

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**CLÁUDIA CARDOSO NICHES**

**ALFABETIZAÇÃO E ALFABETIZADORAS:  
OBJETO INCONSISTENTE, OFÍCIO CONTINGENTE**

**SÃO LEOPOLDO  
2014**

**CLÁUDIA CARDOSO NICHES**

**ALFABETIZAÇÃO E ALFABETIZADORAS:  
OBJETO INCONSISTENTE, OFÍCIO CONTINGENTE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Henrique Sommer

**SÃO LEOPOLDO  
2014**

N594a Niches, Cláudia Cardoso  
Alfabetização e alfabetizadoras: objeto inconsistente, ofício  
contingente / Cláudia Cardoso Niches. -- 2014.  
148 f. ; 30cm.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Vale do  
Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São  
Leopoldo, RS, 2014.

Orientador: Prof. Dr. Luís Henrique Sommer.

1. Formação - Professor - Alfabetização. 2. Prática de ensino -  
Alfabetização. I. Título. II. Sommer, Luís Henrique.

CDU 371.13

**CLÁUDIA CARDOSO NICHES**

**ALFABETIZAÇÃO E ALFABETIZADORAS:  
OBJETO INCONSISTENTE, OFÍCIO CONTINGENTE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Henrique Sommer

Aprovada em 21 de Fevereiro de 2014

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Luís Henrique Sommer – UNISINOS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. – Carmen Sanches Sampaio – UNIRIO

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. – Clarice Salete Traversini – UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. – Elí Terezinha Fabris – UNISINOS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. – Luciane Grazziotin – UNISINOS

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, princípio e fim, por me conceder a vida e a possibilidade de amar e sonhar...

Ao Mauro, companheiro de todas as horas, toda a minha gratidão pelo irrestrito e incansável apoio, incentivo e carinho.

Aos meus amados filhos Amanda, Artur e Paulo, fontes infinitas de amor e inspiração, pelo apoio e compreensão que dispensaram durante essa minha jornada, tornando-a menos árdua e mais repleta de sentido.

Aos meus pais, Gastão e Dalva, pelos tantos e fundamentais ensinamentos que me tornaram capaz de desejar e prosseguir...

A Vó Lila, a Ana, aos meus irmãos André e Felipe e seus familiares, que só fazem torcer e oferecer seu apoio irrestrito, sempre repleto de carinho e vibração.

Aos grandes amigos pelo fundamental estímulo e pela compreensão nos tantos momentos em que estive ausente do convívio em função dos estudos.

Ao Prof. Dr. Luís Henrique Sommer, que orientou meus estudos e reflexões de forma competente e habilidosa, permitindo, assim, que eu desse um sentido ao que, no início, eram apenas ideias dispersas.

Aos demais professores do PPGEduc UNISINOS que em suas aulas reacendiam em mim o desejo de compreender mais e mais minha profissão, nutrindo-me com seus conhecimentos e saberes.

A CAPES, pelo apoio financeiro, sem o qual este sonho não se teria realizado.

## RESUMO

A presente tese analisa a fragilidade que envolve o objeto de estudos alfabetização na formação inicial de professores para o Ensino Fundamental. De forma mais precisa, investe-se em compreender como esse objeto tem se configurado nesses processos formativos e como tal configuração correlaciona-se ao ofício de alfabetizar. Para o desenvolvimento da pesquisa buscou-se sustentação no amplo campo teórico da história da escolarização no Ocidente, assinalando os elementos que estruturaram a emergência da escola obrigatória no Brasil, bem como, o lugar da alfabetização e da formação de alfabetizadores nesse conjunto. O *corpus* analítico compõe-se de narrativas de alfabetizadoras que atuam, há mais de cinco anos, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, na rede pública municipal de Montenegro, estado do rio Grande do Sul. A abordagem metodológica empreendida para a produção do *corpus* empírico valeu-se da entrevista narrativa orientada sobre: 1) os significados que o objeto alfabetização e o ser/estar alfabetizadora assumem para essas professoras, produzindo referências e/ou identificações entre essas profissionais; 2) as bases epistemológicas dominantes que esteiam os saberes práticos e instrumentais dessas alfabetizadoras, dando contornos a esse “lugar profissional”; 3) as implicações de seus processos formativos nas im/possibilidades de sua constituição como alfabetizadoras; e, 4) os elementos que vêm tensionando a experiência cultural de alfabetizar, configurando-a e projetando-a. As análises nutriram-se de elementos da teoria foucaultiana do discurso que, priorizando os procedimentos descritivos, compreende o conhecimento como produção contínua e contingente de verdades. Os resultados da pesquisa apontam para a (1) inconsistência da alfabetização na formação de professores, a qual se configura sobre a predominância da abordagem mecânica no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; a frágil inserção do conceito de letramento nesses discursos, os quais não contemplam, minimamente, a amplitude que perfaz a alfabetização na atualidade; e, o apagamento de referências específicas da alfabetização e que são ofertadas pela multidisciplinaridade das ciências que contemplam esse objeto. Compreende-se, assim, que as especificidades da alfabetização são obliteradas por elementos relacionados à docência em sua forma mais ampla e genérica, e (2) o ofício de alfabetizar adquire um *status* contingente à medida que seu objeto é abordado de forma frágil, tanto na formação quanto na sua prática escolarizada, sustendo-se, predominantemente, nos saberes e crenças sucedidas das experiências dessas profissionais e sob o apagamento de referências associadas às suas especificidades.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação de professores. Cursos de Pedagogia. Ofício de alfabetizar.

## ABSTRACT

The present paper aims at analyzing the weakness that involves the object of studies Literacy in the formative processes of Elementary School teachers. It has been set, in a more precise way, on how Literacy has been configured in the beginning of Elementary School teacher's formation and how this is correlated to the job of teaching how to read and write. In order to develop the research, one found support in the wide theoretical field of the history of schooling in the West, pointing out the elements that structure the emergency of compulsory school in Brazil, as well, the place of Literacy and the formation of teachers as a whole. The analytical corpus includes Literacy teachers' narratives, who have worked, for more than five years, in the first two years of Elementary public schools, in the city of Montenegro, Rio Grande do Sul. The methodological approach applied for the development of the empirical corpus made use of oriented narrative interview about: the meanings that the object Literacy and the fact of been literate takes on to those teachers, making references and/or identifications between those professionals; the epistemological dominant basis that support these teachers' practical and instrumental knowledge, outlining their professional place; the implications of their formative processes in their im/ possibilities as literacy teachers and, the elements that have been provoking tension in the cultural experience of Literacy, adjusting and projecting it. The analysis of the content was based in the Foucauldian discourse analysis that concerns to the meanings that the subjects attribute to the objects that surround them and their experiences, prioritizes descriptive proceedings, welcomes subjective interference and understands knowledge as a continuing and occasional production of true. The results of the research point to: 1) the inconsistency of Literacy in the formation of teachers, shaped by the predominance of the mechanical approach in the learning/ teaching reading and writing process, which does not prioritize the reading of the world; 2) the fragile introduction of Literacy concepts in this discourse that do not contemplate, the least, the huge role that literacy currently has; and 3) the fading of specific references related to literacy, offered by the multi discipline in sciences that contemplate this object. The inconsistency of Literacy ends up for being suppressed, in this discourse, by elements related to teaching job in its broader generic way. One can infer that the literacy job acquires a vulnerable status, as its object is invisible, not only in its formation but also in its schooling practice, supporting itself, therefore, in the predominance of knowledge and beliefs coming from the experiences of these professionals and over the fading of references connected to its specificities.

Key-words: Literacy. Teachers formation. Pedagogy courses. Literacy job.

## SUMÁRIO

<b>1 ENTRELAÇANDO CAMINHOS: ALFABETIZADORA E PESQUISADORA .....</b>	<b>7</b>
1.1 TEMPO DE CERTEZAS .....	8
1.2 TEMPO DE DESCONFIANÇA .....	11
1.3 BUSCANDO OUTRO OLHAR.....	12
<b>2 DAR FORMA AO QUE SE ENCONTRA DISPERSO .....</b>	<b>16</b>
2.1 GÊNESE DA PROBLEMATIZAÇÃO.....	16
2.2 FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES: FEIÇÕES DE UMA VERDADE .....	20
2.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.....	43
<b>3 DAS LENTES TEÓRICAS PARA FOCAR A PROBLEMATIZAÇÃO.....</b>	<b>47</b>
3.1 CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DA ESCOLARIZAÇÃO NO OCIDENTE .....	47
3.2 CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DA ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL E O LUGAR DA ALFABETIZAÇÃO NESSE PROCESSO .....	53
<b>3.2.1 Condições de possibilidade da popularização da escrita .....</b>	<b>55</b>
3.3 A PRODUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO COMO DISPOSITIVO CIVILIZATÓRIO ...	58
<b>4 NOTAS METODOLÓGICAS: A PRODUÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE .....</b>	<b>62</b>
4.1 “DAR VOZ” ÀS ALFABETIZADORAS.....	64
<b>4.1.1 Do <i>Lócus</i> da pesquisa e das alfabetizadoras entrevistadas .....</b>	<b>71</b>
<b>5 A INCONSISTÊNCIA DO OBJETO ALFABETIZAÇÃO E A CONTINGÊNCIA DO OFÍCIO DE ALFABETIZAR.....</b>	<b>75</b>
5.1 A INCONSISTÊNCIA DO OBJETO ALFABETIZAÇÃO .....	76
<b>5.1.1 A abordagem mecânica do processo de aquisição da língua escrita.....</b>	<b>77</b>
<b>5.1.2 A frágil inserção do conceito de letramento .....</b>	<b>81</b>
<b>5.1.3 Apagamento de referências específicas à alfabetização .....</b>	<b>86</b>
5.2 A CONTINGÊNCIA DO OFÍCIO DE ALFABETIZAR .....	105
5.3 A FORMAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA: UMA REALIDADE AINDA FRÁGIL.....	108
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>129</b>



## 1 ENTRELAÇANDO CAMINHOS: ALFABETIZADORA E PESQUISADORA

*Não há respostas, porque estas são inventadas e reinventadas a cada dia, na vibração da complexidade do cotidiano, no entremear de vozes, no entrelaçar de histórias e sujeitos, no (com)partilhar de (des)conhecimentos... E essa é a delícia de ser professor(a)/pesquisador(a) com crianças: (re)descobrir-se a cada dia; e em muitos, inclusive, precisar ser também autor/atriz, para momentos de improvisação demandados pelo imprevisível, pois o cotidiano não é constituído apenas de previsibilidades...*

*Carmen Sanches Sampaio*

*Tiago Ribeiro da Silva*

*Igor Helal*

*Flavia Castilho*

Ao construir um espaço de inserção e interlocução com a formação de alfabetizadores, forçosamente, lancei-me à procura de situar-me nas im/previsibilidades desse campo. Afinal, por que o escolhi como foco de minha tese? Como fui parar nesse lugar de alfabetizadora? O que aprendi com essa experiência? Que reticências esse ofício me sugere? Enfim, muitas perguntas poderiam sequenciar-se num longo cordel, mas, desde já, inicio o inevitável movimento de ampliar meu olhar e, ao mesmo tempo, dirigi-lo a meu objeto. Sendo assim, o fio que orientará a produção desta tese versará sobre certa manobra que passei a denominar de sistemática invisibilidade que envolve o objeto alfabetização, em sua histórica constituição, em decorrência da qual o ofício de alfabetizar vem fundar-se marcado por esse traço, exteriorizado na contingente atuação das professoras nessa etapa e na fragilidade com que esse objeto é descrito e narrado. Tais fenômenos – a invisibilidade da alfabetização e a contingência do ofício de alfabetizar – acabam por outorgar à alfabetização escolar uma feição fragilizada, inúmeras vezes relacionada, forçosamente, ao denunciado fracasso da escolarização.

