a escola”. Mas de que forma? Como que isso aconteceu? Porque pra trocar portão, precisa de dinheiro, né?*

Bernardo: *O jornal foi pra prefeitura. A prefeitura ajudou. Aí a Tânia, na época que ela veio, veio falar: “Olha, o jornal de vocês deu certo! O portão vai chegar”.*

Em quais circunstâncias ocorre a coletivização das enunciações individuais?

O encontro com estudantes seguros e com a certeza de que eram capazes de escrever o que quisessem não ocorreu quando adentrei à turma de reforço escolar. Em partes, isso se devia à situação de fracasso escolar na qual foram colocados, assim como a perspectiva de alfabetização que os conduziu à nossa turma. Geralmente, Alice chegava demonstrando falta de vontade para estar conosco.

Evidentemente, Alice não era a única. Analisando o contexto, o trabalho pedagógico amparou-se na alfabetização em perspectiva discursiva, que considera o “discurso escrito legitimado como o ponto de partida” para o trabalho com a língua, pois, assim com a autora Cecília Goulart, entendo que estar na escola

Envolve conhecer diferentes dimensões da produção do discurso verbal para que os sujeitos aprendizes se confirmem socialmente como pessoas capazes de refletir e criar e, não, de repetir e reproduzir, ainda que isso possa acontecer, especialmente em algumas situações sociais e com alguns gêneros. (GOULART, 2014, p. 169)

Os processos de reflexão e criação, expostos por Goulart, relacionam-se ao fato de que escrever e ler é produzir sentidos, então a análise de sílabas, palavras e textos soltos, sem que os estudantes saibam a razão de fazer, não seria suficiente para fomentar à produção de sentidos, a criação.

A construção do sentido dos textos exige atenção à evolução do tema, à manutenção e mudança de referências, à coesão local e contextual, às intenções discursivas, ao leitor, além de atenção à organização espacial do texto no papel, a compreensão dos conceitos de palavra, sílaba e letra e suas especificidades, à seleção de recursos expressivos e construções sintáticas, à separação entre palavras e à escrita propriamente das palavras, entre outros conhecimentos. Fica muito difícil neste caminho escolhido dissociar atividades orais, atividades de leitura, atividades de produção escrita e atividades de análise linguística, dimensões do trabalho com a linguagem, definidas com base em Geraldi (1991). (GOULART, 2014, p. 169)

Nesse contexto, convido, mais uma vez, as vozes da Alice e do Bernardo, possibilitadas pela transcrição da entrevista, para me ajudarem a enunciar sobre processos criativos e de construção de sentidos na escola.

Alice, ao ser questionada se alguma experiência ocorrida no reforço havia sido significativa para ela, indicou uma ação: *fazer* o jornal. Ela poderia suprimir o verbo fazer, utilizando somente o substantivo, dando nome à experiência. Entretanto, o Jornal JB foi experienciado por ela desde o início, sendo algo que a passou, a tocou (BONDÍA, 2002), em que sua ação foi necessária à produção técnica e linguística.

Em continuidade, quando a interpelo acerca da participação, ela primeiramente acha que não lembra, mas instantes depois, olha a capa do jornal, porque estamos na biblioteca da escola, e tem um insight: “*eu acho que falei de alguma coisa de armário*” (Figura 16). Consta um intervalo de dois anos entre a escrita da primeira edição do jornal, na qual ela escreveu sobre o tema apontado, e a nossa entrevista,

mas, mesmo assim, a memória sobre o que foi produzido ainda estava impressa nela, como uma marca que ela não quisesse tirar.

Figura 16 – Capa da 1ª edição do *Jornal JB*



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Assim como Ribeiro (2022, p. 174), tenho a percepção da função social e semiótica que atravessa o jornal escolar que, “como espaço divulgador dos textos dos alunos, reflete muito da necessidade de comunicação” que eles têm. Pela narrativa da Alice, é possível constatar a necessidade. Era uma questão individual que poderia se ampliar no coletivo.

Na continuidade da entrevista, ela aponta o caminho percorrido na produção do seu texto, pelo qual responde às seguintes perguntas: o que escrevo? (A escola precisa ter armários); como escrevo? (por meio de uma notícia); para quem escrevo? (para os leitores do jornal – estudantes, profissionais da escola e comunidade escolar); por que escrevo? (porque não desejo que eu ou outros alunos soframos com o furto de objetos). Com isso,

a produção linguística do aluno, para além da atividade de correção, é o “testemunho de sua personalidade” (FREINET, 1974, p. 12) e, ao mesmo tempo, marca a pertença a uma coletividade. Dessa forma, a produção precisa ser estimulada nas escolas em projetos que deem conta do papel

coletivo da produção linguística dos estudantes, de modo a salientar a importância da coletivização e da valorização das trocas comunicativas. Uma proposta sob essa ótica deve acolher as produções que os alunos sentem desejo de produzir e habilitar os alunos a coletivizar o que para eles se torna importante, como manifestação textual. (RIBEIRO, 2022, p. 171)

A pertença a uma coletividade, movida pela manifestação textual, também está impressa na narrativa do Bernardo, que revela por meio das suas réplicas, de forma mais minuciosa, como ocorrem as trocas comunicativas com o jornal escolar, cuja difusão faz com que a produção linguística por ele deflagrada torne conhecidos o pensamento e os valores individuais (...) para os seus pares, estimulando as trocas coletivas (RIBEIRO, 2022, p. 171).

Bernardo pontua que teve medo ao iniciar a produção do jornal, mas sua percepção mudou quando passou a estar com o coletivo, fazendo junto. A elaboração das matérias o permitiu tornar conhecidos pensamentos e valores, sem medo de ser corrigido ou classificado pelos colegas ou por mim.

Ainda sobre o Bernardo, sua fala pressupõe o entendimento de que a escrita tem uma função que ultrapassa o ambiente da sala de aula, pois o jornal escolar tem o papel social de *ajudar muita gente, de ajudar a escola a melhorar e favorecer um ambiente melhor para os alunos*. Além disso, as afirmações feitas por ele notam elementos da esfera jornalística, considerando que as baseia em fatos e não em sua própria opinião: *“A gente conseguiu botar portão. Conseguiu reformar a quadra uma vez. (...) O jornal foi pra prefeitura. A prefeitura ajudou. Aí a Tânia [a diretora], na época que ela veio, veio falar, olha, o jornal de vocês deu certo. O portão vai chegar”*.

O papel social também surge na narrativa da Alice, cujas afirmações desvelam que o jornal foi veiculado entre toda a comunidade escolar, ação potencializada pelas mídias sociais da escola e também as minhas. O jornal não chegou somente à porta da Alice, mas chegou às telas dos celulares e computadores dos moradores do conjunto habitacional onde ela reside – *“Tinha gente de lá do meu prédio que falou que viu e viu a minha foto aqui” (Ela apontou, mais uma vez, para a capa do jornal que estava na biblioteca)* –, sua reação, pressuponho, diante de toda a exposição sendo uma adolescente, foi rir, único momento da nossa entrevista em que vi tal expressão em seu rosto. À vista disso, ela, assim como Bernardo e os demais estudantes, não teve suas enunciações emudecidas, mas conhecidas, potencializadas, coletivizadas, algo que, como aponta Ribeiro (2022, p. 175): “gera um empoderamento necessário

e legitima o lugar de fala dos alunos, tão diferentes e tão múltiplos quanto a quantidade de gêneros textuais que originam suas produções linguísticas”.

A linguagem, nesse contexto, passou a funcionar como um catalisador para o empoderamento dos estudantes responsáveis pelo Jornal JB, o que, de acordo com Ribeiro (2022, p. 175), corresponde a não apenas veicular informações, mas como um mecanismo para “realização dos atos de fala dos indivíduos, que se situam historicamente (AUSTIN, 1962; BAKHTIN, 1997)”.

5 O PRODUTO EDUCACIONAL QUE NASCE DO CHÃO DA ESCOLA: “CAMINHANDO COM ESTUDANTES EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: A CRIAÇÃO DE UM JORNAL”

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Paulo Freire (2023b)

Paulo Freire, na sua longa história de compromisso ético, político e estético com a educação das classes populares, privilegiava, dentre muitos aspectos, o conhecimento que os educandos levavam à escola ou aos contextos propícios à alfabetização, isto é, saberes socialmente construídos. Na concepção de educação defendida por ele, caberia à escola, aos professores e aos formadores fomentar a criação de espaços abertos ao diálogo, à escuta, à criação, à curiosidade, ao respeito, à criticidade, à pesquisa, à colaboração e à autonomia, de modo que houvesse a

compreensão de que todos os sujeitos têm algo a aprender e a ensinar e que todos educam-se entre si, mediatizados pelo mundo, me permito dizer: pela linguagem.

Tais pressupostos estão organizados como um dos pilares *teóricopráticos* da experiência pedagógica que deu origem ao Jornal JB e, conseqüentemente, a esta pesquisa acadêmica, justificativa para que a epígrafe de autoria do Freire inaugure este capítulo, em que faço a análise das narrativas de professores que participaram da Oficina “*Caminhando com estudantes em processo de alfabetização: a criação de um jornal*”²³, na qual apresento/ narro o trabalho que desenvolvi com a turma de reforço escolar em 2022, do qual se originou o Jornal JB; e abordo assuntos pertinentes ao *Ebook*²⁴ e ao *Template*²⁵ de jornal escolar.

A investigação mediada pela Oficina apresentou estrutura mais dialógica, possibilitando discussões sobre as seguintes temáticas: alfabetização, planejamento, rotina, leitura e relações de ensino, todas permeadas pelas histórias de vida e formação dos professores participantes, mantendo a coerência com a metodologia utilizada na escrita da dissertação: a metodologia narrativa de pesquisa a partir da perspectiva bakhtiniana (PRADO et al., 2015).

Nesse contexto, nas próximas seções serão apresentados os resultados alcançados com a Oficina, os movimentos feitos em direção ao planejamento e à sua aplicação, assim como a justificativa para a organização do *Ebook* (no qual consta o *Template* de jornal escolar), considerando que tais artefatos compõem o Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB/CAp-UERJ, que se qualifica como um programa profissional, cujo “diferencial está na elaboração conjunta de uma tese/dissertação associada a um produto/processo educacional, pensado e planejado para ser usufruído por docentes de todos os níveis da Educação Básica e do Ensino Superior” (NEGRÃO; GONZAGA, 2024, p. 4).

²³ Assista à Oficina. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1SbUFhJMPGG_pfJSYjoTdW47BEfSMACn/view?usp=sharing

Acesso em: 15 jan. 2024

²⁴ Leia o *Ebook*. Disponível em:

https://www.canva.com/design/DAGYeluyga0/i8LQQMjW_aRGw8I8Cid0RQ/edit?utm_content=DAGYeluyga0&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Acesso em: 15 jan. 2024

²⁵ Crie o seu próprio jornal escolar. Disponível em:

https://www.canva.com/design/DAGJPrDEWTM/Mfyan2CChfCaZMRBONrfEw/view?utm_content=DAGJPrDEWTM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink&mode=preview

Acesso em: 15 jan. 2024

5.1 Aprender ensinando, ensinar aprendendo: maneiras de se fazer uma Oficina

Para chegar à análise das narrativas – pessoais, dos estudantes e dos professores – busquei pela metodologia narrativa sob a perspectiva bakhtiniana (PRADO et al., 2015), que me permitiu contemplar a subjetividade, a não neutralidade e a escrita em primeira pessoa como elementos constitutivos da pesquisa científica.

Entretanto, para coletar as narrativas dos professores, haveria a necessidade de promover um espaço formativo, em que o planejamento e a aplicação precisariam estar alinhados à metodologia escolhida e aos pressupostos teóricos (BAKHTIN, 2011; FREIRE, 2019) que observam o diálogo/a troca/a relação como caminho para a investigação. Nesse sentido, a Oficina se consolidou como uma escolha coerente.

Os sentidos que a palavra Oficina pode apresentar estão atrelados à conjuntura. Do ponto de vista histórico, na Idade Média as Oficinas eram compreendidas como um local de trabalho e de *aprenderensinar*, em que sujeitos “menos experientes ou inexperientes”, chamados “aprendizes”, aprendiam um ofício por meio da observação de um mestre artesão e reprodução das ações observadas, até que pudessem conquistar autonomia. O produto que emergia das Oficinas era resultado do trabalho coletivo. E, ao passo que os aprendizes iam se tornando mestres, os seus antigos mestres passavam também a observá-los, visando avaliar e manter a qualidade do próprio ofício. Enquanto fazem, aprendiz e mestre artesão vão teorizando sobre o trabalho, demonstrando a relação complementar entre a teoria e prática. Apresentam-se, portanto, dois aspectos imprescindíveis às Oficinas: “1) trabalho coletivo e 2) processo de ensino-aprendizagem que integra teoria e prática (CANDAU et al., 2014, p. 138-139).

Candau e Sacavino (2013), no contexto de estudos acerca do tema educação em direitos humanos e formação de professores, irão contemplar as Oficinas enquanto uma estratégia metodológica

As chamadas Oficinas pedagógicas, concebidas como espaços de intercâmbio e construção coletiva de saberes, de análise da realidade, de confrontação de experiências, de criação de vínculos socioafetivos e de exercício concreto (...). A atividade, participação, socialização da palavra, vivência de situações concretas através de sociodramas, análise de acontecimentos, leitura e discussão de textos, realização de vídeo-debates,

trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc. são elementos presentes na dinâmica das Oficinas. Trata-se, portanto, de transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores, individuais e coletivos, e das organizações sociais e educativas. (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 64)

As Oficinas pedagógicas, amparando-se na relação indissociável entre teoria e prática, mente e corpo, são pensadas e realizadas a partir de quatro dimensões: 1) *ver* – “diz respeito ao reconhecimento do contexto” e dos conhecimentos prévios dos participantes; 2) *saber* – “relaciona-se mais propriamente ao aprendizado do novo, do não conhecido, daquilo que precisa ser descoberto, desvelado/revelado ou melhor compreendido”; 3) *comprometer-se* – “indica um retorno à realidade já vista na primeira dimensão”, embora com um novo olhar, de quem já adquiriu novos conhecimentos; 4) *celebrar* – “alegria pelas conquistas, a admiração em relação ao novo, o acolhimento da emoção”, que perpassa todas as dimensões (CANDAU et al., 2014, p. 140-141).

A aproximação com o conceito de Oficinas pedagógicas agregou elementos à metodologia narrativa de pesquisa, consolidando-se como um instrumento, justamente por me auxiliar na organização do espaço formativo, que ao ser orientado pelas dimensões citadas acima, ampliou os movimentos em direção ao intercâmbio de saberes e fazeres entre mim e os professores.

5.2 Do planejamento à divulgação da Oficina

Com o uso do site *Canva*, criei um folder (ver apêndice C) para divulgar a Oficina, inserindo informações pertinentes: link para inscrição, conteúdo, dia e horário. Em 23 de novembro de 2024 compartilhei o material em grupos de WhatsApp, com grupo majoritariamente formado por professores, assim como compartilhei na minha página do Facebook e com coordenadores pedagógicos de variadas redes de ensino – que também tive contato pelo WhatsApp.

A inscrição foi efetuada por intermédio de um Formulário (gerado com o *Google Forms*) (ver apêndice D), com a solicitação de leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver apêndice E) e solicitação de dados pessoais (nome, e-mail, telefone, escolaridade, área(s) do conhecimento/de formação e atuação

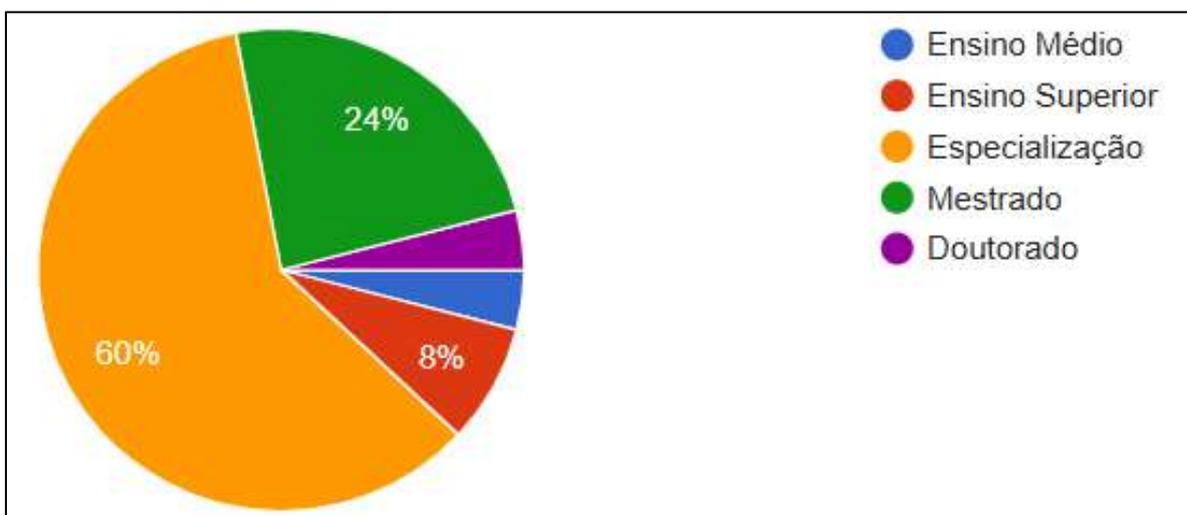
profissional). Ainda sobre o TCLE, os participantes foram informados que partes da Oficina, produzidas coletivamente, seriam incluídas no *Ebook* (no qual consta o *Template* de jornal), artefato que integra o Produto Educacional.

Inicialmente, previ aceitar apenas quinze inscrições, mas houve interesse surpreendente do coletivo docente, de modo que foi considerado ampliar para vinte e cinco inscrições, estas preenchidas apenas por professores do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar algumas características desse grupo. A começar pela área de atuação: dos 25 professores, 23 atuam na rede pública (em diferentes esferas) e 2 atuam na rede privada. Estes dados podem indicar que professores da rede pública têm a oportunidade de buscar formação para promover projetos autorais, como é o caso da produção de um jornal escolar fundado nas bases da alfabetização em perspectiva discursiva.

Com relação ao nível de escolaridade, destaco que, dos 25 professores, 88% (21 professores) apresentam nível de pós-graduação, sendo 60% (15 professores) em pós *lato sensu* (especialização) e 24% em pós *stricto sensu* (mestrado), enquanto apenas 4% (um/a professor/a) apresenta nível médio (Gráfico 1). Ou seja, quase todos os professores inscritos já passaram pela universidade, inclusive para obtenção de outros títulos e, ainda assim, permanecem buscando aprimoramento.

Gráfico 1. Nível de escolaridade dos participantes.



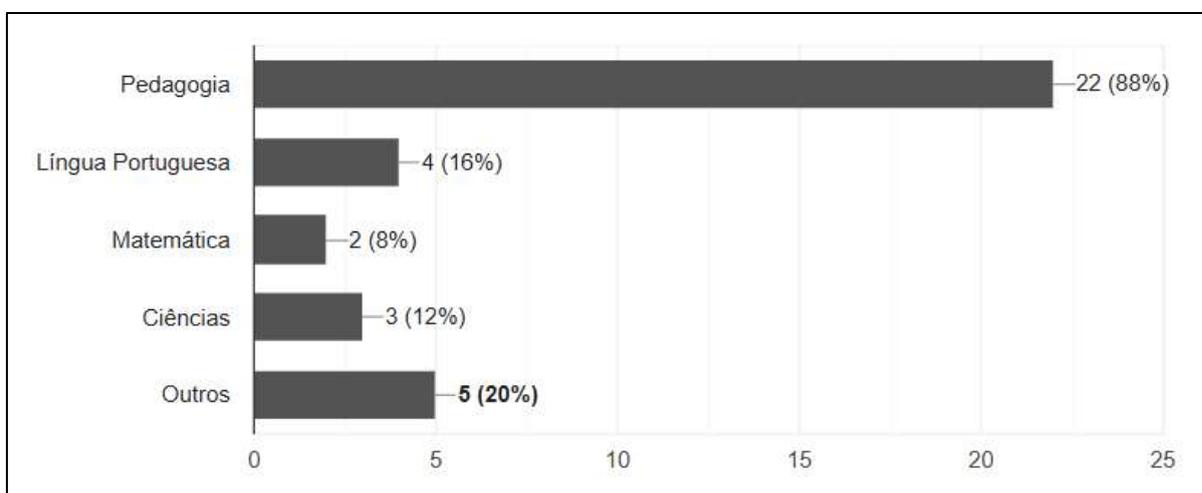
Fonte: Gráfico produzido pela autora por meio do *Google Forms*.

No que diz respeito à(s) área(s) do conhecimento/de formação, os professores puderam marcar mais de uma opção (Gráfico 2). É possível constatar que, majoritariamente, eles apresentam graduação em Pedagogia, dado que alerta para o

fato de a apropriação da linguagem escrita e da leitura permanecer sendo de interesse dos professores generalistas, isto é, que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Inspirada na prática freinetiana (FREINET, 1974), com as devidas adaptações a nossa conjuntura e interlocução com outros autores, que se baseiam na perspectiva discursiva para compreender o trabalho com a leitura e a escrita na escola, elaborei uma apresentação em que compartilhei a *teoriaprática* que sustentou a criação do Jornal JB. Houve a abordagem dos seguintes eixos temáticos, não necessariamente nesta ordem: 1) Descrição do grupo, focos de interesse e idade; 2) Planejamento docente e rotina ; 3) Gêneros discursivos da esfera jornalística; 4) Análise do projeto gráfico do Jornal JB e partilha de um *Template* de jornal; 5) As pautas no jornal; 6) Produção das matérias; 7) Revisão e impressão e/ou divulgação por meio digital; 8) Marcos históricos do jornal no Brasil; 9) Influência da massificação da internet e do advento das redes sociais nas formas de se produzir e consumir jornais; 10) Leitura e escrita no contexto da produção de um jornal escolar.

Gráfico 2. Área(s) do conhecimento/de formação dos participantes.



Fonte: Gráfico produzido pela autora por meio do *Google Forms*.

No percurso da Oficina, que se fez dialogicamente, já que de outra maneira não poderia fazê-lo, apresentei algumas provocações: 1) Como foi o seu processo de alfabetização? O que você entende por alfabetização?; 2) De que forma a rotina é organizada com seus estudantes?; 3) Com que frequência você lê para os seus estudantes?; Com que frequência você lê?; 4) Defina a alfabetização em uma palavra.

Tendo em vista esse planejamento, no dia 10 de dezembro de 2024 foi realizada a Oficina “*Caminhando com estudantes em processo de alfabetização: a*

criação de um jornal”, com 2h de duração e com a presença de 12 dos 25 inscritos, contabilizada a partir de resposta ao formulário correspondente (ver apêndice F).

5.3 A Oficina: as narrativas docentes postas em diálogo

A Oficina se mostrou como um espaço formativo e dialógico, onde educadores compartilharam histórias de vida e reflexões sobre práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito às relações com a leitura e a escrita. Essa interação possibilitou compreender como as experiências individuais podem se entrelaçar, a medida em que são destacados desafios e potencialidades que emergem da área da educação.

Assim, nas subseções a seguir, apresento as análises feitas a partir do/no diálogo com as narrativas tecidas pelos professores, que foram selecionadas por serem em resposta às provocações que compartilhei e transcritas para compor a pesquisa.