A epígrafe deste capítulo sintetiza com riqueza e precisão a complexidade do exercício da docência, no qual me situo como alfabetizadora, função à qual me dedico há vinte e três anos e sobre a qual venho tecendo minha trajetória pessoal e profissional. Durante quinze anos alfabetizei somente nas duas escolas particulares do município de Montenegro, estado do Rio Grande do Sul, mais precisamente, desde 1990, ano em que me formei no Curso de Magistério, até 2005. Nesse período, mesmo sendo professora concursada da rede pública municipal, atuei somente no ano de 1990 nessa instância, ano em que passei no concurso e tão logo assumi minhas funções. Em março de 1991 fui, na condição de professora cedida, para a primeira escola particular em que trabalhei. A relevância desse evento está no fato de que as questões que ali passaram a me interpelar circundavam e alimentavam um determinado

modelo de alfabetizadora que eu construía, a partir de minha formação inicial e de um imaginário, certamente, tecido em minhas experiências de aluna.

### 1.1 TEMPO DE CERTEZAS

No Curso de Magistério, que iniciei aos quatorze anos, fui impregnada pelos ideários freireano e construtivista, que me faziam sentir capaz de, futuramente, tornar cada ano letivo uma intensa experiência de aprendizagem, envolta em amorosidade. Porém, o estágio de seis meses, ao final do Curso, foi uma experiência chocante e frustrante, a ponto de me fazer deixar o magistério e trabalhar por quatro anos em uma instituição bancária. Naquele interminável período do estágio eu dedicava tardes e noites preparando minhas aulas, nem sempre bem-sucedidas. Além das crianças que aprendiam e prestavam atenção às propostas que eu fazia, havia aquelas que eram barulhentas, outras desatentas, havia as que brigavam por qualquer coisa e as que sequer pareciam compreender o que eu falava ou o que propunha... Enfim, um universo imprevisto e caótico apresentou-se para mim naquele momento, no lugar daquele que idealizei. Achei que eu havia me equivocado em minha escolha profissional e que o trabalho com crianças era sério demais para alguém que talvez não tivesse a devida “vocação”, como eu.

Após quatro anos em um trabalho burocrático, no tal banco, senti saudades do universo escolar e da fertilidade da sala de aula. Resolvi retornar e aperfeiçoar meus conhecimentos, ainda disposta a cumprir aquele protocolo de boa professora alfabetizadora que eu trazia comigo, ou seja, aquela comprometida com a alfabetização de todos os seus alunos e capaz de compreender aquelas tantas nuances que se apresentavam em uma sala de aula na forma de crianças, mesmo aquelas que pareciam “destoantes”. Meu primeiro movimento foi, sem dúvida, em direção à obra de Paulo Freire, com destaque à Pedagogia da Autonomia (1996), que me forneceu os “Saberes necessários à prática educativa”, como sugere seu subtítulo. Por muitos anos persegui as “vinte e sete exigências” prescritas para um bom professor e, mesmo sob o reconhecimento de meus constantes deslizes, elas me acompanhavam (e ainda acompanham!) coercivamente. Em paralelo à busca por Freire, que me ensinava a ser professora, debrucei-me sobre a clássica obra de Emília Ferreiro, Psicogênese da Língua Escrita (1985), que me instrumentalizaria na realização de minha destemida tarefa de alfabetizar a todos. Com os fundamentos advindos das referidas obras, passei a construir os alicerces de minha identidade de alfabetizadora. A influência dos textos de Freire e de Ferreiro em minha formação foi tamanha que os reconheço, ainda hoje, como

as grandes narrativas que embasaram minha constituição profissional. Valho-me das palavras de Foucault para fazer referência ao primado que esses discursos exerceram sobre mim e sobre minhas colegas do Curso de Magistério nos anos de 1980:

[...] não há sociedade onde não existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza [...] discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer. (FOUCAULT, 2012, p. 21)

Com esse lastro, nas escolas particulares minha experiência era a de que todos aprendiam, mesmo resguardadas as diferenças individuais, o que vinha a confirmar a veracidade dos pressupostos construtivistas e freireanos. Eu sentia que minha profissão, abalizada pela escolha por ser alfabetizadora, encaminhava-se numa espécie de “fluxo ascendente”, em que tudo que a envolvia se dava de forma muito positiva, na medida em que todos – eu, meus alunos, seus pais e as direções das escolas – vínhamos “sendo felizes”.

Sempre considerei que havia feito uma escolha profissional muito séria e que exigia responsabilidade e comprometimento, mesmo ciente da precariedade das condições de trabalho e remuneração, num momento em que as greves eram constantes. Na graduação fiz Licenciatura em História, mais por curiosidade e encantamento pelos conhecimentos que acessaria do que por motivação em ministrar essa disciplina escolar. Nunca tive “perfil” para o trabalho com adolescentes e a alfabetização era o que realmente me mobilizava e satisfazia profissionalmente. Cada nova turma de primeira série representava um novo arranjo que exigia renovação, aperfeiçoamento, reestruturação, enfim, exigia outros e novos movimentos. Nunca usei um mesmo diário de classe, pois não havia como repetir planejamentos diante das diversas configurações de turmas. Os universos e ritmos eram diferentes e faziam suas próprias solicitações. Algumas colegas argumentavam que eu deveria fazer Pedagogia, pois, mais do que a História, ela me daria subsídios mais consistentes para o trabalho com a alfabetização. Nunca considerei relevante tal proposição na medida em que sempre investi muito em meu aperfeiçoamento, fazendo cursos que considerava essenciais para esse fim e que atendiam necessidades muito pontuais e práticas como, por exemplo, cursos de contação de histórias, de ludicidade, de trabalho com jogos, de como desenvolver o raciocínio lógico-matemático nessa faixa etária, etc.

Apostava, vigorosamente, que a impressão causada pela primeira série marcaria a relação que as crianças estabeleceriam com a escola e com o conhecimento, e, meu foco, desde que iniciei na profissão, era fazer com que meus alunos desejassem retornar à aula no outro dia. Investia em minimizar a ansiedade causada pela entrada formal na escola, tanto nas crianças quanto em seus familiares, buscando estabelecer laços de cooperação e confiança. Mesmo reconhecendo que este lugar de alfabetizadora demandava significativa sensibilidade e perspicácia no estabelecimento das relações, preocupava-me em buscar argumentos científicos que justificassem a condução de meu trabalho, tanto para a sustentação de minhas práticas pedagógicas quanto para os questionamentos dos pais, que nem sempre compreendiam minhas ações. Por exemplo, solicitava aos pais que não comprassem cadernos muito grossos para que a criança pudesse ter mais de um ao longo do ano. Fazia isso porque, apesar de orientá-los quanto ao funcionamento lógico e convencional de um caderno, eu não intervinha nas possibilidades individuais de seu uso. Cada criança iria utilizá-lo na medida de suas possibilidades momentâneas e nem sempre isso agradava aos pais que queriam que seu (sua) filho (a) tivesse um belo caderno para guardar de recordação. Eu argumentava, junto aos pais, que aquele caderno “bagunçado”, “desordenado” e, muitas vezes, “sujo” era digno de ser guardado, pois retratava o desenvolvimento de cada criança, ou seja, era uma parte de sua história escolar e pessoal. Solicitava, também, que evitassem comparações com cadernos de irmãos ou de outros colegas. Por volta da metade do ano, ou quando todos já estavam trabalhando em outro caderno, solicitava que eles mesmos comparassem os atuais com os anteriores para que vissem suas próprias mudanças. Era um momento mágico, pois achavam engraçado olhar para o caderno anterior e descobriam detalhes que passavam despercebidos até para os adultos e se enchiam de orgulho do atual caderno.

Com o tempo, fui desenvolvendo certa destreza naquele espaço o que me possibilitou, inclusive, observá-lo como se estivesse de fora dele. Analisava constantemente minha atuação como professora, as reações de meus alunos e alunas às propostas que lhes fazia, enfim, às dinâmicas que estabelecíamos cotidianamente. Esse diálogo que eu travava com minha própria prática e com a complexidade da sala de aula me fez compreender e exercitar coisas importantes e que passaram a compor certo “*menu* de alfabetizadora”.

Os espaços escolares nunca favoreceram, institucionalmente, trocas efetivas entre os professores, sendo que as reuniões das escolas priorizavam, e, ainda, priorizam as questões burocráticas em detrimento das questões pedagógicas, mas, mesmo assim, trocávamos ideias e atividades nos corredores e nos auxiliávamos como podíamos. Fazíamos trocas de ordem

tão prática e urgente que não as reconhecíamos como dignas de reflexão. Como sugere a epígrafe inicial, (re)inventávamos nossas respostas e estratégias de alfabetizadoras no calor das situações que nos interpelavam. Lembro-me, contudo, que sempre buscávamos convergir toda aquela imprevisibilidade demandada à coerência das grandes narrativas – freireana e psicogenética – que nos constituíam. Elas permaneciam lá como se sempre tivessem existido, dando o tom às nossas ações...