5.3.1 “Como foi o seu processo de alfabetização? O que você entende por alfabetização?”: a escrita e a leitura na história de vida e na profissão

As perguntas que dão nome a essa subseção foram o ponto de partida para a Oficina. No quadro 6, apresento as respostas dadas pelas Professoras 1 e 4.

A narrativa da Professora 1 denota um determinado jeito de ser estudante – e também professor(a) – na década de 1970. Na referida conjuntura, o Brasil estava imerso na ditadura militar, marcada pela centralização do poder político nas mãos dos militares, cassação de direitos, autoritarismo, censura e coerção. No âmbito educacional, partilho algumas características marcantes: educação utilizada como ferramenta de doutrinação ideológica – inserção da disciplina de Educação Moral e Cívica –; falta de investimento em infraestrutura, material didático e formação docente; ensino técnico profissionalizante tornou-se o carro chefe do regime, sob a justificativa

de melhorar a economia do país; e alto índice de analfabetismo, ampliado pelas desigualdades econômicas e sociais.

Quadro 6. Transcrições das narrativas das Professoras 1 e 4.

Professora 1: *É, como foi o meu processo de alfabetização? Foi horroroso! Foi horroroso! Eu estudava, eu sempre aprendia uma parte, num lugar onde, assim, nos fundos, uma professora abriu uma mesinha lá e ensinou algumas crianças. Eu estou falando, gente, de década de 70, né? Eu fui alfabetizada na década de 70. E eu precisava aprender alfabeto e tudo isso para entrar na escola. E quando eu entrei na escola, eu não me sentia contemplada naquilo ali. As coisas não faziam muito sentido para mim. A minha casa era uma casa que não tinha a prática da escrita. Não tinha uma cultura escrita na minha casa. E foi muito difícil me alfabetizar. Eu tenho lembranças horrorosas do meu processo de alfabetização. Ainda bem, aí tem a segunda pergunta. Você já emendou duas, né, Isa? A segunda é, como professora o que você entende por alfabetização? E ainda bem que isso tudo se transformou num contrário, né? Eu entendo que a alfabetização é o contrário do que eu vivi. A alfabetização, eu entendo como um processo no qual a criança participa, no qual a cultura escrita é trazida para ela de uma forma que faça sentido, entendo como um processo de construção que faz sentido dentro de uma cultura escrita, totalmente diferente do que aconteceu comigo.*

Professora 4: *O meu processo de alfabetização também relato na dissertação. Logo no início, eu começo falando do processo de alfabetização e relato que foi um processo muito prazeroso e agradável, apesar de ter sido utilizado o método da Abelhinha não sei se vocês lembram, né? Era o método fônico, mas a cartilha era da Abelhinha. No meu caso foi bom, particularmente (...) porque eu já cheguei à escola alfabetizada, vamos dizer assim. Então, aquela cartilha, ela se tornou uma brincadeira para mim. Mas, penso assim, hoje, enquanto educadora, que para os outros estudantes, pode não ter sido um processo tão prazeroso e agradável, dada a distância que uma cartilha tem da realidade dos estudantes. E aí, já respondendo a uma segunda pergunta, como professora, o que você entende para a alfabetização? Eu gosto de dizer que eu sou uma professora alfabetizadora, porque eu amo alfabetizar. E eu acredito que o estudante tem que... Eu não acredito, não. Eu defendo que o estudante precisa estar no centro do processo. Diferente da utilização de uma cartilha, por exemplo, partir da vivência dos próprios estudantes. O professor pode até trazer elementos, livros, óbvio trazer todo um, entre aspas, um arsenal cultural, mas não esquecer que o estudante é o centro do processo.*

Mais especificamente sobre a alfabetização, Mortatti (2006, p. 9-10) afirma que, no período, envolvia uma questão de “medida”, em que o método de ensino estaria subordinado

ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. (...) o aprendizado de ambas [leitura e escrita] demandava um “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros.

E como as crianças eram medidas? A partir dos parâmetros indicados por M. B. Lourenço Filho, através dos *Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934) (MORTATTI, 2006, p. 9), para os quais as crianças deveriam se preparar, o que a narrativa da professora 1 confirma: “precisava aprender alfabeto e tudo isso para entrar na escola”. Ela reconhece que precisava estar pronta não só para os testes, mas também para a classe supostamente homogênea na qual seria matriculada para aprender a ler e escrever através de uma cartilha, mesmo que não se sentisse contemplada por nada daquilo.

A formação humanística e integral não era pauta, pois a não adaptação das crianças aos testes, ao método de alfabetização e à Cartilha, seria justificada como “um problema” de ordem biológica, psicológica, familiar e social, e não em decorrência do distanciamento da realidade dos estudantes. A Professora 4 ressalta que só teve essa percepção ao profissionalizar-se, pois, na infância, a Cartilha da Abelhinha, fundamentada no método fônico, tornou o seu processo de alfabetização prazeroso e agradável. Entretanto, ela faz uma ressalva: chegar alfabetizada à escola foi determinante. Interpreto que ela já chegou “preparada”, pronta para corresponder às expectativas.

A Cartilha da Abelhinha, citada pela Professora 4, assim como outras, não permite/permitia aos estudantes compreenderem o mecanismo da escrita e caso fizessem tentativas para entendê-la, estas seriam consideradas erros que a escola não poderia aceitar. Até por isso, ela diz acreditar que, para os demais estudantes da classe, o processo de alfabetização não deve ter sido tão agradável e prazeroso assim.

Sobre o uso de Cartilhas,

muitas vezes, as letras são apresentadas por “desenhos”, por associações figurativas ou sonoras – “C” é “a onda vai”; “e” é a “tromba de elefante”; “a” é

“abelhinha”. Muitas vezes, também, letras e sílabas são confundidas: o “C” não é “ce”, é o “ca” do cavalo; o “M” não é “eme”, é o “ma” do macaco; o “lha” não é “ele, agá, a”, é o “lha” do palhaço. Ora, temos observado que isto, em muitos casos, dificulta a compreensão do mecanismo da escrita (na medida em que é ensinado como “método” deixando de funcionar como referência). Evidencia uma grande confusão entre “imagem” e representação gráfica e escrita, no que diz respeito ao ensino por parte dos professores. (SMOLKA, 2012, p. 31-32)

Os métodos de alfabetização utilizados na época eram caracterizados pela fusão de métodos sintéticos e analíticos, e se materializavam nas Cartilhas, que na década de 1970 seguiam acompanhadas de manuais. Essas escolhas evidenciam o papel do(a) professor(a) no período: aquele(a) que não planejava e não avaliava, mas que executava, de modo que não havia necessidade de formação continuada ou exigência de um nível mínimo para sua atuação, situação que a narrativa da Professora 1 parece confirmar, quando diz que no processo preparatório para ingressar na alfabetização tinha aula nos fundos de algum lugar, com “uma professora” que “abriu uma mesinha”.

Apesar de a conjuntura não ser a mesma, porque atualmente vivemos em uma sociedade democrática, com direitos garantidos aos professores e exigência de formação mínima prevista em documentos oficiais, muitas crianças continuam sendo excluídas antes mesmo de chegarem a se alfabetizar, pois seus discursos, que na década de 1970 eram negligenciados, continuam ocultados, inclusive nas políticas públicas, em favor de tipos de escrita e modos de falar que só existem na escola. Abolir a norma padrão não acredito que seja o caminho, mas abarcar os diferentes modos de dizer e escrever das crianças e adolescentes é um começo para que a alfabetização seja compreendida como *“um processo no qual a criança participa, no qual a cultura escrita é trazida (...) de uma forma que faça sentido, (...) como um processo de construção que faz sentido dentro de uma cultura escrita”* (Professora 1) em que *“o estudante precisa estar no centro do processo”* e *“o professor pode até trazer elementos, livros (...) um arsenal cultural, mas não esquecer que o estudante é o centro do processo”* (Professora 4), fomentando uma ideia de alfabetização emancipadora, que sugere duas dimensões:

Por um lado, os alunos devem alfabetizar-se quanto às próprias histórias, a experiências e à cultura de seu meio ambiente imediato. Por outro lado, devem também apropriar-se dos códigos e culturas das esferas dominantes, de modo que possam transcender a seu próprio meio ambiente. (FREIRE; MACEDO, 2023a, p. 79)

Diferentemente das Professoras 1 e 4, as Professoras 2 e 3 (ver quadro 7) sinalizaram que seus respectivos processos de alfabetização ocorreram em casa, mediadas por relações dialógicas e alteritárias, mobilizando a produção de sentidos.

Quadro 7. Transcrições das narrativas das Professoras 2 e 3.

Professora 2: *Meu processo de alfabetização foi em casa com a minha mãe. Ela também é professora e, na época, não pôde exercer, pois ao casar com meu pai, acabou se afastando e foi a minha professora particular. Enquanto alfabetizadora, penso que a aprendizagem da leitura e da escrita não é um processo fácil, principalmente para as crianças da classe popular. Hoje eu sou alfabetizadora e amo muito o que faço. Alfabetização precisa ser prazerosa, lúdica e repleta de significados, que desperte o interesse e a curiosidade das crianças. Eu amo quando as crianças fazem parte do processo educativo, criando, construindo e participando. Eu nasci em 1983, deve ter sido em 1989. A professora que utilizava a cartilha era incrível: Tia Cristina. Penso que o diferencial esteve aí: o vínculo afetivo com a minha professora.*

Professora 3: *Fui alfabetizada pela minha mãe, aprendendo a escrever meu nome e o nome das pessoas de casa. Ela também me ensinou a tabuada. Como costureira, sempre me explicava os cálculos que ela fazia. Ensinou-me como fazer uso da régua de madeira que tinha e media 60 centímetros. A alfabetização, para mim, significa muito mais que decodificar é produzir sentidos. Quando aprendemos a ler, transbordamos, a nosso modo, nossos sentidos construídos no mundo e pelo mundo que nos cerca.*

A Professora 3, diz que foi alfabetizada pela mãe aprendendo o próprio nome e os nomes das pessoas de casa, palavras estáveis com as quais apresenta vínculo afetivo e que, portanto, têm sentido para ela. Seu contexto de alfabetização admite que se “parta do discurso e do texto para chegar à palavra e à letra”, movimento em que os aspectos fonológicos e gramaticais da língua estão inseridos em uma situação mais ampla em que a produção de sentidos está em primeiro plano (RIBEIRO et al., 2019).

A leitura e a escrita não aparentaram estar em um universo à parte, distantes, mas em relação com outras áreas do conhecimento e com a realidade que circundou a infância da Professora 3, não havendo uma ruptura entre “o momento de aprender a ler e escrever do momento de ler e escrever” (CERDAS, 2022, p. 6), pois, enquanto práticas sociais, a leitura e a escrita são aprendidas enquanto são usadas e praticadas.

Ao afirmar que, atualmente, compreende que os conhecimentos são construídos no mundo e pelo mundo, a Professora 3 aponta para um caminho já percorrido por Smolka (2012, p. 76), que defende a ideia de que a subjetividade dos seres humanos é reelaborada por meio dos signos, sejam eles gestos, desenho, linguagem falada, escrita etc., que

constituem um instrumento cultural, através do qual novas formas de comportamento, relacionamento e pensamento humanos vão sendo elaborados. Nesse processo, “a natureza do próprio desenvolvimento humano se transforma do biológico para o sócio-histórico” (Vygotsky, 1975, p. 51). De acordo com essa perspectiva, então, não sealaria apenas numa “subjetividade constituidora” do conhecimento (no sentido piagetiano), mas sealaria também e sobretudo numa intersubjetividade constitutiva, pois a relação entre os indivíduos constitui a dimensão, o trabalho simbólico.

A apropriação da escrita como uma forma de linguagem muda por completo o desenvolvimento cultural da criança. A escrita é considerada um simbolismo de segunda ordem, mediada pela fala, de modo que tal questão justifica a afirmação da professora 2 de que “a aprendizagem da leitura e da escrita não é um processo fácil”. Apenas com o tempo, é que o elo intermediário, no caso a fala, “vai desaparecendo, até que se torna possível a apreensão simbólica direta e imediatamente através dos signos escritos” (SMOLKA, 2012, p. 77). A autora também irá destacar que algumas questões sociais e de ensino podem tornar o processo de alfabetização mais difícil, como é o caso do uso das Cartilhas, materiais distantes da realidade dos estudantes, algo já mencionado pela Professora 4.

O processo de elaboração mental da criança na construção do conhecimento sobre a escrita, inicialmente, passa pela linguagem falada, [e] fica terrivelmente dificultado porque a escrita apresentada na escola, é completamente distanciada da fala das crianças, e, na maioria das vezes, é o que não se pensa, o que não se fala. (SMOLKA, 2012, p. 77)

Considerando o papel da cultura/das relações sociais na formação dos estudantes, com quem eles se relacionam na escola? Dos profissionais aos colegas, ressaltamos o(a) professor(a), sujeito que aparece na fala da Professora 2. Ela nomeia Tia Cristina, professora que a acompanhou durante a alfabetização e que, mesmo usando a cartilha, conseguiu estabelecer o vínculo afetivo que costurou a relação de ensino. Tal aspecto também será considerado pela Professora 5, conforme é possível ler no quadro 8:

Quadro 8. Transcrição da narrativa da Professora 5.

Professora 5: *Então, eu fui alfabetizada num porão de uma escola. Era uma escola estadual, na época tinha, né, do primeiro. Na verdade, da alfa, a quinta série, eu digo, né? E não tinha espaço pra uma turma de alfabetização nessa escola. Então, eles pegaram um espaço que era um porão e nos colocaram lá. Eu já cheguei à escola praticamente alfabetizada. Isso foi em 1991 e eu tinha cinco anos. Minha mãe cismou, minha mãe não estudou muito, né? Depois de adulta, ela conseguiu fazer até o nono ano. Mas nessa época, ela só tinha até o quinto ano, que hoje a gente chama de quinto ano, mas ela tinha uma questão muito forte, ela sempre teve uma questão muito forte com o estudo, e ela cismou que eu não poderia fazer a alfabetização em 1992, porque eu já estaria com seis anos completos, ela dizia que, como eu sou de agosto, ela falava assim: “Não, a minha filha vai ficar atrasada, ela vai ficar atrasada, porque quando ela estiver na alfabetização, em agosto ela vai fazer sete anos, e aí com sete anos ela está atrasada. Não, não, não! Enfim, daí implorou, implorou uma vaga. Eu treinei muito em casa com a minha mãe e fiz essa avaliação, a diretora conseguiu uma vaga eu entrei em primeiro ano e eu lembro que nós ficávamos em um porão, porque não tinha uma sala de aula para gente e a minha professora se chamava Malena. Eu fui alfabetizada com cartilha e, mesmo nesse processo, eu lembro muito que era um porão escuro, sabe, e mesmo o ambiente não sendo fisicamente acolhedor a professora ela conseguia uma sensibilidade naquele local. Eu lembro que o meu processo de alfabetização ele foi um processo com muita sensibilidade e afetividade. Então, mesmo o espaço físico não sendo bom, não sendo favorável, a professora conseguia transformar aquele ambiente num ambiente acolhedor, de muita afetividade. E eu lembro que, ao final, eu ganhei um livro chamado O Meu Dente Caiu, que tinha um personagem chamado Chuim, e eu lembro até hoje, eu tenho esse livro até hoje, e ela escreveu assim no final: “Querida, o saber é um tesouro que ladrão nenhum pode te roubar”. E eu levo esse dizer comigo até hoje, e falo muito com os meus alunos sobre, né? Enfim, passo para eles também, e lembro desse processo de alfabetização como um processo muito acolhedor, mesmo tendo sido alfabetizada com a cartilha. E eu acho que é isso, né? Alfabetizar é mais do que conhecer os códigos linguísticos, né? É compreender como utilizá-los na sociedade. E eu acho que esse processo de alfabetização, ele tem que ser um processo muito sensível, muito acolhedor e com muita afetividade.*

A professora Malena, assim como a Tia Cristina, costura a relação de ensino pelo vínculo afetivo, evidenciado pelo enunciado: “Querida, o saber é um tesouro que ladrão nenhum pode te roubar” e pela ação: ela presenteou a Professora 5 com o livro *O meu dente caiu*. Ela afirma ainda “carregar” as palavras da professora Malena, que são construtoras de sua intersubjetividade e acabam por reverberar em seu fazer docente. Ademais, assim como a Professora 2, a Professora 5 fala sobre o uso de uma Cartilha na classe de alfabetização, embora tenha chegado à escola praticamente alfabetizada/ “preparada”, assim como a Professora 4. Ainda assim, suas impressões sobre o esse processo se voltam para o papel da professora Malena, que ultrapassou as barreiras da Cartilha e do porão escuro por meio da afetividade.

Essa experiência, apesar de emocionante, revela situações que perduram em muitas escolas brasileiras, principalmente aquelas destinadas aos estudantes

oriundos das classes populares: a infraestrutura precária e baixa valorização da função docente.

Os professores, as escolas e conhecimentos de currículo são prestigiados ou desprestigiados e marginalizados dependendo das experiências sociais, humanas que os produzem. Que por sua vez dependem do reconhecimento, desconhecimento e até segregação dos coletivos sociais, humanos, cidadãos, trabalhadores, produtores dessas experiências. Trata-se de uma disputa de conhecimento que nos remete a uma disputa de experiências e de coletivos sociais, políticos, produtores de experiências e de conhecimentos. (ARROYO, 2013, p. 75-76)

Diante disso, tomar o discurso dos sujeitos enquanto um caminho para a alfabetização, sujeitos rotineiramente marcados por visões negativas devido à origem, constitui-se como uma ação transgressora à cultura escolar que marcou a vida das professoras mencionadas, em períodos e instituições distintas. Assim, ter clareza quanto à escola e à educação que se quer construir e experienciar se faz necessário, pois

a escola não é, não podia ser, nem deveria ser, um espaço em que uma, duas dúzias de meninos, que foram condenados, vêm passar o dia ou a tarde com uma pessoa, de certa maneira, também condenada. Condenada a quê? Condenados a quê? Um a falar, outros a ouvir coisas que nem sempre estão ligadas com a experiência vital, existencial, nem daquele que dita nem daqueles que ouvem (FREIRE; GUIMARÃES, 2021, p. 53)

A mudança das lentes com as quais temos olhado a escola, os estudantes e o processo de alfabetização desvelam possibilidades de se construir esta outra cultura escolar, algo que as professoras participantes da Oficina demonstraram saber quando foram questionadas sobre como percebem a alfabetização.

5.3.2 “De que forma a rotina é organizada com seus estudantes?”: possibilidades de interação em sala de aula

Ao elaborar essa questão para a Oficina, rememorei o Webinário “Rotinas na Educação Infantil”²⁶, cuja palestrante foi a Professora Maria Carmen Silveira Barbosa, referência nos estudos sobre o tema no Brasil. Apesar de reconhecer que cada etapa

²⁶Aula Aberta em formato Webinário - com Maria Carmen Barbosa (UFRGS). Rotinas na Educação Infantil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z3OifP7RdbE> Acesso em: 09 jan. 2025.

da educação básica possui suas especificidades, também reconheço as contribuições que cada uma delas pode trazer às demais.

Nesse sentido, para início de conversa, partilho um questionamento da professora Maria Carmen sobre a rotina no ambiente escolar: quem, por que e a partir de quais princípios a organiza? Com as devidas adaptações à etapa e à turma, refaço o questionamento: quem, por que e a partir de quais princípios organiza a rotina da/na/com a classe de aceleração? A Professora 5 deixa possíveis pistas em sua narrativa (ver quadro 9).

A rotina, segundo a Professora 5, só irá surgir em seu percurso no ano de 2024, pela necessidade de organizá-la com os estudantes da classe de aceleração, indicando as seguintes motivações: dificuldades de aprendizagem, dificuldades de comportamento e o fato de “ter” que alfabetizar.

Diante dessa situação, ela poderia ter tomado a rotina como uma tecnologia de alienação (pensada de maneira hierárquica e de forma inflexível), entretanto, na contramão, ela deixa indícios de que contemplou a rotina como uma aliada ao processo de alfabetização dos estudantes. Vale ressaltar que a professora parece atribuir sentidos semelhantes às palavras *rotina* e *regras*, talvez estabelecendo a relação de que ambas podem sugerir a mesma ideia: maneiras de organizar o tempo, os espaços e as ações para um determinado fim.

Quadro 9. Transcrição da narrativa da Professora 5.

Professora 5: *Então, eu não tinha o hábito de organizar a rotina com estudantes. Eu sempre lecionei com turmas de quarto e quintos anos. Esse ano, eu peguei uma turma de aceleração. E a turma de aceleração é uma turma para alunos com distorção de anos de escolaridade e idade. E é uma turma com 17 alunos. Na verdade, a modulação é de 15 alunos, mas a escola me pediu para ficar com mais dois e eu fiquei. É uma turma com alunos com muitas dificuldades e eles se agrediam muito verbalmente, então eu observei a necessidade de organização da rotina com eles, não só para os estudantes, mas com os estudantes por conta da idade deles então eles conseguiram ali comigo estabelecer uma rotina, e cada estudante foi estabelecendo um passo pra essa rotina. Eu precisei, aí eu fui pensando: “Como é que eu posso criar, como é que eu posso pensar nessa questão da rotina?”. E eu pensei: “Ué, se é para construir com eles, que eles possam produzir a própria rotina, o que eles entendem com a rotina, o que a gente pode construir coletivamente”. Enfim, então eles foram organizando a rotina. E a partir do momento, e aí eu escrevi ao lado, cada um foi falando, e eu fui anotando o que eles estavam me dizendo. E fui colocando o nome da criança, o nome do estudante. Conforme o tempo ia passando, quando um aluno não entendia alguma regra da turma ou não cumpria alguma questão da rotina, então a gente voltava lá atrás: “Vamos ver aqui. O que nós pensamos? O que nós conversamos? Quem foi o estudante que falou sobre isso? Ih, foi fulano de tal. Não é fulano de tal? Mas é você próprio que tá aí... É... Burlando a rotina? Como assim?”. Então mostrava, né? Não foi você que disse, mas por que você tá fazendo isso? E a gente pensava coletivamente. E quando não era aquele aluno que estava infringindo alguma regra da turma ou n estava cumprindo alguma coisa de rotina mesmo que a gente estabelecia eu pedi para o estudante que falou sobre, narrar um pouco mais: “Por que você pensou nisso e o colega não está alcançando essa proposta?”. O que a gente pode fazer em relação a isso para tentar estabelecer uma organização para eles fazerem também, se sentirem participantes desse processo, porque lecionar na classe de aceleração é realmente muito desafiador, eram alunos com muitas dificuldades e que eu tinha que alfabetizar, então eu precisei criar com eles essa relação para que eles se sentissem realmente participantes desse processo.*

Enquanto aliada ao processo de alfabetização, a Professora 5 convida os estudantes a redigirem a rotina coletivamente, com ela sendo a escriba – “(...) *cada um foi falando, e eu fui anotando o que eles estavam me dizendo. E fui colocando o nome da criança, o nome do estudante*”. A escrita, nesse contexto, emergiu como uma forma de linguagem, que foi deslocada da posição de objeto do conhecimento para a posição de prática social, sendo “instauradora da relação com os estudantes” (eles foram ouvidos de forma responsável e responsiva, referendados nominalmente), funcionando “como marca, registro, forma de organização” (indicando os combinados coletivos a cada dia e para a turma, em termos de comportamento), provocando “interações na sala” (através das sugestões para a escrita coletiva, que poderia ser alvo de concordância, discordância, dúvida etc.) e gerando interlocuções (no decorrer do ano letivo passaram a se perceber e perceber uns aos outros, sendo necessário

reavaliarem os combinados coletivamente, sanarem dúvidas dos colegas etc.) (SMOLKA, 2012, p. 58).