## 1.2 TEMPO DE DESCONFIANÇA

Convivendo, porém, com dedicadas amigas e colegas que atuavam na rede pública e ouvindo suas histórias menos felizes sobre a alfabetização de seus alunos, bem como a alarmante situação da educação denunciada pela mídia, passei a desconfiar da positividade de minha prática e a reconhecer sua estreita conexão com a especificidade do contexto em que eu atuava. Instaurou-se, assim, a desconfiança sobre aquele meu conto e seus consecutivos finais felizes, e a suspeita de que, ao se somar afetividade aos conhecimentos advindos da Psicogênese da Língua Escrita, acrescentando-lhes alguns outros conhecimentos e habilidades específicas, o resultado seria, inevitavelmente, o de alfabetizar a todos... Eu sabia que alfabetizar não era um episódio de magia, mas sabia também que as minhas colegas e amigas que alfabetizavam, em sua grande maioria, empreendiam significativos esforços para realizar da melhor maneira possível essa tarefa.

Decorrente da desconfiança sobre minha profícua prática como alfabetizadora, solicitei à Secretaria de Educação que me reconduzisse às suas escolas e, em 2005, passei a exercer minhas funções na rede pública municipal. Tal experiência só fez aguçar meu desejo de compreender o que vem compondo o cenário da alfabetização nesse momento, pois sua interdição na trajetória escolar de tantas crianças acaba por revelar e denunciar certa incapacidade da escola no exercício dessa função, bem como uma inoperância da sociedade em ofertar uma escola adequada às suas próprias transformações.

Diante desse quadro, além de lançar sobre esses processos um olhar atento, passei a questionar as colegas alfabetizadoras<sup>1</sup> como se poderia compreender/descrever o fenômeno da alfabetização hoje, bem como o de sua negação para um crescente número de crianças na escola pública e qual seria nossa implicação nesse estado de coisas. Destaco, porém, que essa era apenas uma curiosidade, completamente descomprometida com qualquer processo de

---

<sup>1</sup> Refiro-me a alfabetizadoras pelo fato de a rede Municipal de Montenegro, onde a investigação foi realizada, não contar com alfabetizador (es) do sexo masculino.

pesquisa, pois a realização de um mestrado, e, mais ainda, um doutorado, não pareciam possibilidades concretizáveis para mim naquele momento. Hoje, tributo essa interlocução que eu insistia em manter com colegas a uma curiosidade instintiva sobre algo que eu não conseguia capturar sobre a não alfabetização e que me inquietava... Muitos dos comentários feitos por colegas me chamavam de tal forma a atenção que os registrava nas folhas finais de meus diários de classe, como se apreendê-los, ali, fosse servir para algo, mesmo que eu não soubesse para quê.

Passei, então, na rede pública, a vivenciar aqueles interditos narrados por minhas colegas e materializados em processos de alfabetização muito precários por parte de algumas crianças. Precisei fazer um grande esforço para não ceder às usuais justificativas sobre certa incapacidade das crianças em aprender, geralmente relacionadas a seus contextos familiares de desestruturas e carências. Outra vivência que tive nesse “novo” contexto foi certo “apagamento profissional”, pois a cada ano, nas escolas particulares, minha imagem de alfabetizadora se consolidava de forma muito positiva, fato que, para além da autoestima profissional, me fortalecia e motivava, compensando os dissabores relacionados ao cotidiano de uma profissão tão exigente sob tantos aspectos. Deflagrada a ruptura – de não querer ceder às respostas fáceis e prontas e ao desencanto advindo do esmorecimento da imagem profissional – a única alternativa que me parecia viável seria a de me especializar na área, a fim de buscar compreender o que acontecia e romper com aquele estancamento de ideias que poderia me conduzir, quem sabe, a uma vivência profissional burocratizada.

### 1.3 BUSCANDO OUTRO OLHAR

Nos primeiros anos na escola pública, a primeira coisa que me chamou a atenção foi um generalizado desencanto profissional, que era, aparentemente, driblado com “atitudes morais de empenho”, ou seja, havia/há em grande parte das professoras, e não só das que alfabetizam, um ímpeto profissional de “fazer a vida escolar funcionar”, apesar das circunstâncias pouco favoráveis. Atribuo esse “ímpeto”, entre outros fatores, à indelével marca utópica trazida pela profissão e advinda dos preceitos pedagógicos modernos, com destaque ao seu ideal pansófico comeniano de “ensinar tudo a todos”. É algo tão forte e significativo que a negação dessa premissa ocasiona, mesmo que em diferentes nuances, um sentimento de fracasso profissional, de um “não dar conta”. Como até o momento eu não havia sentido esse desencanto e ali, naquele espaço, comecei a experimentá-lo, resolvi, em função da sua dimensão, investir em compreendê-lo antes que ele me imobilizasse. Foi por

essa percepção que, no mestrado, dediquei-me a abordar a questão do Mal-estar docente, reconhecendo-o como fenômeno que, com raras exceções, tem constituído a docência em todos os níveis, atingindo cada vez mais cedo os profissionais que nela ingressam.

No doutorado desejei focar na alfabetização, lugar no qual me constituo e identifico profissionalmente, desde o início de minha docência e até hoje, sempre me desafiando e encantando, pelos mesmos motivos relatados por tantas outras alfabetizadoras, pois é um espaço de trocas muito efetivas, explícitas e de grande retorno... Recrutei, para tanto, ao esboçar a pesquisa, alguns registros aleatórios que vinha fazendo de ditos que circulam entre professoras que alfabetizam ou que já alfabetizaram, a fim de esboçar um desenho onde prevaleçam suas vozes. Passei a agregar a esse conjunto discursivo as vozes de alfabetizadores de várias escolas públicas, de diferentes municípios, em função de relatos de experiência, palestras e cursos de formação que realizava. Assim, esse material coletado de forma espontânea e sem registro gravado, apenas escrito de forma fortuita, assume o lugar de grande motivador dessa tese, pois, na medida em que a alfabetização e sua interdição vem sendo cotidianamente descritas e objetivadas, certa constituição do ofício de alfabetizar passa a ser tracejado e visibilizado. Para Laclau (1991), os atos de linguagem constituem uma trama que ultrapassa o meramente linguístico, e a objetividade passa a ser ostentada em práticas sociais constituídas discursivamente, bem como as identidades sociais ou subjetivas se veem mergulhadas num relativismo de sentidos. Esse autor compreende que a sociedade constitui-se, assim, “como um vasto tecido argumentativo no qual a humanidade constrói sua própria realidade” (Ibidem, p. 146).

Ao contemplar esses ditos o faço enquanto discursos produtivos que, ao circularem, acabam produzindo significados e legitimando certas representações da alfabetização e do ofício de alfabetizar imersos nos novos modos de ser contemporâneos.

Meu relato, até aqui, expõe a significativa ruptura ocorrida em minha trajetória profissional como alfabetizadora e que me levou a olhar para o fenômeno da alfabetização na escola pública, em suas possibilidades de acesso e de interdição, na perspectiva de professores que alfabetizam, pois, para Costa (2010, p. 133), “quando se descrevem, explicam, desenham ou contam coisas, quando variadas textualidades falam sobre pessoas, lugares ou práticas, esses estão sendo inventados conforme a lógica, o léxico e a semântica vigentes no domínio que produz o discurso”.

Escolhi, assim, olhar para a formação de alfabetizadoras por considerar fundamental buscar nas experiências cotidianas, de vida e de profissão, elementos para compô-la de forma

mais densa e legítima, consolidando-a, quem sabe, sobre uma *episteme* capaz de interrogar a inventada pela modernidade, que, segundo Veiga-Neto (2006), de tão antiga esqueceu que também é uma invenção.

A fim de antecipar ao leitor o curso dado a essa tese, explícito desde já o arranjo das ideias que a compõem. No presente capítulo apresentei meu duplo lugar de alfabetizadora e pesquisadora. Durante quinze anos minha constituição profissional como alfabetizadora, em escolas particulares, se deu sobre as certezas advindas de minhas crenças e formação profissional no Curso de Magistério – de que sobre os suportes freireano e psicogenético eu lograria êxito em minha tarefa de alfabetizar a todos. Já, minha constituição como pesquisadora, ao contrário, se deu sobre a dúvida de que esses referenciais, ou pelo menos de que só eles, seriam suficientes para que eu pudesse realizar minha pretensão e tarefa profissional para além da realidade das escolas privadas, mas também na rede pública de ensino. E, a partir da desconfiança sobre “certa fragilidade profissional”, forma como passei a nominar minha incompreensão sobre o ofício de alfabetizar, é que foi desencadeado o processo que vem culminar, provisoriamente, nessa tese.

O capítulo II ocupa-se em dar forma a esse conjunto disperso, cedendo à desconfiança o lugar de gênese de uma problemática mais ampla: a da formação do professor alfabetizador. Por conseguinte, realiza-se uma incursão sobre um vasto conjunto de produções sobre a temática, no intuito de situá-la em seu atual estado de conhecimento, reconhecendo-a em suas constâncias e desvios e nas várias abordagens em que é tomada. Esse movimento visa impedir que se venha transitar por caminhos exaustivamente já trilhados e permite aclarar o viés sob o qual essa tese se move, com vistas a contribuir para os estudos na área. Na sequência, é dada a esse conteúdo a forma de um problema de pesquisa que vem desdobrar-se sobre a abordagem qualitativa, situando-o em seu caráter contextual.

No capítulo III expõe-se o quadro teórico que referencia a produção dessa pesquisa e que oferece os elementos estruturantes para a análise dos dados empíricos produzidos. O capítulo IV, por sua vez, encarrega-se de dar forma à tese, apresentando o curso teórico-metodológico que lhe é dado e visibilizando-a em seu conjunto, sustentando, com isso, a forma dada à proposição defendida. O espaço das análises sucedidas do conteúdo sobrevivendo das entrevistas narrativas é reservado ao capítulo V, onde são apontadas as ênfases e os silêncios desse complexo processo, bem como as categorias que se apresentam passíveis de apreciação. No capítulo VI finaliza-se a tese sobre o traçado de algumas considerações e



sugestões de possíveis encaminhamentos que venham a contribuir para que a formação de alfabetizadores encontre caminhos legítimos, efetivos e institucionalizados.

Sendo assim, descrevo no capítulo que segue o processo dialógico estabelecido cotidianamente com colegas alfabetizadoras, o qual não visava, naquele momento, um desencadeamento de pesquisa, mas que hoje se torna essencial, na medida em que fornece os elementos que subsidiaram a construção dessa tese, juntamente com a revisão de estudos que nutrem o campo da formação de alfabetizadores.