A organização, segundo a Professora 5, era uma demanda para a alfabetização acontecer, mas ela aparentou ter percebido que a relação entre os pares e a relação de ensino seria a demanda imediata, indicando as dificuldades de comportamento (agrediam-se verbalmente) e de aprendizagem (ainda não estavam alfabetizados), assim como a idade, haja vista que eram estudantes com distorção idade-série.

Ao ouvir seu relato, me lembrei da fala do Bernardo²⁷ referenciando a “*sala com dificuldades*”. Mais uma vez, tive a impressão de que as diferenças foram tratadas como dificuldades, e que os sujeitos que não se adaptaram às supostas classes homogêneas foram relegados à “*sala com dificuldades*”, que no caso da Professora 1 e seus estudantes se materializou na classe de aceleração.

As narrativas da Professora 5 e Bernardo se encontraram, lançando luz sobre o movimento (político e social) que parece ser feito para silenciar aqueles que incomodam, que podem provocar desordem à cultura escolar. Mas, nos dois contextos, em espaços-tempo distintos, movimentos contrários ao silenciamento foram sendo feitos por estudantes e professoras, algo que as narrativas (Quadros 9 e 10) puderam demarcar.

Quadro 10. Transcrição da narrativa da Professora 5.

Professora 5: *E eu queria falar uma coisinha que está fugindo um pouquinho dessa questão da rotina. É que em 2022, pra quem não sabe eu trabalho com a Isabella à tarde no Colégio João Brazil. Em 2022, Isa, eu vi um aluno que foi meu participando do projeto do jornal escolar, ele fazia parte do reforço, e aí eu vi o desenvolvimento e o crescimento dele. Foi um aluno que ficou retido na época, um aluno que apresentava muita dificuldade no seu processo de ensino-aprendizagem, um aluno que era muito violento, ele agredia os colegas verbalmente, e quando eu vi ele participando do projeto do jornal escolar, escrevendo e produzindo, eu fiquei muito feliz eu acho que eu nunca tive a oportunidade, acho não, né?! Eu nunca tive a oportunidade de te dizer isso, mas tô dizendo agora e eu fiquei muito feliz, realmente, de vê-lo ali interagindo, participando, de ver o crescimento dele nesse processo e nesse projeto com você. (...) E é importante pra gente ver a potência, pra gente poder realmente declarar a potência desse trabalho, né? Porque eu trabalho contigo e eu vi na prática o quanto essa proposta foi e é enriquecedora e o quanto fez sentido pra esses estudantes.*

²⁷ Ver capítulo 4, seção 4.3, subseção 4.3.2 “Quando tiver idade maior, já não vai precisar ser mandado embora porque não sabe ler.”: a leitura e a escrita na escola e na vida.

5.3.3 “Com que frequência você lê para os seus estudantes? Com que frequência você lê?”: mobilizações de textos que não são pretextos

Desde a infância, conforme relatei na introdução da pesquisa, costumava me envolver com diferentes gêneros literários, comportamento leitor que permanece e me mobiliza a contribuir com a formação de leitores, principalmente pela posição privilegiada que ocupo: a posição de professora. No meu cotidiano, a ação de ler, para além de uma escolha pessoal, se consolida como uma estratégia metodológica. Nas relações de ensino (SMOLKA, 2012), tenho me reconhecido – e sou reconhecida – como o sujeito mais experiente, que lê para/com os estudantes até que eles possam ler autonomamente.

Nesse caminho, os professores foram convocados a rememorar suas experiências com a leitura, pois o ato de ler pode mover novas maneiras de conhecer e entender o mundo, a escola e as relações afetivas.

A Professora 2 (ver quadro 11) destacou o papel da sua professora do segundo ano, a Darlene, qualificada como “excelente professora, amorosa, carinhosa” que, dentre as ações cotidianas, buscava ler praticamente todos os dias. Tal comportamento foi ressignificado pela professora 2 que, atualmente, também lê para os seus estudantes frequentemente.

Quadro 11. Transcrição da narrativa da Professora 2.

Professora 2: *Lembro da minha professora de segundo ano, professora Darlene. Minha primeira experiência em uma escola pública. Excelente professora, amorosa, carinhosa, que presenteou todos os seus alunos com um livro no final do ano. Até hoje eu lembro dela com carinho. Ela fazia leitura de livros praticamente todos os dias. E até hoje, isso faz parte da minha vida. E eu leio para os meus alunos quase todos os dias.*

Pude inferir, a partir da narrativa da Professora 2, o papel da leitura no seu exercício docente, assim como no fazer da professora Darlene, entretanto, não identifiquei maiores explicações sobre as estratégias metodológicas relacionadas às ações de leitura das professoras, de modo que não sei dizer se havia espaço para os estudantes verbalizarem questionamentos, dúvidas, discordâncias ou concordâncias, se a leitura dos textos/livros era utilizada como pretexto para análise linguística ou se os estudantes tinham acesso ao acervo.

Mas, apesar de não ter acesso às informações mencionadas, ressalto que, por meio da leitura diária, pode ocorrer um movimento contínuo de diálogo entre os estudantes e diferentes gêneros discursivos, que oportuniza aos estudantes a ampliação de suas capacidades de compreender e responder aos textos de maneira crítica e responsiva. Essa prática, quando contextualizada e participativa, também os ajuda a se inserir no cenário histórico e social no qual os textos são escritos. A partir de Bakhtin (2011), entendo que a leitura não é uma atividade passiva de decodificação, mas um processo dialógico no qual os leitores contribuem com suas próprias vozes, experiências e interpretações, que são constitutivas dos seus conhecimentos linguísticos.

Nesse caminho, a narrativa da Professora 6 (ver quadro 12) acerca da própria prática e das interlocuções estabelecidas com a Oficina, deixa pistas sobre os movimentos discursivos que realiza junto aos estudantes da escola onde atua. Ao transitar da esfera privada para a pública, passou a lecionar para turmas de 3º ano, que geralmente estão em processo de alfabetização. Sua fala revela que a leitura tem desempenhado um papel central tanto em sua vida pessoal quanto profissional, refletindo a ideia bakhtiniana (BAKHTIN, 2011) de que a linguagem e o discurso são profundamente situados e interativos.

No aspecto pessoal, a Professora 6 descreveu sua relação íntima com a leitura, mencionando autores favoritos, como Saramago, e a presença constante de livros em sua mesa como inspiração e fonte de reflexão. Para Bakhtin (2011), cada leitura é um ato dialógico, em que o leitor interage com as vozes do autor e as múltiplas camadas sociais presentes no texto. Essa interação aparece na maneira como a Professora 6 mencionou suas leituras como "livros de cabeceira", retornando a eles para retomar conceitos e refletir sobre sua prática pedagógica, reforçando o papel da leitura como um diálogo contínuo.

Quanto ao âmbito profissional, ela destacou a importância de integrar a leitura ao processo de alfabetização de maneira dialógica, em consonância com a visão de Bakhtin (2011). Ela observou que as crianças das classes populares muitas vezes não se sentem autorizadas a trazer suas vivências e relatos para o espaço escolar, opinião da qual compartilho, e destacou um descompasso entre as vozes sociais dos alunos e a prática educativa tradicional.

Quadro 12. Transcrição da narrativa da Professora 6.

Professora 6: *Eu realmente amo a leitura, gosto muito de ler. Talvez não tenha tanto tempo pra leitura deleite hoje em dia, como adulta, como profissional. Mas faço minhas leituras. Mas os meus livros favoritos ficam sobre a minha mesa. Então eu tenho, sei lá, o meu autor favorito, então que é o Saramago, tem o Conto da Ilha Desconhecida. Eu inclusive já li um pouquinho, sempre eu trabalho com turma de terceiro ano, trabalho com o processo de alfabetização, mas sempre em turma de terceiro ano. Quer dizer, “sempre”, né? [Ela ri!] Esse é meu terceiro ano no município, antes eu era da rede privada. E aí no município, esse é meu terceiro ano, então essas três turmas eu peguei o terceiro ano. Eu estou muito apaixonada pela alfabetização. Acho que tudo que você está trazendo para a gente, não só como fundamentos, mas como pavimento mesmo, para construir esses caminhos, os caminhos metodológicos de acordo com o perfil da turma com a demanda da turma com o interesse da turma muito legal, muito interessante. Eu tenho um monte de livros em cima da minha mesa então eles acham que eu sou super leitora (...) eu tenho Freinet na minha mesa, eu tenho tudo lá, fica lá empilhado. Tipo assim, a minha decoração da mesa. Eu tô burlando um pouco, talvez. Não, é tipo um livro de cabeceira, né? Aquele que você tem que voltar de vez em quando pra fazer as retomadas necessárias, porque somos seres humanos e, como eu disse hoje, já me pegou aqui um negócio que eu me vulnerabilizei, já anotei numa tirinha falei: “Amanhã eu reparo isso aqui que não foi maneiro e ok”. Mas eu fiquei pensando, você falou sobre a gente estar falando sobre a leitura e eu acho que é sensacional, fundamental a leitura como essa base para o entendimento dessa convenção que é a tecnologia de leitura e escrita propriamente dito, mas porque a gente trabalha hoje em dia com classes, quer dizer, eu quando comecei a pensar o meu trabalho com classes populares e entendi, percebi, observei dessas crianças muitas vezes não autorizadas ou não se sentiam, foi exatamente o que você disse, Isabella é como se aquilo não fosse coisa para... o que eles sabem, eles têm relatos, eles têm vivências, mas aquilo não é coisa para a escola. E aí isso começou a me pegar muito. E aí eu comecei, embora tenha uma rotina, enfim, cada turma é uma turma, cada perfil é um. E a gente vai caminhando, vai construindo os nossos caminhos junto com eles. Mas eu, na minha opinião, sei lá onde isso vai dar na minha vida. Mas eu entendi que a oralidade é o primeiro eixo que eu contemplo. E a gente, a partir da oralidade constrói os textos, as produções, sejam elas coletivas e depois de um tempo com mais autonomia e mais autorais e tal. Quer dizer, eu acho que a autoria sempre existe, ela sempre está ali, sempre há o espaço para a autoria, embora a gente no início dê aquele texto de suporte, mas sempre tem uma lacuna para a autoria. E aí estoura esses textos, fazer exposição, povoar a sala. E aí muitas vezes a leitura que é diária vira a leitura de memória feita dos textos que a gente mesmo construiu e colou nos cartazes pela sala. E aí... Eu não sei. E aí todo mundo fica assim pra mim: “Juju, a primeira coisa é a leitura”. Aí eu falo: “Gente, eu tô num caminho que lá na minha prática a primeira coisa é oralidade. Mas vamos... Não sei, eu não sei. Eu tô aqui compartilhando como uma aprendente, né? Enfim...*

Com isso, ela pôde traçar um “caminho metodológico” em que a oralidade serviu como ponto de partida para a construção coletiva de textos, nos quais as experiências dos alunos podem compor o processo de produção de conhecimento. No mais, ao transformar as falas e histórias das crianças em textos que “povoam a sala”, a professora fomentou o encontro de vozes, potencializando a autoria, que

interpreto ter a ver com o estilo que cada sujeito tem para falar, ler ou escrever, e a participação dos estudantes.