## 2 DAR FORMA AO QUE SE ENCONTRA DISPERSO

*É necessário, em síntese, numa inspiração nietzschiana, “lançar-nos além de nós”  
mesmas/os, para que algo novo possa aparecer.  
Marlucy Alves Paraíso*

O presente capítulo ritualiza de certa forma uma despedida. A escolha da pesquisa e a eleição de um caminho para fazê-lo implica lançar-se, voluntária e intencionalmente, para além da ingênua aceitação de nós mesmos e do que nos cerca. Ingênuos (as), fatalmente, permaneceremos, por ser a verdade sempre e inelutavelmente uma invenção. Mas pesquisar é, antes de tudo, a ingênua ousadia de dizer uma versão própria, ainda que provisória, de uma verdade.

No capítulo anterior remontei brevemente minha trajetória de alfabetizadora, dando-lhe sentidos e fazendo-a confluir para os fins desta tese. Agora, passo a descrever a gênese da problematização que vem consolidar esta tese, confrontando-a com outras tantas produções que versam sobre a temática e dando, assim, visibilidade ao que poderia permanecer, indefinidamente, como uma mera inquietação ou desconfiança, dispersa no cotidiano e na memória. Discorro, por conseguinte, sobre como determinado conjunto de narrativas, advindas de conversas que se deram em corredores de escolas e salas de professores ao longo de meu exercício profissional, acabou provendo a construção da hipótese e do problema aqui expostos.

### 2.1 GÊNESE DA PROBLEMATIZAÇÃO

Sempre me senti instigada a falar sobre questões que envolviam o cotidiano de quem alfabetiza e, como já referi, passei a compartilhar com colegas de ofício minhas inquietações sobre nossas (im)possibilidades enquanto alfabetizadoras. Essas conversas remontam a um tempo relativamente recente, quando eu ainda não pensava realizar um doutorado; portanto, os registros desses eventos são anotações rabiscadas, de forma intuitiva, nas folhas finais dos meus diários de classe. Ao trilhar o espaço acadêmico de pesquisa, intencionando olhar para a temática da alfabetização, decidi recrutar esse material e hoje lhe confiro o *status* de desencadeador desse processo, em função, primeiramente, não só da riqueza ensaiada em seu conteúdo, mas também por seu contexto de produção ser singularmente informal e espontâneo, impregnado, assim, de impressões, sentimentos e representações de quem vive o cotidiano escolar na condição de alfabetizadora.

Ao apreciar os registros das “coisas ditas” (FISCHER, 2001) por alfabetizadoras, reconheci sua articulação com práticas muito concretas produzidas historicamente, na medida em que a linguagem constitui essas práticas e na medida em que “o sujeito é um efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamentos, das relações de poder-saber” (PARAÍSO, 2012, p. 29). O escrutínio desse material tornou visíveis duas enunciações fortemente marcadas.

A primeira enunciação expunha-se de forma mais clara e apontava para a fragilidade do objeto alfabetização nas referências das professoras sobre seu ofício, revelando sua quase invisibilidade, certamente, advinda dos processos de formação. O segundo tornou-se perceptível na medida em que fui cada vez mais me inserindo na temática e reconhecendo que os discursos das alfabetizadoras esboçavam a forma contingente e dispersa em que se dá essa constituição profissional. Tais discursos produziam sentidos sobre o que seria alfabetizar e ser alfabetizadora nesses nossos tempos, na medida em que expunham significados e representações sobre esses eventos. Apoiada nessas duas enunciações – a fragilidade do objeto alfabetização e a contingência da constituição do ofício de alfabetizar – capturadas nas tramas narrativas de alfabetizadoras, elucidaram-se representações de certa produção cultural, ou seja, da experiência cultural de alfabetizar na escola pública.

Um primeiro conjunto enunciativo é o que vem revelar a fragilidade na identificação/identidade das alfabetizadoras. Ao chegar às escolas e perguntar quem são as alfabetizadoras, recolhia e recolho, ainda, as seguintes enunciações:

*“Ah, quem tá com os primeiros anos são as professoras X, Y e Z”;*

*“Com essas mudanças algumas “profes” que eram da Educação Infantil quiseram ir para o primeiro ano, que agora vem a ser um Pré também; e, as que estavam acostumadas a alfabetizar foram para os segundos anos para realmente poder alfabetizar”.*

*“Tá, mas tu quer saber quem tá no primeiro ou no segundo ano? É, porque agora tem isso, a coisa tá dividida!”*

*“Ah, esse ano quem tá nos anos iniciais são a “X” e a “Y”.*

Ao questionar as próprias professoras envolvidas na tarefa de alfabetizar sobre como, em suas trajetórias profissionais, chegaram a ocupar este lugar, obtinha respostas reticentes e sob o seguinte encaminhamento:

*“A cada ano uma ou outra pode ocupar este espaço. Basta que queira! Muitas não querem, têm medo, mas eu quis!”;*

*“É a gente que escolhe... Quase ninguém quer! Ainda mais com essas confusões de primeiro e segundo ano... Se alfabetiza ou não alfabetiza”;*

*“A coisa piorou, o pessoal tem medo de não saber o que fazer... Se é alfabetização ou se é letramento... Eu quis ir pro primeiro ano porque eu gosto dos pequenos...”;*

*“Ah... Eu sempre quis ser alfabetizadora, é emocionante ver as crianças aprendendo a ler e escrever... A gente se sente um pouco importante... O problema é quando a gente não consegue fazer o aluno aprender, e isso tem muito...”;*

*“Eu não gosto dos alunos maiores, já estão muito mal-educados! Prefiro ficar com os pequenos, dão mais trabalho, pelo menos no início que eles não sabem nem pegar um lápis, mas são mais queridos com a gente...”;*

*“Eu adoro alfabetizar! Acho que não tem confusão nenhuma. O primeiro ano prepara, é um “prezão”; e, o segundo, alfabetiza. O problema é que tem gente que só brinca com as crianças no primeiro ano, daí eles vêm sem saber nada pro segundo. Mas a gente faz o que dá! Cansei de bater de frente com a realidade!”*

Diante desses dois conjuntos de enunciações, nota-se uma imprecisão na identificação das alfabetizadoras nas escolas, sendo que a atuação nos primeiros e segundos anos relaciona-se, exclusivamente, ao desejo ou não de fazê-lo, sem nenhuma referência às “supostas especificidades” ensejadas pela tarefa, que se configura completamente ocasional.

Ao questioná-las sobre a necessidade de conhecimentos mais específicos que ofereçam possibilidades teóricas e práticas para o desempenho da tarefa de alfabetizar e que consubstanciem uma habilitação mais criteriosa, as assertivas conduziam à argumentação de que o conjunto dos anos iniciais (1º ao 4º ano) se ocupa da alfabetização, e, sendo assim, todas as professoras podem assumir esse lugar, pois sua formação, seja em cursos de Magistério ou Pedagogia, as habilita a trabalhar nessa etapa.

Minha leitura, diante de tais argumentos, é de que há uma evidente e profunda fragilidade deste objeto na formação que se estende, conseqüentemente, à constituição dos (as) profissionais que exercem esse ofício. Esse conjunto específico de falas presta-se a esboçar determinada situação social e escolar de alfabetizadoras que se dá sobre a fragilidade, quase invisibilidade, do objeto alfabetização nos processos de formação e que é repassada à sua constituição profissional. Ou seja, se esse objeto não é contemplado em sua amplitude e complexidade em nível de formação é porque, antes disso, nas políticas que o planificam e normalizam ele não é assim visibilizado, e, conseqüentemente, não suscitará profissionais habilitados para esse exercício, fazendo com que a escola responda por essa fragilidade.

Um segundo conjunto enunciativo versa sobre o que viria impedindo que um número crescente de crianças aprenda, ou aprenda muito pouco, ao longo do ano letivo. Quando

indagadas sobre este fato, as proposições das professoras apontam recursivamente para duas instâncias, mesmo que permeadas por discursos que tentam rompê-las. Uma primeira instância argumentativa constrói-se no sentido de buscar explicações ou justificar certa interdição nos processos escolares, a partir de descrições sobre uma espécie de “interdição original<sup>2</sup>”, advinda de fora da escola, trazida pelas próprias crianças como uma marca hereditária. O mais curioso é que esse encaminhamento se dá em meio a discursos progressistas de respeito aos diferentes níveis de conhecimento e aprendizagem, bem como de acolhimento das diferenças culturais e sociais, etc. Ilustra-se essa instância com os seguintes fragmentos:

*“As crianças vêm muito despreparadas e sem conhecimentos mínimos... Famílias desorganizadas, carentes...”;*

*“Aumentou demais a inclusão e isso tá um atraso... Tem uns que não sabem nem falar direito. Não estamos preparados, não aprendemos a lidar com crianças-problema e nem temos suporte para lidar com essas situações”;*

*“Não se pode esperar muito dos alunos... Nós tentamos fazer o melhor e eles não respondem, mais por questões deles, da vida deles... São problemáticas difíceis... Famílias envolvidas com drogas, separações, gente morando amontoada e falta de motivação no meio disso tudo!”;*

*“Aposto que os teus parâmetros de professora de rede particular estão desajustados à realidade em que estás agora! Lá não tinhas os problemas que tens na pública!”;*

*“Precisamos de uma equipe técnica para dar o suporte que algumas crianças precisam e não temos, às vezes, nem supervisão e orientação efetivas! Essas profissionais fogem dos problemas de tantos que são! Ainda fazemos milagres com vinte e sete ou mais crianças socadas nas salas dos primeiros e segundos anos”.*

A segunda instância que se produz no intuito de justificar a baixa ou ausente aprendizagem de algumas crianças, que, segundo as próprias professoras, só aumenta, volta-se para questões de ordem teórico-práticas dos cotidianos das alfabetizadoras e evidenciam “um não saber o que e como fazer para alfabetizá-las”. Comumente dizem o seguinte:

*“Me pergunto, muitas vezes, como dar conta de uma sala de aula repleta de alunos com níveis tão diferentes de letramento, expectativas, culturas, valores e atitudes”;*

---

<sup>2</sup> Faço alusão ao Pecado Original, que, biblicamente, consiste numa ausência ou na carência de mediação da graça. Não se trata de pecado pessoal no sentido de ato pecaminoso, mas de pecado entendido como uma estrutura, um sistema de relações entre vários elementos interligados e interatuantes como inclinação ao mal, situação de carência de graça e história do pecado desencadeada desde o início, passada de pai pra filho.