5.3.4 “Defina a alfabetização em uma palavra”: o que a Oficina mobilizou

Como uma maneira de dar fechamento, mesmo sabendo que a Oficina permanecerá como um cenário fértil para a produção de novos diálogos e sentidos, propus a seguinte dinâmica: defina a alfabetização em uma palavra. O desafio de sintetizar um tema tão complexo em uma palavra mobilizou os participantes, mesmo aqueles que não haviam aberto a câmera ou o microfone, já que o *chat* estava ali, aberto, para que pudessem escrever. Além disso, sinalizei que, quem desejasse, poderia ligar o microfone para responder à proposta ou para deixar suas impressões gerais sobre a Oficina.

As palavras foram sendo evocadas, carregando não apenas os sentidos atribuídos pelos participantes, mas também os ecos das vozes sociais, culturais e históricas associadas a elas. Por mais que eu tivesse a ideia de que o exercício poderia desencadear trocas com/entre os participantes, que poderiam comparar, discutir e reinterpretar os sentidos atribuídos por outros, eu não tinha ideia que uma pergunta iria me atravessar enquanto eu lia as palavras que eram compartilhadas no *chat* em função da dinâmica. Era o Professor 7 que dizia: *“Isabella, posso fazer um comentário?”*.

Quadro 13. Transcrição da narrativa do Professor 7.

Professor 7: *Eu ouvi uma professora, Adriana Salomão, na faculdade, que ela fala muito desse processo discursivo da leitura. Eu acho que nós, enquanto professores, a gente se preocupa muito com o processo da leitura e a gente pode trabalhar de uma forma muito plural. E esquece de antes de fazer esse processo da leitura, a gente tem que considerar muito esse lado discursivo. O lado do pertencimento do aluno. que é muito mais prazeroso e compreensível quando a gente consegue enxergar dessa forma que é o momento de um ato muito singular é muito individual a sensação que eu tenho é que às vezes a gente quer trabalhar como um todo como algo muito maçante a leitura, só por ser leitura, esquece muito desse lado discursivo do lado singular, do lado do pertencimento que vai muito do aluno, que vem muito do aluno. Um grande exemplo, que foi o jornal, eu tenho certeza que eles sentiram prazer em participar desse processo de alfabetização. Porque houve pertencimento, existiu um pertencimento, uma participação, uma colaboração. Não foi você somente que criou toda essa ideia. Teve a mão deles, eles participaram. Então eu acho que é um processo da vida. tudo que há pertencimento, há libertação, há identificação. Você se encontra, você se reconhece.*

O Professor 7 retomou um dos elementos discutidos, a leitura, trazendo reflexões sobre a existência de diferentes maneiras de concebê-la no ambiente escolar: “*como um todo*” e “*algo muito maçante*” ou considerando o “*lado discursivo*”, “*o lado do pertencimento do aluno*”, “*um ato muito singular*” e “*individual*”.

Com a primeira perspectiva, ele parece revelar o texto como um objeto (estático) e os leitores como sujeitos passivos. Já na perspectiva que aborda o “lado discursivo”, supõe sujeitos que interagem, que são ativos diante dos textos, que não são objetos isolados, pois carregam as marcas de sua produção, refletindo a visão de mundo dos autores que, assim como os leitores, estão inseridos em contextos sociais e históricos.

Os textos são orientados para os outros, que se materializam nos leitores, que, ao lê-los, respondem com interpretações, concordâncias, discordâncias ou questionamentos, completando o circuito dialógico, e reafirmando a leitura como ato discursivo.

Nesse mesmo caminho, a Oficina esteve orientada para os outros – professores do Ensino Fundamental –, que me responderam de diferentes maneiras, me ensinando e aprendendo comigo, puxando fios das suas narrativas, e também das minhas, para tecermos conhecimentos sobre estratégias metodológicas para o trabalho com a leitura e a escrita a partir da perspectiva discursiva, de modo que

algumas palavras, ditas pelos participantes, passaram a compor nosso repertório coletivo sobre a alfabetização, que organizei em uma nuvem de palavras.

Figura 17 – Defina a alfabetização em uma palavra.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Enquanto conhecimento que se construiu coletivamente, as palavras sugerem que chegamos a uma percepção humanizadora da alfabetização, que vai de encontro à perspectiva utilitarista e tecnicista que marcou as histórias de alfabetização de algumas das professoras e ao encontro da maneira como elas concebem a alfabetização no exercício da profissão e da perspectiva discursiva de alfabetização – o pilar sobre o qual construí a Oficina e a prática pedagógica da qual ela foi originada. Além disso, nos mobilizamos a pensar a alfabetização como um processo contínuo de descobertas, como um ato singular, uma ferramenta de construção de identidade, autoria e pertencimento, além de um caminho para a transformação e a esperança, em que a vida e o dizer sobre si habitam o espaço escolar e os processos de aprender.

5.4 O *Ebook* e o *Template* de jornal escolar: mais do que reproduzir, ressignificar

Após optar pela Oficina pedagógica como espaço formativo, viabilizada por um encontro online síncrono, passei a refletir sobre maneiras de fazê-la circular para além do grupo de professores participantes. Um roteiro, que narrasse o percurso de aplicação da Oficina, inicialmente seria outro artefato produzido, entretanto, observei que a construção de um *Ebook*, com os conteúdos apresentados e propostas pedagógicas, também poderia contribuir com a formação dos professores, que não necessariamente vão reproduzir o jornal escolar feito com meus estudantes, mas poderão ressignificá-lo, produzindo novos sentidos de acordo com suas realidades.

Enquanto material didático/instrucional, o *Ebook*, segundo Silva et al. (2022 apud NEGRÃO; GONZAGA, 2024, p. 8),

é um livro eletrônico, de caráter sustentável que dispõe da vantagem de viabilizar acesso a conteúdo textual, combinado de diferentes artefatos, hipertextos e hiperlinks que tornam o material mais atrativo e acessível, desde que o leitor disponha de conexão com a internet.

Nesse caminho, entendi que o recurso, por combinar diferentes artefatos, hipertextos e hiperlinks, poderia fornecer uma maneira mais dinâmica para os professores terem acesso não somente ao *link* da Oficina (que está salva na nuvem do *Google Drive* e com acesso livre)²⁸, mas também aos sites compartilhados, sugestões de propostas pedagógicas e *link* do *Template* de jornal escolar.

Destaco que o *Ebook*²⁹ e o *Template*³⁰ foram elaborados por meio do *Canva*, mesmo site que utilizei para organizar a apresentação da Oficina e que permite a hospedagem dos materiais. Além disso, caso desejem, os professores poderão fazer *download* e tê-los sempre à mão para novas consultas ou para o compartilhamento com os pares.

O *Ebook*, portanto, torna o conteúdo da Oficina acessível a um público maior de professores, o que pode, de certa maneira, ultrapassar as barreiras geográficas e

²⁸ Assista à Oficina. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1SbUFhJMPGG_pfJSYjoTdW47BEfSMACn/view?usp=sharing

Acesso em: 15 jan. 2024

²⁹ Leia o *Ebook*. Disponível em:

https://www.canva.com/design/DAGYeluyga0/i8LQQMjW_aRGw8I8Cid0RQ/edit?utm_content=DAGYeluyga0&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Acesso em: 15 jan. 2024

³⁰ Crie o seu próprio jornal escolar. Disponível em:

https://www.canva.com/design/DAGJPrDEWTM/Mfyan2CChfCaZMRBONrfEw/view?utm_content=DAGJPrDEWTM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink&mode=preview

Acesso em: 15 jan. 2024

de tempo, além de funcionar como um instrumento de reflexão e organização de práticas, conceitos e narrativas apresentados. Percebo que tal material também se consolida como um meio para garantir um dos propósitos da Oficina: de disseminar conhecimentos e práticas que possam fomentar transformações para as realidades dos professores que tiveram/terão acesso, promovendo um olhar crítico e autoral para o trabalho com a leitura e a escrita, que contempla, respeita e valoriza todos os sujeitos do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire (2023b)

As palavras de Freire, escolhidas para abrirem essas considerações, relacionam-se profundamente à minha trajetória de vida e formação. Primeiramente, pelo fato dele ser um dos educadores das classes populares que me inspira. Segundo, porque, desde a infância, a partir da minha relação com os livros da minha mãe, me sentia mobilizada pela busca por interlocuções entre as histórias e a realidade, por respostas que, ao serem encontradas, frequentemente se transformavam em novos questionamentos. Esse movimento contínuo de aprender e questionar se revelou essencial não apenas para meu desenvolvimento pessoal, mas também para a construção das bases desta pesquisa. Assim, a boniteza da procura, mencionada por Freire, não se restringe a um fim, essa pesquisa, mas encontra seu significado maior no processo, carregado de sentido, reflexividade e transformação.

Isso posto, sigo com os achados desta pesquisa. A começar, relembro as bases teórico-metodológicas que a sustentaram, destacando-se a Teoria da Enunciação de Mikhail Bakhtin e o Círculo e o estudo sobre a alfabetização em perspectiva discursiva, que no Brasil teve Ana Luiza Bustamante Smolka e João Wanderley Geraldi como seus expoentes, assim como a professora Cecília Goulart.

Como um dos primeiros movimentos que realizei, houve a discussão sobre as políticas públicas para a alfabetização a níveis nacional e municipal. Indico que, apesar de propostas como a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) terem apresentado intenções de inovação e organização do ensino da leitura e da escrita, essas estão carregadas de velhos problemas (aproximações com método fônico). Esses documentos enfatizam métodos e práticas que desconsideram a construção dialógica do conhecimento, limitando-se a abordagens centralizadas e pouco responsivas às especificidades locais. Tais retrocessos reforçam a necessidade e importância de práticas educativas que rompam com esse paradigma, promovendo uma alfabetização significativa e contextualização.

Na contramão desses dois documentos, está o Referencial Curricular de Língua Portuguesa do Município de Niterói, que avança no que concerne à perspectiva adotada para se pensar o ensino da nossa língua materna, baseando-se na alfabetização em perspectiva discursiva. A análise da BNCC e do PNA, em comparação com o Referencial, evidenciou a necessidade de resistência por parte dos professores, de modo a implementar estratégias que reconheçam a pluralidade de experiências e linguagens dos estudantes, assim como favoreçam seu protagonismo.

A alfabetização em perspectiva discursiva, nesse sentido, se apresenta como um caminho potente para que os sujeitos e suas formas de existir, dizer e escrever sejam acolhidos pela escola, assim como pode ser uma ferramenta de combate ao histórico de fracasso escolar no Brasil. Ao romper com práticas pedagógicas que reduzem a aprendizagem à mera decodificação ou memorização, essa perspectiva promove uma relação significativa com a linguagem, criando condições para que os sujeitos se constituam como protagonistas de suas trajetórias de aprendizagem e enfrentem as barreiras impostas pelo fracasso escolar estrutural (SMOLKA, 2012; GOULART, 2020). Essa abordagem, fundamentada nos princípios do dialogismo de Bakhtin (2011), enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre na relação responsiva

com o outro e responsável pelo outro, em que cada enunciado não é apenas uma repetição, mas um evento único que se insere em um contexto social e histórico.

O trabalho pedagógico com jornal, realizado por mim e por estudantes do reforço escolar, na Escola Municipal João Brazil, que teve suas bases na perspectiva discursiva de alfabetização, foi o motivador para a realização desta pesquisa. Antes que fosse iniciada, eu supunha algumas contribuições de tal prática para a trajetória de vida e acadêmica dos estudantes participantes, mas, ao me debruçar sobre as entrevistas realizadas com dois deles, pude pinçar aspectos relacionados à prática educativa, as marcas que eram invisíveis no cotidiano. O papel dos professores apresentou-se como imprescindível, não somente em termos técnicos, mas em uma relação alteritária, contribuindo com as memórias e aprendizagens desses estudantes, ratificando a ideia de que a educação é essencialmente dialógica. De igual forma, as narrativas dos estudantes confirmaram a necessidade do trabalho com a escrita e a leitura estar imerso em práticas sociais e contextualizado com suas histórias, experiências de vida e interesses. Esses achados encontram eco nos estudos de Smolka (2012), que destacam a importância de contextos significativos para que o sujeito se aproprie da linguagem escrita de forma crítica e reflexiva.

No processo de busca, cheguei ao planejamento e realização da Oficina "*Caminhando com estudantes em processo de alfabetização: a criação de um jornal*", que se consolidou com um dos artefatos do Produto Educacional da pesquisa, que também possui outro artefato, um Ebook de mesmo nome, que inclui um *Template* de jornal escolar. A Oficina, que se fez dialógica, me permitiu partilhar as reflexões e achados da prática educativa com professores de diferentes lugares e áreas de atuação, podendo ensinar e aprender com eles a partir de suas histórias de vida e formação. Ressalto que suas narrativas se constituíram como elementos centrais para compreender os desafios e as possibilidades da prática pedagógica em contextos reais. Essas narrativas, alinhadas às contribuições teóricas de Bakhtin, revelaram como o diálogo entre professores pode fomentar a ressignificação das práticas e abrir novos horizontes para a alfabetização e também para outras etapas da educação básica, tendo em vista que o trabalho com as linguagens oral e escrita atravessam todas as áreas do conhecimento.

Considero que um dos aspectos mais significativos da Oficina foi a troca de experiências entre os participantes, que permitiu identificar convergências e singularidades nas práticas de alfabetização e em suas histórias com a alfabetização.

Além disso, suas falas indicaram que o jornal escolar pode atuar como um espaço de experimentação e autoria, proporcionando aos estudantes e professores um campo de interações significativas, assim como contribuíram com a compreensão do jornal enquanto um evento discursivo coletivo, em que a linguagem pode se constituir pela alteridade e pela responsividade, conforme os pressupostos de Bakhtin.

Ademais, as reflexões suscitadas por meio da Oficina indicaram que práticas de alfabetização em perspectiva discursiva podem potencializar a formação contínua dos professores, promovendo um olhar crítico sobre a própria práxis. O engajamento observado e a valorização das histórias dos profissionais reafirmaram o papel das narrativas como ferramentas para a construção de conhecimento e para possíveis transformações no espaço escolar. Assim, o Produto Educacional revelou-se como um importante desdobramento da pesquisa, conectando teoria e prática de maneira significativa e responsiva.

Assim, caro (a) leitor(a), digo que encerro as minhas considerações, os meus achados, que se fizeram em um processo de busca, de procura... Por indícios, por pistas, por respostas, que se transformaram em questionamentos e culminaram nesta pesquisa. Por ora, compreendo que esse ciclo voltará a se repetir. Inclusive, enquanto redijo estas linhas finais, penso que já estou me lançando para um novo processo de busca, de volta para as minhas origens, para a escola, na qual a boniteza e a alegria não hão de faltar, porque ensinar e aprender é a mola mestra da minha profissão, da minha história de professora, cujo maior objetivo esteve/está em lutar pela utopia que não me deixa desistir: a educação pública, laica, cidadã, transformadora e libertadora para as classes populares. Paulo Freire, vive!

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Giulia Chiaradia Gramuglia. Como os suportes revista, jornal e internet impactam a produção do gênero discursivo reportagem. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 268–282, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/214348> Acesso em: 23 dez. 2024.

AROUCHE, Ilza Léia Ramos; DANTAS, José Carlos de Castro; PEREIRA, Ana Lourdes Sousa. Reflexões sobre a teoria de Bakhtin aplicada ao ensino da leitura e letramento. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*. Mossoró, v. 8, n. 26, p. 363-381, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3911/3111> Acesso em: 18 jan. 2024.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1981_

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

BARBOSA, Marialva. *História Cultural da Imprensa: Brasil, 1800-1900*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

BARBOSA, Marinalva Vieira. Linguagem e entonações afetivas na escola contemporânea. *Revista InterteXto*. Uberaba, MG, v. 5, n. 2, p. 1-18, 2012.

Disponível em:

<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/344>

Acesso em: 18 jan. 2025.

BENJAMIN, Walter. *Linguagem, tradução, literatura (filosofia, teoria e crítica)*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996. (Obras Escolhidas, v. 1)

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari. 2. ed. São Paulo: Duas cidades, Editora 34, 2009.

BIONDO, Franco Gomes; SELLES, Sandra Lucia Escovedo. Currículo narrativo em um horizonte sem currículos nacionais, *ANPED (40ª Reunião anual)*, Pará, 2021.

Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_16_15 Acesso em: 18 jan. 2025.

BOLÍVAR, Antonio Botía. De nobis ipsis silemus: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa em educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 1-26, 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> Acesso em: 13 jun. 2024.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre o saber e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília. 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão et al. *Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. Edição Kindle.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12319/8741> Acesso em: 09 jan. 2025.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. *Ler antes de saber ler*. oito mitos escolares sobre a leitura literária. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2018.

CERDAS, Luciene. Alfabetizar é mais que ensinar um código: discurso e autoria no ensino da língua. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Bmn5MC93tnDQKnPWwZ8Dg3k/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 06 jan. 2024.

CONSTANT, Elaine; MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida; LOPES, Paula da Silva Vidal Cid. Processos de alfabetização: princípios, políticas e estratégias para a diversidade dos modos de aprender e ensinar. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 36-63, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22022/14386> Acesso em: 18 jan. 2025.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2012.

CORAIS, Maria. Cristina. *Alfabetização como processo discursivo: princípios teóricos e metodológicos que sustentam uma prática*. 2018. 386 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

DUTRA, Giselle Bezerra Mesquita. *O processo e o produto editorial de um jornal escolar impresso: investigação acerca do letramento jornalístico de estudantes do Ensino Fundamental*. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. (Org.). *Professora-pesquisadora – uma práxis em construção*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIGUEIREDO, Isabella Coelho. *Diário de bordo*. 2022.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 1.ed. São Paulo: Ática, 2011. [Versão ePUB 2.0.1]

FREINET, C. *Técnicas de educação: o jornal escolar*. Portugal: Estampa, 1974.

FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023a.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 77. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661> Acesso em: 18 jan. /2025.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GINZBURG, Carlo. *Micro-história e outros ensaios*. Rio de Janeiro: DIFEL/Bertrand-Brasil, 1989.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes; ANTUNES, Janaína Silva Costa. Diálogos com o Plano Nacional de Alfabetização (2019): contrapalavras. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, MG. v. 1. n. 10 (Edição Especial). p. 32-38, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/371/247> Acesso: em 23 dez. 2024.

GOULART, Cecilia Maria Aldigueri. Alfabetização em perspectiva discursiva: a realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 60-78, 2019a. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/334/232> Acesso em: 18 jan. 2025.

GOULART, Cecilia Maria Aldigueri. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/cPYgcqRbX3pXX38WJS4mnbm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 dez. 2024.

GOULART, Cecilia Maria Aldigueri. Discurso e Ensino: diretrizes para conceber novos significados para a escola na contemporaneidade. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. 49, p. 48-71, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2784/1674> Acesso em: 23 dez. 2024.

GOULART, Cecilia Maria Aldigueri. Capítulo 1: Para início da conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa. In: GOULART, Cecília Maria Aldigueri;

GARCIA, Inez Helena Muniz; CORAIS, Maria Cristina. (Org.). *Alfabetização e Discurso: dilemas e caminhos metodológicos*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2019b.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.18, p. 5-21, Set./Out./Nov./Dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/y9TzLGJVsZQsmjH6GDRZTsg/?format=pdf> Acesso em: 29 dez. 2024.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. A propósito da política nacional de alfabetização - MEC 2019, considerações críticas. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, MG, v. 1, p. 91-93, 2019c. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/360/256> Acesso em: 18 jan. 2021.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. Relatos de sala de aula: análise em busca de compreensão da perspectiva discursiva de alfabetização. *Pensares em Revista*, Rio de Janeiro, n. 14, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/35932> Acesso em: 23 dez. 2024.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri; CORAIS, Maria Cristina. Alfabetização, discurso e produção de sentidos sociais: Dimensões e balizas para a pesquisa e para o ensino da escrita. *Bakhtiniana*, v. 15, p. 76-97, 2020.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. GARCIA, Inez Helena Muniz; CORAIS, Maria Cristina. (Org.). *Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. SANTOS, Andréa Pessôa dos. Estudos do discurso como referência para processos de alfabetização em perspectiva discursiva. In: GOULART, Cecília Maria Aldigueri; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. (Org.). *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2017.

GRILLO, Sheilla; AMÉRICO, Ekaterina Vólkova. Glossário. In: VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

KRAMER, Sonia; JOBIM E SOUZA, Solange. *Histórias de professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação*. 1. ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2003.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.

LIMA, Vanilda Gonçalves de. *Atividade de estudo e apropriação da linguagem escrita no Ensino Fundamental 2019*. 202 f.-Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2019.

MACHADO. Tópicos Especiais em Estudos Culturais e Fracasso Escolar. *A construção social e científica do Fracasso Escolar: O que e quem define Sucesso/Fracasso Escolar*. Aula ministrada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 29 mar. 2023.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; OLIVEIRA, Wellington de. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n.5, p.103-115, 1. sem. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/4749> Acesso em: 18 jan. 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001. Disponível: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15529/9710> Acesso em: 23 dez. 2024.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. 7. ed. São Paulo: Global, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso em: 08 jan.2021.

NEGRÃO, Felipe da Costa; GONZAGA, Amarildo Menezes. Produtos educacionais e narrativas (auto)biográficas: O que tem sido produzido nos programas de pós-graduação profissionais da área de Ensino?. *Revista Cocar*, [S.l.], v. 20, n. 38, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7715> Acesso em: 18 jan. 2025.

NITERÓI, Fundação Municipal de Educação de Niterói. *Minuta do Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação de Niterói para apreciação e aprovação do Conselho Municipal de Educação*. Niterói: Fundação Municipal de Educação de Niterói, 2020.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A Queirós, 1999.

PINHEIRO, Petrilson Alan. *Gêneros digitais construindo e sendo construídos por gêneros discursivos: repensando as práticas do letramento*. [S.l.: s.n.], p. 1-20, 2008. Disponível em: <http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/12.pdf> Acesso em: 02 jan. 2025.

PINTO, Ziraldo Alves. *Uma professora muito maluquinha*. Editora: Melhoramentos, SP, 1962.

PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado et al. (Org.). *Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado; SERODIO, Liana Arrais. Metodologia narrativa de pesquisa em Educação na perspectiva do gênero discursivo bakhtiniano. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo et al. (Org.). *Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado; SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa França. Pesquisa Narrativa em três dimensões. VI CIPA – *Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – Modos de Viver, Narrar e Guardar*, Rio de Janeiro, v. 6, p. 1-13, 2014. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/11/toledo-soligo-simas-pesquisa-narrativa-em-trc3aas-dimensc3b5es.pdf> Acesso em: 18 jan. 2025.

PREZOTTO, Marissol; CHAUTZ, Grace Caroline Chaves Buldrin; SERODIO, Liana Arrais. Prefácio. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo et al. (Org.). *Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

RABELO, Amanda Oliveira de. A importância da investigação narrativa na educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan./mar., 2011.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, v. 15, n. 16, p. 1-18, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174/244> Acesso em: 18 jan. 2025.

RIBEIRO, Natalia Pinagé et al. “Não! A gente quer que você escreva no papel! Você ajuda a gente a fazer isso?”: o processo de aprender a escrita com a própria escrita. In: GOULART, Cecília Maria Aldigueri; GARCIA, Inez Helena Muniz; CORAIS, Maria Cristina. *Alfabetização e Discurso: dilemas e caminhos metodológicos*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2019.

RIBEIRO, Hilma. O jornal escolar como instrumento de fomentação da produção textual no Ensino Básico. In: LIMA, Xavier Alexandre; PEREIRA, Angélica de Oliveira Castilho; ANDRÉ, Karine da Silva Costa. *Jornal na e da escola: registros de práticas docentes*. Rio de Janeiro: CAP/UERJ: Projeto de Extensão Editoração ao Alcance, 2022. E-book.