*“Como esperar que todos se alfabetizem no decorrer do ano se chegam tão diferentes na escola? Muitos não sabem sequer manusear os materiais! Não sei se uso atividades diferenciadas?! Mas é difícil trabalhar assim...”*

*“Como fazer coisas diferentes e criativas com tantas crianças? Acho que não sei mais ser professora!”;*

*“Não sei como proceder para não barrar aprendizagens e contemplar a todos”;*

*“Que método é mais eficiente? Será que a gente pode assumir uma metodologia sem receio de pecar? Qual? Queremos respostas!”;*

*“O que fazer no primeiro ano exatamente é uma dúvida séria pra mim! Ele é um Pré reforçado? Agora é no segundo ano que se alfabetiza? Acho que hoje cada uma faz como entende ou como a escola determina... Mais ou menos, me baseio no PPP (Plano Político Pedagógico) da escola em que estou dando aula, pois ninguém nos responde com firmeza... Acho que estamos por conta e risco...”.*

Reiterado nas diversas narrativas, nas expressões destacadas em itálico, inscreve-se, a meu ver, um não saber relacionado a situações cotidianas vivenciadas por quem alfabetiza e que envolve o não dar conta da multiplicidade de alunos presentes nas salas de aula, bem como o não dar conta de questões de ordem teórica sobre o objeto alfabetização. Afinal, o que é alfabetizar hoje e como fazê-lo diante da realidade escolar que se tem? Essa parece ser a pergunta crucial que as alfabetizadoras fazem, mas que se torna invisibilizada/obliterada pelo fato de que, pelo menos em tese, está respondida nas inúmeras produções sobre a temática da alfabetização e do letramento, disponibilizadas em documentos oficiais, periódicos, livros, etc.

É de se salientar que tal discursividade se produz num atual contexto indispensável, na medida em que este não perfaz um quadro meramente ilustrativo, pois se vive um tempo de mudanças significativas na educação, nas condições sociais, nas relações culturais e nas racionalidades e, como refere Bauman (1999), vive-se um tempo de ambivalência. De maneira mais pontual, a progressiva universalização do acesso à escola traz o imperativo da mudança, e o seu radicalismo se assevera em tempos ambivalentes; e a alfabetização, enquanto campo de conhecimento e saber torna-se, nesse curso, tão complexa e multifacetada quanto a sociedade que a tem demandado e configurado.

## 2.2 FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES: FEIÇÕES DE UMA VERDADE

*Conciliábulo na praça. Mas este entrelaçamento de percursos, embora longe de constituírem uma clausura, prepara, assim o espero, nossos caminhos para se perderem na multidão.  
Michel de Certeau*

A presente seção presta-se a expor minha inserção na temática da Formação de Alfabetizadoras, na área de Educação, no intuito de realizar um breve inventário das teses e dissertações produzidas sobre a temática e apresentar as principais abordagens sobre as quais esse tema tem sido analisado desde seu surgimento. O propósito desse movimento é verificar como essa formação vem sendo delineada no “entrelaçamento de percursos” que a tomam como objeto, afinal, esse é um terreno que vem sendo habitado por distintas ciências e sobre perspectivas diversas. Os caminhos metodológicos que a produção da área da educação lança mão também são variados e é imperativo que o pesquisador, ao filiar-se a uma área e a uma temática, situe-se nessas presenças, inserindo-se nesse conjunto sem inflacioná-lo e contribuindo para o reconhecimento de suas carências e para sua efetiva ampliação.

Ao contemplar a amplitude que tem marcado a formação de alfabetizadores, investirei sobre este recorte, realizando um amplo movimento com vistas a situá-lo enquanto exteriorização de uma verdade em seu tempo, para que minha pesquisa possa vir a dialogar com esse profícuo conjunto.

Nas inúmeras pesquisas acessadas sobre a formação de alfabetizadores identifica-se o forte movimento de historicização do ensino da língua escrita e, conseqüentemente, da formação de profissionais para este fim. Sob essa perspectiva, evidencia-se que os pressupostos que embasavam o ensino da língua escrita, até os anos de 1980, privilegiavam a aprendizagem do sistema convencional da escrita (codificação e decodificação), onde o embate se dava em torno dos métodos de alfabetização sintéticos ou analíticos, que, em ambos os casos, almejavam conduzir a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico. Sobre essa questão, Magda Soares (2004) esclarece que mesmo os métodos analíticos tendo a preocupação de realçar o sentido da palavra, da sentença ou do texto, submetiam estas unidades aos imperativos léxicos e morfossintáticos, por meio de arranjos artificialmente construídos e com a finalidade de serem decompostos em sílabas e fonemas. Ou seja, primeiro a criança precisaria dominar o sistema de escrita para posteriormente desenvolver as habilidades de seu uso, como ler textos, livros, escrever bilhetes, histórias, etc.

Nos anos de 1980, a mudança paradigmática ocasionada pela perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, aqui no Brasil denominada de construtivismo pedagógico, alterou as bases sob as quais se instituía a alfabetização escolar na medida em que vem apresentar uma concepção distinta da aprendizagem. A partir daí, em tese, suprime-se a distinção entre o aprender o sistema de escrita e as práticas efetivas e cotidianas de leitura e escrita. Segundo Soares (2004, p. 98)

Essa mudança paradigmática permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, ou seja, o processo através do qual a criança torna-se alfabética; por outro lado, e como consequência disso, sugeriu as condições em que mais adequadamente se desenvolve esse processo, revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita a fim de que ocorra o processo de conceitualização da língua escrita.

Segue a autora afirmando que o construtivismo, ao focalizar o processo de conceitualização da língua escrita pela criança, bem como sua interação com práticas de leitura e escrita, acabou por subestimar o ensino sistemático próprio da alfabetização (relações entre fala/fonemas e escrita/grafemas), na medida em que essa teoria não oferece uma metodologia, por ser uma teoria psicológica e não pedagógica. E é nessa lacuna produzida no curso da revolução conceitual construtivista que tem se estabelecido, conforme Costalonga (2006) e Mello (2008), certa insuficiência de recursos, objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente deem conta da amplitude adquirida pelo significado da alfabetização hoje. Esse alargamento do fenômeno da alfabetização, inclusive, vem abonar o surgimento da palavra letramento na medida em que destaca os comportamentos e práticas sociais de uso do sistema de escrita nas mais variadas situações, além de suscitar ferrenhas críticas a essa teorização e indicações de retorno ao método fônico.

No curso das mudanças conceituais e metodológicas que marcam a história da alfabetização em nosso país é que se alicerça uma significativa parcela da produção acadêmica sobre a temática, fortemente marcada pelas teorizações de Vigotski, Baktin, Ferreiro e Teberoski, Soares, Kleiman, Tfouni, entre outros. Sob esse viés teórico, tanto a aquisição da linguagem escrita pelas crianças quanto a formação de professores alfabetizadores inscrevem-se como aprendizagens conceituais. Institui-se daí que o papel do professor passa a ser o de assegurar aos alunos, em qualquer etapa escolar, o domínio conceitual e social da leitura e da escrita como condição básica para a sua inserção crítica nas diversas esferas do processo civilizatório, enquanto sujeitos desse tempo e espaço históricos. Diante de tal perspectiva, enuncia-se que professores e seus formadores compreendam que aprender a linguagem escrita vai além da ação tecnológica que esta exige, mas que envolve a capacidade psicológica de estabelecer conexões e associações de ideias, conhecimentos, conceitos e signos, ou seja, atos de pensamento.

A formação de alfabetizadores ganha visibilidade e destaque nessa esteira de estudos sobre a alfabetização, na medida em que esse tema passa a concorrer entre os problemas mais



graves do sistema educacional brasileiro. Desde 1990, ano em que foi criado, o CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – vem desenvolvendo a pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” e, nesse curso, reconhece a forte presença da temática da formação de alfabetizadores na composição do amplo leque de enfoques que analisam o processo de aquisição da língua escrita. Tal pesquisa demarca, ainda, que a temática ganha contornos mais precisos, sobretudo, no quadro dos referenciais teóricos da Pedagogia e da Linguística e, no final da década de 70, quando o fracasso escolar e o fracasso na alfabetização passam a ser correlacionados e associados ao caráter contraditório da instituição escolar. Sob esse entendimento abre-se a possibilidade para análises e intervenções no nível das condições especificamente escolares, em que ganha especial relevância o professor alfabetizador.

Segundo Soares e Maciel (1989), coordenadoras da pesquisa mencionada, a universalização da escola não tem sido contemplada pelos necessários investimentos para sua qualificação, e os profissionais não têm sido preparados adequadamente para atuar nessa nova realidade, sendo que as reformas que se deram entre 1968 – 1971, principalmente as advindas da Lei n.º 5692/71, depauperaram os cursos de Magistério, em nível de 2º grau, em relação à instrumentalização para a docência de 1º grau. Afirmam, ainda, que tais reformas expropriaram o trabalho do professor, colocando-o como mero executor de tarefas, na medida em que segmentam o saber pedagógico, através da formação e atuação de especialistas, num contexto marcado por uma política salarial que desvaloriza o trabalho do professor.

Para as autoras (Ibidem), a formação e caracterização do professor alfabetizador adquire maior relevância ao somar-se ao panorama acima a responsabilização desse professor pelo fracasso escolar. Nesse quadro é que se inscrevem os estudos e pesquisas que buscam compreender quem ele é, como tem sido e como deveria ser formado.

Sobre esse pano de fundo é que a formação de alfabetizadores desponta como uma verdade em seu tempo/espaço e que vai aos poucos assumindo feições, as quais vêm sendo exteriorizadas nos inúmeros trabalhos disponibilizados por importantes bancos de dados. É de se reconhecer, primeiramente, que essas produções se apresentam sobre variadas abordagens e, em seu amplo espectro, põem em relevo o quão longe a educação se encontra de resultados satisfatórios, bem como a faceta da alfabetização constitui-se fragilizada em nosso País, em função de problemas que a cercam e que não são apenas de ordem pedagógica, mas econômica, social, política, cultural...

Nesse curso, tais trabalhos reafirmam que o fracasso denunciado não é recente, mas sim uma realidade constante na história da educação brasileira, e que seria simplista demais tributá-lo à não aplicação das teorias que fundamentam a formação e a ação dos professores, até porque é difícil dimensionar o quanto elas foram plenamente aplicadas na prática. No capítulo introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os primeiros anos do Ensino Fundamental (1997), designadamente na parte de Língua Portuguesa, admite-se que “mudanças em pedagogia são difíceis, pois não passam pela substituição de um discurso por outro, mas por uma real transformação da compreensão e da ação”.

Em relação aos enfoques sobre os quais a formação de alfabetizadores é perquirida, há uma presença significativa de análises, por exemplo, que examinam a formação de alfabetizadores nos Cursos de Magistério, em nível de Segundo Grau, atual Ensino Médio. Tais estudos buscam compreender, por exemplo, como em Mezzaroba (1987), em que momentos dessa formação o professor entra em contato com conteúdos e situações práticas específicas da alfabetização em que seria efetivamente preparado para essa tarefa. São examinadas as falas de professores formadores que ministram disciplinas como Didática da Comunicação, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Filosofia e Sociologia da Educação e Língua Portuguesa. A análise aponta para a fragilidade estrutural dessa formação que não propicia aos egressos uma atuação satisfatória. Calito (1990), que segue um caminho similar, analisa o núcleo de disciplinas “voltadas à alfabetização” e evidencia que o conceito do que seria alfabetizar não apresenta clareza entre as alunas, portanto, não se presta a subsidiar a ação docente nessa área. Casalinho (1990) analisa Cursos de Formação em nível de segundo e terceiro graus, respectivamente Magistério e Pedagogia, na percepção de egressos e concluintes desses cursos. Da mesma forma que os trabalhos anteriores, a autora demonstra que as falas analisadas apontam para a ausência de intencionalidade, direção e projeto formativo desses cursos, bem como o reforço de um ensino reprodutivo. Sugere, ainda, que uma formação efetiva deveria orientar-se sob os seguintes eixos: empreender projetos formativos assumidos coletivamente; priorizar a área da alfabetização, relacionando teoria e prática desde o início do curso; e, integrar áreas do conhecimento e instâncias formadoras.

Segundo Costalonga (2006), por exemplo, a formação universitária de professores alfabetizadores, no que diz respeito ao tratamento teórico-metodológico dado ao ensino da Linguagem Escrita e à natureza do papel desse profissional na tríade didática professor/aluno/objeto-escrita, apresenta uma significativa inconsistência das relações

formadoras, o que acaba por afetar as inter-relações professor/criança/objeto-escrita. Argumenta a autora que isso se dá à medida que a Psicogênese é assumida como a Teoria que permite acompanhar a escrita da criança e fazer intervenções adequadas, desconsiderando que a unidimensionalidade do pensamento é insuficiente para explicar a multidimensionalidade do processo de desenvolvimento da linguagem escrita pelas crianças. Conclui, assim, que apesar das reconhecidas e criativas inovações, há mais continuidades que rupturas em relação às concepções e práticas, tanto dos professores que alfabetizam quanto de seus próprios formadores. Araújo (2008), ao olhar para as contribuições e as lacunas teóricas e práticas, específicas do âmbito da alfabetização, na perspectiva de egressos de cursos de Pedagogia, indica a necessária e urgente revisão das propostas curriculares desses cursos, a fim de que passem a contemplar conhecimentos mais recentes e efetivos sobre a alfabetização e sobre o letramento, com ênfase, ainda, na inclusão social. Para Magda Soares (2008, p. 6),

[...] na prática pedagógica da escola brasileira o ensino da língua materna tem sido dissociado de suas determinações sociais, onde [...] é indispensável uma prática de ensino que, fundamentando-se em conhecimentos sobre as relações entre linguagem, sociedade e escola, e revelando os pressupostos sociais e linguísticos dessas relações, seja realmente competente e comprometida com a luta contra as desigualdades sociais.

Percebe-se no conjunto das produções sobre a formação de alfabetizadores que o sujeito cognoscente (Ferreiro e Teberosky, 1985) é tomado para além de sua cognoscência, assumindo, nas palavras de Costalonga (2006), sua condição de intérprete-ativo, de sujeito de práticas sociais em um mundo em constante mudança, estando tributado a alterar-se na medida em que altera o mundo, pois, na prática, as dimensões epistêmicas e pragmáticas são intrínsecas à ação dos sujeitos. A partir do pressuposto da aprendizagem conceitual para alunos e professores passa-se a compreender que:

[...] o conhecimento no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas por meio de conceitos [...], o pensar com conceitos abre ante os sujeitos o mundo da consciência social objetiva [...] e lhes permite uma participação maior na produção social". (COSTALONGA, 2006, p.46).

Evidencia-se, portanto, nessas produções, a necessidade de que cada sujeito estabeleça comunicações intersubjetivas, confrontos e discussões críticas para que possa ter acesso ao conhecimento objetivo.

Num movimento que pouco se distancia do anterior, há um feixe de trabalhos (CASTRO, 1994; SOUZA, 1996; DIAS, 1996; SIGWALT, 1993) que versa sobre a

complexidade da formação de alfabetizadores, questionando sua especificidade e o descompasso entre uma formação teórica descolada da prática pedagógica da sala de aula. Em comum, tais estudos apontam que a incipiente formação de alfabetizadores acaba por restringir a tarefa de ensinar à aplicação de inovações construtivistas/interacionistas referentes ao processo de alfabetização, cujos pressupostos teórico-conceituais são insuficientemente conhecidos e conduzem a uma prática reprodutivista. Fica evidente nesses trabalhos a relevância de se pensar projetos de formação que articulem à teoria o reconhecimento e a inserção dos alunos no espaço escolar, tanto em sua formação inicial quanto continuada, devido a ser esse espaço a fonte de toda complexidade e especificidade da profissão.

Para Aguiar (2011) há múltiplas determinações compondo o complexo cenário da formação de alfabetizadores, apontando, entre as principais, a formação de professores do ensino fundamental, a organização das escolas e os processos de alfabetização. Infere em sua análise que a profissionalidade docente é assim tão complexa por ser um fenômeno social, exigindo, com isso, aprofundamentos que perpassam aspectos formativos, culturais, históricos, políticos e econômicos. Já em Galeano (2005), é abordada a formação continuada de professores alfabetizadores, objetivando examinar como esse processo contribuiu para a mudança de prática desses professores. As análises da pesquisa apontam que, para a maioria dos entrevistados, alfabetizar seria dominar a linguagem e transmitir os conhecimentos relativos à sua mecânica, mas que, após os processos de formação, essa compreensão se vê alterada, mesmo que não radicalmente, comprovando, assim, que a formação continuada influencia no desempenho dos professores, permitindo variações na prática.

Deslocando-se, ainda, do eixo da formação inicial, surgem pesquisas que analisam programas de formação específicos para alfabetizadores em redes públicas de ensino, como medidas adotadas pelos governos estadual e/ou municipal a fim de minimizar o problema do fracasso escolar nas séries/anos iniciais. Esse é o caso de Santos (1989), que questiona a validade dessas ações, focando na preparação dos formadores e no encaminhamento teórico dessas abordagens e conclui que é perceptível que até por volta de 1983 predominavam cursos caracterizados como treinamento, enquanto que a partir de 1987 há um movimento mais voltado à tentativa de formação; de Aggio (1996), que busca compreender em que medida esses cursos orientam e transformam a prática pedagógica de alfabetizadores e infere que, mesmo que de forma fragmentária, esses profissionais incorporam alguns elementos teóricos ao seu discurso e esboçam sinais de mudanças que, no entanto, não alteram significativamente sua prática. Entende que, a despeito desses cursos, a principal deficiência dos alfabetizadores

permanece, apontando-a como sendo a frágil interação e mediação que propiciam entre os sujeitos e o objeto do conhecimento – a escrita.

Nessa mesma direção, Mororó (1999) refere que a influência que qualquer evento de formação docente exerce sobre a prática dos professores depende, principalmente, dos mediadores que possam proporcionar-lhes momentos de ruptura com as formas de pensamento cotidiano, permitindo, portanto, o reconhecimento pela consciência da relação dialética entre a dimensão teórica da prática e a dimensão prática da teoria educativa; Piatti (2006), por sua vez, ao analisar um curso que objetiva a formação de professores leitores, que estimulem a leitura em seus alunos, registra avanços na concepção dos professores em relação ao desenvolvimento da criança no processo de alfabetização. Entretanto, a observação das aulas dos mesmos revela um descompasso entre o discurso defendido e a prática mostrada. Já para Moraes (2006), as alfabetizadoras participantes do projeto de formação analisado em sua pesquisa fabricam suas práticas de alfabetização apoiadas nos materiais e orientações disponibilizados, mas, fundamentalmente, criam táticas sustentadas pelos seus saberes e crenças, frutos de suas experiências e histórias como estudantes e profissionais. Outro desses estudos é o de Chiacchio (2012), que aborda a proposta de alfabetização e letramento implementada pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (Cadernos do Centro de Alfabetização e Letramento da Universidade Federal de Minas Gerais–Ceale/UFMG), em um processo de formação continuada que visa fundamentar as práticas pedagógicas de alfabetizadoras. A investigação que pretendia contribuir com a implantação e expansão de políticas públicas indica a necessidade de se estruturar o trabalho coletivo na escola, com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais consistentes e coerentes com as reflexões teóricas. Segundo a autora, essa organização poderia favorecer a superação de certas tendências observadas no contexto das reuniões de formação docente, como, por exemplo, a tímida abordagem dos materiais disponibilizados e das contradições evidenciadas nas concepções de alfabetização e letramento explicitadas pelas docentes, questões estas que mereceriam ser problematizadas.

Um viés fartamente explorado nas pesquisas sobre a formação de alfabetizadores aborda suas histórias de vida. Vários aspectos das trajetórias de vida e profissão são resgatados, como, por exemplo, em Nunes (1995), que foca na possibilidade de redimensionamento coletivo do papel social da escola, do professor e do conhecimento acumulado ao longo da história de vida vivida e contada. Esse redimensionamento se daria através de um espaço de escrita propiciado no decorrer da pesquisa, capaz de assegurar a

autonomia e a criatividade dos participantes num processo que possibilitaria a autoria e a produção de ideias. Outra pesquisa representativa desse conjunto é a de Delgado (2001), que analisa a trajetória de formação de uma alfabetizadora e infere que tanto a formação inicial quanto a continuada, por ela vivenciada, desprezaram as crenças que ela foi desenvolvendo em sua prática e que lhe serviram ora como recurso, ora como impeditivo para novas aprendizagens. Conclui, assim, que as situações de formação precisariam considerar as crenças dos professores como material intelectual a trabalhar, para afirmá-las ou para superá-las quando frágeis e infundadas. Ainda na abordagem de histórias de vida, temos a investigação de Dias (2003), que analisou os percursos de vida de oito professoras-alfabetizadoras atuantes em escolas públicas e particulares, localizadas na cidade do Rio Grande/RS, com o objetivo de compreender como se dá, nesses percursos, a (re)construção da identidade profissional. Neste movimento emergiram crenças, valores, saberes, mitos, ritos e sentimentos, que foram orientando as professoras na decisão da profissão e, conseqüentemente, no modo de ser professora alfabetizadora. As diferentes experiências de vida de cada professora alfabetizadora influenciam suas decisões na vida profissional e vão desenhando o que as tem identificado com essa especificidade profissional. Ainda no vasto campo das histórias de vida, Leão (2004), por meio de narrativas orais e escritas de três alfabetizadoras, examina as representações por elas construídas sobre leitura e escrita e reconhece que os saberes relacionados a essas habilidades não são gestados somente a partir e durante a formação profissional. Sobre essa constatação, afirma a importância de se considerar as histórias pessoais dos professores tanto na formação inicial quanto na continuada, possibilitando a ressignificação de suas práticas; Moraes (2008), na modalidade da História Oral Temática, produz uma reflexão com três professoras que alfabetizaram no período de 1931 a 1961 sobre os saberes e práticas mobilizadas por elas a fim de exercerem seu ofício. O estudo revelou que a recuperação e análise dos saberes e práticas desenvolvidas pelas alfabetizadoras, bem como as concepções subjacentes, demarcam o importante papel dessas dimensões na constituição profissional das entrevistadas. Em suas narrativas, as alfabetizadoras evidenciaram o compromisso com saberes e práticas de alfabetização presentes na cultura escolar vigente na época, e o estudo conclui que, no decorrer da profissão, as experiências vividas pelas alfabetizadoras nas escolas de formação, em contato com leituras, ou com seus pares, constituíram saberes essenciais ao processo de alfabetizar. Destaca, ainda, que embora as entrevistadas partilhassem de objetivos e metodologias de alfabetização semelhantes, cada uma delas construiu estratégias próprias, conferindo identidade ao seu trabalho docente.