SERODIO, Liana Arrais. *Composição musical, interpretação e escuta: uma aproximação semioética para a didática da música na escola básica*. 2014. 377 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, MG, n.

33, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150044>
Acesso em: 13 jun. 2024.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Pedagogia da ruptura: ocupando as margens do ensino remoto para criações didático-curriculares. *Revista Espaço do Currículo*, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 1-5, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.56411> Acesso em: 13 jun. 2024.

SILVA, Letícia Roberta Gomes Martins da. *A participação das crianças nos processos de aprendizagem em sala de aula: uma pesquisa sobre a própria prática*. 1. ed. Curitiba: Apris, 2021.

SILVA, Mateus Freire Santana et al. QR CODE: um gênero discursivo em ascensão e a sua utilização no espaço educacional. *Anais do III Congresso Internacional e V Congresso Nacional de Movimentos Sociais e Educação*, Categoria: comunicação oral, 2021. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cicnmse/article/viewFile/10030/9839> Acesso em: 23 dez. 2024.

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

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2021.

UNICEF. Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série. *CENPEC*, jan., 2021. Disponível: <https://saberesespracicas.cenpec.org.br/noticias/a-quem-importa-o-fracasso-escolar>
Acesso em: 13 jan. 2024.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; COSTA, Jackson Barbosa da; MACHADO, Adriana Marcondes. (Re)lendo Bourdieu a partir da obra de Maria Helena Souza Patto. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/e9d9880c-55ea-46db-abe3-e4e1df741ca3/3126558.pdf> Acesso em: 18 jan. 2024.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores*. Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos responsáveis dos estudantes



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“O discurso docente como escrita-evento: a produção de um jornal escolar na alfabetização em perspectiva discursiva”**, conduzida por Isabella Coelho Figueiredo e orientada pela Prof.^a Dr.^a Claudia Cristina dos Santos Andrade.

Este estudo quer entender como podemos usar a nossa forma de falar e a nossa cultura para melhorar a alfabetização. Vamos estudar o que o autor Mikhail Bakhtin e seu grupo disseram sobre isso e ver como o jornal escolar pode ajudar no aprendizado das crianças. A ideia é ajudar na formação dos professores e melhorar a educação no Brasil.

Ele/Ela foi escolhido(a) porque ajudou a escrever, criar e editar o Jornal JB. Se quiser, ele/ela poderá desistir de participar a qualquer momento e retirar a autorização. Não há problema em fazer isso, então ele/ela não sofrerá nenhum prejuízo.

A participação consiste em conversar com a pesquisadora durante uma entrevista a ser realizada na Escola Municipal João Brazil.

A pesquisa usará a Metodologia Narrativa, em que contamos a nossa história para sabermos o que foi importante para o nosso grupo. Vamos gravar e escrever tudo que for importante durante as entrevistas. A sua autorização é para gravar a voz e a imagem do menor gratuitamente e você precisa concordar com essa ação. Os dados coletados serão mantidos em segredo e não serão divulgados com nomes. Participar da pesquisa não vai gerar pagamento nem custos para você ou para o menor.

Durante a pesquisa, as atividades terão um risco muito baixo para ele/ela. Para garantir sua segurança, manteremos as respostas em segredo e iremos usá-las só para fins acadêmicos, como em artigos, apresentações e na dissertação.

Esperamos que a pesquisa ajude os professores criar maneiras de usar o jornal escolar no aprendizado das crianças. Para os participantes, isso significa poder compartilhar o que pensam sobre o trabalho feito na escola, reconhecer suas próprias experiências como importantes para um aprendizado crítico e criativo, e ajudar a formar o currículo que surge na prática escolar.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos, mas sem revelar quem participou.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Caso você concorde com a participação do menor nesta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: "VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa".

Contato do pesquisador responsável:

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br– Telefone: (021) 2334- 2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade na pesquisa, e que concordo com a participação dele.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

Nome do(a) participante menor:

Nome do(a) responsável :

Assinatura:

Nome do (a) pesquisador:.....

Assinatura:

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos estudantes



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“O discurso docente como escrita-evento: a produção de um jornal escolar na alfabetização em perspectiva discursiva”**, conduzida por Isabella Coelho Figueiredo e orientada pela Prof.^a Dr.^a Cláudia Cristina dos Santos Andrade.

Este estudo quer entender como podemos usar a nossa forma de falar e a nossa cultura para melhorar a alfabetização. Vamos estudar o que o autor Mikhail Bakhtin e seu grupo disseram sobre isso e ver como o jornal escolar pode ajudar no aprendizado das crianças. A ideia é ajudar na formação dos professores e melhorar a educação no Brasil.

Você foi escolhido(a) porque ajudou a escrever, criar e editar o Jornal JB. Se quiser, poderá desistir de participar a qualquer momento e retirar a autorização. Não há problema em fazer isso, então você não sofrerá nenhum prejuízo.

A participação consiste em conversar com a pesquisadora durante uma entrevista a ser realizada na Escola Municipal João Brazil.

A pesquisa usará a Metodologia Narrativa, em que contamos a nossa história para sabermos o que foi importante para o nosso grupo. Vamos gravar e escrever tudo que for importante durante as entrevistas. A autorização é para gravar sua voz e imagem gratuitamente e você precisa concordar com essa ação. Os dados coletados serão mantidos em segredo e não serão divulgados com nomes. Participar da pesquisa não vai gerar pagamento nem custos para você.

Durante a pesquisa, as atividades terão um risco muito baixo para você. Para garantir sua segurança, manteremos suas respostas em segredo e iremos usá-las só para fins acadêmicos, como em artigos, apresentações e na dissertação.

Esperamos que a pesquisa ajude os professores criar maneiras de usar o jornal escolar no aprendizado das crianças. Para os participantes, isso significa poder compartilhar o que pensam sobre o trabalho feito na escola, reconhecer suas próprias experiências como importantes para um aprendizado crítico e criativo, e ajudar a formar o currículo que surge na prática escolar.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos, mas sem revelar quem participou.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: "VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa".

Contato do pesquisador responsável:

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br– Telefone: (021) 2334- 2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

Nome do(a) participante menor:

Assinatura:

Nome do (a) pesquisador:.....

Assinatura:

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

CONVIDAMOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL



OFICINA

CAMINHANDO COM ESTUDANTES EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: A CRIAÇÃO DE UM JORNAL



ISABELLA COELHO FIGUEIREDO

Ministrante e mestranda (PPGEB CAP/UERJ)

CLAUDIA CRISTINA DOS SANTOS ANDRADE

Orientadora e professora responsável (PPGEB CAP/UERJ)



A OFICINA IRÁ ABORDAR:

- Discussão teórico/prática sobre o uso do jornal em sala de aula em perspectiva discursiva;
- Compartilhamento de uma prática relacionada, *template* de jornal editável e *e-book* com o conteúdo apresentado.

DATA: 10/12/2024

(TERÇA-FEIRA)

HORÁRIO: ÀS 18h30

A oficina terá a carga horária de 2h30, será realizada na modalidade *on-line* e haverá emissão de certificado.

Inscrições até 08/12/2024.

LINK DISPONÍVEL

AQUI!

INFORMAÇÕES PERTINENTES:

- Público-alvo: professores do Ensino Fundamental;
- Inscrição realizada com resposta à formulário *on-line*.



APÊNDICE D – Formulário de inscrição da Oficina

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. 1) Ao clicar em sim, o(a) participante estará concordando com os termos do TCLE, compreendendo os objetivos, riscos e benefícios de sua participação na pesquisa, e que concorda em participar. *

Concorda em participar da pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

Sim.

Não.

3. 2) Nome: *

4. 3) E-mail: *

5. 4) Telefone para contato: *

Com WhatsApp.

Lembre-se de inserir o DDD. Ex.: (21) 90000-0000

6. 3) Escolaridade: *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Outro: _____

7. 6) Área(s) do conhecimento: *

Marque a(s) área(s) que se aplica(m).

Marque todas que se aplicam.

- Pedagogia
- Língua Portuguesa
- Matemática
- Ciências
- Outros

8. 7) Atuação profissional: *

Indicar a(s) função(ões) e local(is) de trabalho.

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos professores



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“O discurso docente como escrita-evento: a produção de um jornal escolar na alfabetização em perspectiva discursiva”**, conduzida por Isabella Coelho Figueiredo e orientada pela Prof.^a Dr.^a Claudia Cristina dos Santos Andrade.

Este estudo tem por objetivo analisar as estratégias possíveis dentro da nossa cultura linguística e social e problematizar, à luz da Teoria da Enunciação de Mikhail Bakhtin e o Círculo a *potencialidade do jornal escolar no processo de alfabetização em perspectiva discursiva*, contribuindo assim com a formação docente.

Você foi selecionado(a) por ser professor da Educação Básica. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Sua participação consiste em dialogar com outros/as docentes e a pesquisadora em uma oficina, onde serão compartilhadas estratégias de trabalho em perspectiva discursiva de alfabetização no contexto de produção de um jornal escolar. Será realizada por meio de uma plataforma em ambiente virtual, com link a ser disponibilizado por e-mail.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que será pautada na Metodologia Narrativa. Toda a oficina será gravada e transcrita, sendo destacados para a pesquisa trechos que forem considerados relevantes para os seus objetivos. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo a gravação de imagem e voz. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos.

As atividades aplicadas durante a pesquisa apresentam um risco intelectual mínimo, para atenuar essa possibilidade, asseguramos a confidencialidade das respostas dos envolvidos e empregadas exclusivamente para propósitos acadêmicos, incluindo a divulgação em artigos científicos, apresentações em conferências, elaboração da dissertação. Os benefícios esperados com a pesquisa é o desenvolvimento de possibilidades pedagógicas para o trabalho com jornal escolar no processo de alfabetização, em nível macro, e, aos participantes, a aquisição de conhecimentos e reflexões que poderão contribuir para sua atuação profissional.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: "VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa".

Contato do pesquisador responsável:

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br– Telefone: (021) 2334- 2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

Nome do(a) Participante:

Assinatura:

Nome do (a) pesquisador:.....

Assinatura:

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

APÊNDICE F – Formulário da Lista de Presença da Oficina

1. Nome completo e sem abreviações

2. Número do documento oficial de identidade (RG)

3. *Marcar apenas uma oval.*

Declaro ter lido todos os termos contidos no TCLE acima transcrito.

4. *Marcar apenas uma oval.*

Declaro aceitar todos os termos contidos no TCLE transcrito neste formulário.

5. *Marcar apenas uma oval.*

Declaro ter ciência de que o envio deste formulário preenchido configura a aceitação dos termos do TCLE e não desistência da participação livre e espontânea.

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O discurso docente como escrita-evento: a produção de um jornal escolar na alfabetização em perspectiva discursiva

Pesquisador: ISABELLA COELHO FIGUEIREDO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82327624.0.0000.5282

Instituição Proponente: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.111.242

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 7.111.242

Ausência	tcle_revisado_alunos.pdf	19/09/2024 10:01:14	ISABELLA COELHO FIGUEIREDO	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoAssinada.pdf	13/08/2024 20:23:12	ISABELLA COELHO FIGUEIREDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	13/08/2024 20:10:56	ISABELLA COELHO FIGUEIREDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tai_Isabella.pdf	13/08/2024 14:10:22	ISABELLA COELHO FIGUEIREDO	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	13/08/2024 14:07:43	ISABELLA COELHO FIGUEIREDO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	13/08/2024 14:07:29	ISABELLA COELHO FIGUEIREDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_professores.pdf	13/08/2024 13:55:25	ISABELLA COELHO FIGUEIREDO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 30 de Setembro de 2024

Assinado por:

Rosa Maria Esteves Moreira da Costa
(Coordenador(a))