Num encaminhamento semelhante, Guimarães (2006) analisa a vida, a memória e a profissão de quatro alfabetizadores de escolas públicas, estaduais e municipais urbanas e rurais, procurando compreender como cada uma se alfabetizou, realizou sua formação inicial e continuada, bem como a metodologia que utilizavam na prática de alfabetizar. Segundo a análise do material empírico e a pesquisa bibliográfica sobre as histórias de vidas, concluiu que os alfabetizadores se constituem no contexto social, histórico e cultural em que estão inseridos; e Perez (2002), através de narrativas autobiográficas de professoras alfabetizadoras em diferentes espaços e tempos, investigou ações de formação que se deram em Cursos de Pós-Graduação com especialização em alfabetização. A investigação objetivava mapear as diferentes identificações que produziram outras narrativas de identidade, possibilitando a produção de diferentes formas de afirmação de subjetividade de resistência. Em suas análises, a autora conclui que a produção das narrativas autobiográficas possibilita a assunção da autoria, pois através da escrita de suas histórias, as professoras descobriram-se autoras de suas tramas de vida.

Recorte expressivo é também o que vem articular a formação de alfabetizadores às representações que esses constroem sobre o sucesso/fracasso dos alunos nesta fase do desenvolvimento escolar. Desse conjunto destaca-se Pereira (1999), que buscou identificar a representação de professores alfabetizadores sobre a relação existente entre sua formação e sua capacidade de identificar indicadores de sucesso/fracasso em seus alunos. Ao analisar as entrevistas realizadas infere que os professores têm uma representação positiva em relação à sua formação teórica, porém encontram dificuldade em apontar indicadores de sucesso/fracasso em cada campo do desenvolvimento infantil (emocional, intelectual, psicomotor e social), admitindo a necessidade de uma melhor capacitação em relação a essas dimensões. Sugerem, ainda, que esta capacitação deveria ser feita equilibrando teoria e prática; Craveiro (2004), que busca estabelecer relações entre as concepções de sucesso/fracasso dos alunos e os saberes construídos durante a formação escolar das professoras, investindo sobre as possíveis origens dessas concepções. A apreciação dos dados indicou que as professoras têm uma visão sobre a língua escrita predominantemente “adultocêntrica”, na qual sua aquisição é percebida como uma garantia de obter *status* social na vida futura. Para a autora fica evidenciada a fragilidade de conhecimentos das docentes sobre a evolução da escrita infantil, bem como a compreensão equivocada sobre o processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita, predominando a metodologia das famílias silábicas. Como consequência dessa falta de conhecimento, atribuem ao aluno e à sua família

a responsabilidade pelas dificuldades ou não aprendizagem. O estudo sugere que se repense os modelos de formação de professores, levando-se em conta a abordagem das histórias de vida, para que se possa reconstruir saberes originados nas experiências escolares e que resistem ao contato com o saber científico. Pertencem ainda a esse conjunto os estudos de Martin (2005), que ao incursionar sobre as práticas escolares de alfabetização, buscou verificar a relação existente entre as metodologias de alfabetização consideradas mais avançadas e o efetivo domínio, por parte das crianças, das competências e habilidades de leitura e escrita, sob a abordagem histórico-cultural; e Oja (2011), que analisou as práticas pedagógicas de uma professora bem-sucedida e que buscava favorecer o sucesso escolar dos alunos na etapa inicial da escolarização, olhando para seu desenvolvimento profissional. Infere que o estudo dos saberes docentes (TARDIF, 1999), base de conhecimento e do desenvolvimento profissional de professores, possibilita o reconhecimento de que as experiências construídas ao longo da história de formação e no cotidiano da sala de aula são ricas fontes de saberes práticos, resultantes das reflexões docentes realizadas em diversas ocasiões e disponibilizadas pela intervenção pedagógica, tanto no espaço escolar como fora dele. Considera que as práticas bem-sucedidas, construídas pela professora investigada, resultam de um processo complexo de desenvolvimento e atuação profissional que envolve um misto de questões objetivas (sala de aula, recursos didáticos, espaço físico, entre outros) e subjetivas, explicitadas nas características pessoais e de formação da docente ao longo das análises da pesquisa. Com isso, reconhece que apesar do contexto e dos fatores externos que influenciam o processo de aprendizagem, as práticas da alfabetizadora são fundamentais para que os alunos sejam favorecidos e alcancem sucesso no aprendizado da leitura e da escrita, ainda que cada um se aproprie do conhecimento de maneira peculiar.

A formação de alfabetizadores de Jovens e Adultos é um recorte significativo da temática e é abordada sob vários aspectos, como, por exemplo, em Negri (2000), que realiza uma análise bastante específica sobre os aspectos operacionais do Curso de Formação de Alfabetizadores do BBeducar/Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, do Banco do Brasil. Esse curso procurava capacitar voluntários para uma práxis transformadora e coletiva e verifica que a formação deve estimular e envolver o participante na busca do conhecimento e na procura do desenvolvimento de ações de transformação, sob o pilar básico da concepção dialética da Educação. Com isso conclui sobre a importância da avaliação no processo de formação, para que se delineie o aprimoramento da operacionalização das atividades do Programa. Temos também o estudo de Rodrigues (2002), que enfatiza a grande lacuna entre a



teoria apresentada nos cursos de formação e a prática efetiva do/a professor/a em sala de aula. Baseando-se em relatos, escritos e orais; em notas de campo; e, em entrevistas com professores, analisa como eles/as percebem/vivem a relação teoria/prática e como o conhecimento dessas relações pode contribuir para a implementação de uma prática de ensino e de formação de professores mais emancipatória; e o estudo de Vale (2000), que ao olhar para um curso de capacitação de alfabetizadores de jovens e adultos, em Mossoró, analisa a relação existente entre a formação desenvolvida junto a professores-alfabetizadores e sua ação pedagógica em sala de aula. Segundo o autor da pesquisa, é possível inferir que, no geral, a formação é limitada aos cursos de capacitação de curta duração, nos quais os professores passam a depositar a responsabilidade pelo bom desenvolvimento dos seus trabalhos pedagógicos, o que não contribui para que eles possam reelaborar os conhecimentos adquiridos e construir a sua autonomia pedagógica. Cito ainda Barros (2003), que aponta para o que define como uma visível dicotomia entre os processos de formação e as concepções das professoras alfabetizadoras da rede estadual e municipal de Maceió, o que revela a necessidade de uma política de formação inicial e continuada para o professor alfabetizador de jovens e adultos, enquanto política de Estado e como um processo coletivo e mobilizador de vários autores, capazes de gerar um novo paradigma de formação para o alfabetizador de jovens e adultos; Holanda (2004), que desenvolveu uma análise do Programa Alfabetização Solidária (PAS), junto a formadores de professores que são preparados para alfabetizar jovens e adultos, o que pela filosofia do PAS poderá se desdobrar em um processo de ensinar outros jovens e adultos a ler e a escrever. Ao indagar sobre a possibilidade de jovens e adultos sem instrução formal poderem ensinar outros jovens e adultos a ler e a escrever, conclui que é possível cumprir a contento o Programa Alfabetização Solidária, na medida em que lança mão da estratégia em que pessoas de um mesmo ambiente sejam preparadas para alfabetizar a outros de sua comunidade no interior do Estado do Piauí. Atribui o resultado positivo à orientação do PAS aos formadores, que se dá por meio de um método eficiente, permitindo, assim, demonstrar que isso é possível mesmo sem formação acadêmica.

Em Alvani (2005), encontramos uma investigação que se debruçou sobre a experiência de um curso de assessoria de formação de professores fornecido pelo NEA-FEUSP, ao município de Santo André, a todos os professores dessa rede de ensino e que trabalhavam com EJA. Considera, em sua análise, não ser necessário um curso de formação específico para a educação de jovens e adultos, sob a observância de que os cursos existentes assumam a responsabilidade de considerar a demanda de EJA, a partir da prática vivenciada na sala de

aula pelo professor e abordando as especificidades dessa demanda; Já em Lima (2009), encontramos a análise do programa TOPA – Política Pública de Alfabetização de Jovens e Adultos do Estado da Bahia –, uma parceria entre Secretaria Estadual de Educação e instituições formadoras/Universidades, que se insere no quadro geral das políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil e na Bahia, relacionando-o com as discussões acerca da alfabetização no mundo contemporâneo. Sobre esse quadro, destaca a relevância da inserção das tecnologias de informação e comunicação na educação, considerando sua abrangência geográfica e quantitativa e na perspectiva de que o programa também avance para a inclusão sociodigital dos alfabetizandos. Finalmente, em Furlanetti (2001) encontramos o estudo que buscava compreender o que significa a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de uma escolarização inicial, a fim de contribuir com a formação de alfabetizadores de jovens e adultos. A partir de uma análise histórica e de uma proposta concreta de formação de monitores infere sobre a função e a responsabilidade das universidades na formação inicial do educador popular dentro dos cursos de pedagogia ou das Faculdades de Educação.

Sobre a indagação de como a concepção de alfabetização presente em cursos de Pedagogia contribui para a prática pedagógica do professor alfabetizador encontra-se em Vilela (2000) o reconhecimento de que alunos concluintes de um determinado curso manifestam pressupostos empiristas/associacionistas. Diante de tal constatação, infere sobre a distância existente entre a produção acadêmica e os cursos de formação de professores alfabetizadores, em nível superior, numa generalização do estudo de caso realizado, apontando a necessidade de uma reconceitualização da prática pedagógica alfabetizadora para os currículos do Curso Normal Superior, sucessor do Curso de Pedagogia.

Em um viés que recorta a formação em serviço de professores das séries iniciais, tendo a escola como "*locus*" de formação, Cord (2000) analisa as experiências de professores que vivenciaram esses projetos em suas unidades escolares, durante dois anos consecutivos e com reflexão sistemática sobre a ação empreendida em sala de aula. Destaca que os grupos pesquisados se constituíram de forma autônoma, organizando sua autogestão e buscando aperfeiçoamento prático-teórico sobre a problematização da prática pedagógica instituída, procurando, com isso, a superação dos índices de repetência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Conclui que, apesar dos necessários ajustes, essa formação é qualitativamente melhor que a tradicional, na medida em que demanda a organização do coletivo das unidades escolares e a ressignificação do projeto político-pedagógico, bem como investimentos na

formação do papel do coordenador de grupo; Souza (2002) apresenta uma análise histórica de como e por que a formação em serviço começou a fazer parte das discussões educacionais e das políticas públicas implementadas nos sistemas de ensino, examinando especificamente esse processo no Paraná, na década de 1970 a 1980. As práticas são analisadas a partir dos depoimentos de onze professores, que atuaram como alfabetizadores neste período, na tentativa de compreender como os professores se apropriaram dos conteúdos oficiais, com adesões e resistências aos modelos de ensino propostos; Rabelo (2010) analisa a implantação, execução e repercussões do Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), formulado pelo Ministério da Educação, implantado em parceria com Estados e executado pelos municípios em 2001/2002. Tomando como base documentos oficiais e as percepções dos sujeitos que compõem os/as sistemas/redes de ensino municipais (gestores, técnicos, professores), aponta que a implantação e execução do PROFA, como política homogeneizada, obedeceram aos ritmos municipais e suas determinações, explicitados por meio de mecanismos de regulação interna/local, que incidiram sobre o êxito dessa política. O estudo demonstra que a microrregulação dos sujeitos da gestão em cada Município permite adequações e incorporações distintas do Programa, mediante atuações particulares e interferências das especificidades do projeto político e educacional do Estado e dos municípios e das relações entre estes. A pesquisa revelou que a efetividade do programa está relacionada com a trajetória formativa e com a funcionalidade que tem para seus usuários, no atendimento às demandas de seus contextos de trabalho. Há também o estudo de Mamede (2000), que investigou a formação docente em serviço (cursos, "capacitações", "treinamentos"), no que tange à reelaboração de conceitos e de práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras de escolas públicas municipais, no Estado do Ceará. O recorte se dá a partir de 1985, em que o construtivismo e, mais especificamente, a psicogênese da língua escrita passaram a reorientar, mesmo que supostamente, a formação dos alfabetizadores e a prática pedagógica. A investigação demonstra que: os encontros de formação ocorrem poucas vezes ao ano, prevalecendo uma postura de "repasso" de conhecimentos; há problemas decorrentes da falta de clareza na política governamental de redimensionamento/processo de extinção das Classes de Alfabetização (1997), implementada sem adequada formação docente; as ações de formação não têm incentivado/garantido a formação cultural das professoras; o conceito de alfabetização que prevalece entre as professoras relaciona-se, em geral, à classe de alfabetização e ao aspecto didático; o "construtivismo" recebeu definições vagas ou foi entendido, quase imediatamente, como a "psicogênese da língua escrita"; a Psicogênese é vista de uma forma fragmentada e confusa quanto à caracterização dos níveis;

não foi dado destaque à cultura eletrônica, e a rede "mundial" de computadores não chegou aos contextos onde elas trabalham; e que velhos rituais de alfabetização convivem com "pequenas" inovações pedagógicas. Sendo assim, a autora infere que, embora tenham sido observados avanços na formação docente, nas reelaborações conceituais e nas práticas pedagógicas, e a despeito de inúmeros esforços e da dedicação das professoras, é necessário ampliar e diversificar os investimentos em recursos materiais e na formação docente, pois ainda não foi garantida à população, no final do milênio, uma escola pública de boa qualidade.

Já, para Mello (2008), a inexistência de um sistema articulado de formação inicial e continuada vem ocasionando a falta de coordenação das instâncias formadoras e a ineficácia dos cursos de formação inicial, o que tem levado a práticas compensatórias de formação em serviço, à heterogeneidade na oferta e na qualidade da formação continuada e à descontinuidade das ações de formação em serviço. Para a autora seria necessário que os cursos de formação inicial de professores viessem a corresponder, em extensão e em profundidade, às orientações de reforma da educação básica, mantendo com esta e com as demandas do contexto social uma reciprocidade. Afirmar a autora que análises feitas (FREITAS, 1999; CAMPELO, 2001; RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2003) acerca da formação de professores no Brasil indicam certa deficiência no domínio de conteúdos das matérias específicas como Português, Matemática e outras disciplinas, comprometendo, com isso, a qualidade da formação teórica na medida em que força os alunos a esquemas, caricaturas e receitas predefinidas, já que não dominam os conhecimentos fundamentais. A autora assinala que faltam políticas públicas de valorização dos profissionais da educação, bem como o estabelecimento de coerentes mudanças de caráter teórico-prático, relacionadas à formação inicial e continuada, para que propiciem a reflexão sobre a própria prática. No caso específico da formação do professor alfabetizador, a autora (Ibidem) considera imprescindível a construção do conhecimento acerca do ensinar/aprender a língua escrita, para que esse compreenda que as hipóteses cognitivas do sujeito epistêmico se constroem ao longo do processo e à medida que interage com a língua escrita, enquanto objeto de conhecimento.

Outra preocupação evidenciada nas pesquisas relaciona-se ao conceito de leitura construído por professores alfabetizadores, bem como de uma formação focada no desenvolvimento do sujeito leitor. Micarello (2000), por exemplo, a partir da análise de situações de sala de aula e dos discursos de alfabetizadores, tomando por base a teoria sócio-histórica de construção do conhecimento, em especial os postulados de Vygotsky e Bakhtin,

percebe que os professores conduzem as atividades com a linguagem escrita em sala de aula sobre um conceito de leitura estritamente ligado à aprendizagem da habilidade de codificação do escrito num modelo tipicamente escolar, que desvincula este objeto cultural de suas funções na vida dos indivíduos. A pesquisa evidencia a relação existente entre os seguintes elementos: as escolhas do professor ao trabalhar com a leitura na sala de aula, sua história pessoal de leitor, as condições em que se dá sua prática pedagógica e as expectativas desse sujeito com relação às possibilidades da leitura na vida de seus alunos. Por sua vez, Pepe (2002) analisa o efeito de um projeto de formação de professores leitores<sup>3</sup> na prática pedagógica com a leitura de doze professoras alfabetizadoras de escola pública da cidade de Araraquara – SP. A análise realizada evidenciou que a leitura passou a fazer parte da vida das professoras, embora seja uma "leitura escolarizada", isto é, constituída apenas como fonte de estudo e de tarefas escolares, o que interfere sobremaneira em suas práticas pedagógicas com a leitura em sala de aula. Certamente que são evidenciados indícios do processo de formação vivenciados pelas professoras, como, por exemplo, a presença diversificada de materiais nas suas aulas e o estabelecimento de um horário reservado diariamente para a leitura. Porém, Pepe (Ibidem) destaca que, embora as professoras reconheçam os aspectos positivos de se trabalhar com a leitura, parte do trabalho vem se perdendo gradativamente, o que, segundo as professoras, ocorreria pela ausência de profissionais que as auxiliem e orientem de forma específica.

Em um estudo que relaciona a formação de professores e avaliação escolar à implantação da Progressão Continuada em Araçatuba (SP), Franco (2002) analisa o que viria ocasionando problemas e descontentamentos em relação a esta política. Considera em sua pesquisa que há uma fragilidade em várias instâncias para a implementação do sistema de ciclos, como por exemplo, o despreparo das redes estadual de São Paulo e municipal de Araçatuba, bem como as mudanças necessárias sobre os conceitos e modos de ensinar, de aprender e de avaliar. Destaca que, no lugar da evasão e da repetência, passa-se a uma configuração composta por alunos que chegam à 4ª série semialfabetizados ou analfabetos, professores querendo a volta da reprovação em todas as séries e a transferência da responsabilidade do fracasso a outras instâncias (família, aluno, secretaria, progressão continuada).

---

<sup>3</sup> Projeto Integrado de Pesquisa-Ação colaborativa "Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola" (CNPq e FAPESP/ Programa de Pesquisas Aplicadas sobre Melhoria da Escola Pública)

Ferreira (2003), por sua vez, defende, com base nos resultados de sua investigação sobre uma formação inicial de melhor qualidade para os alfabetizadores, que a inserção da linguística aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas irá qualificar essa formação, adaptando-a às exigências de uma sociedade caracterizada essencialmente pela mudança; e Serra (2004) contribui com a história da formação do professor alfabetizador no Brasil, entre 1933 e 1976, e que se dá predominantemente marcada pelos princípios do ideário da Escola Nova, nos institutos de educação do estado de São Paulo.

Um conjunto bastante significativo para a presente tese versa sobre a constituição da alfabetizadora e sua formação. Dentro desse conjunto, Kuiawinski (2007) retoma a história do processo de formação de professores, desde o início da escolarização no Brasil até os dias atuais, explorando os saberes necessários ao professor alfabetizador, a articulação que realiza entre teoria e prática e a importância da formação inicial e continuada para o desempenho efetivo de sua docência. Discute em suas análises sobre o modo vago com que são tratados, nos processos formativos, os conhecimentos sobre a aquisição da linguagem escrita, e o quanto a formação continuada é uma imposição à profissão docente, tendo um caráter de atualização e complemento dos conhecimentos iniciais. Porém, ressalta que, apesar disso, oferece elementos teórico-metodológicos que podem ser agregados às experiências do professor, possibilitando melhorias no processo ensino-aprendizagem;

Outro estudo desse conjunto é o de Powaczuk (2008), que investe sobre os processos engendrados na constituição da professoralidade alfabetizadora, analisando as narrativas de quatro professoras alfabetizadoras do Sistema Público Municipal de Educação de Santa Maria. Na análise dos percursos formativos das professoras, a autora identifica processos orientadores da atividade de produzir-se professor e processos de produção, propriamente ditos, da professoralidade alfabetizadora. Os processos de orientação emergiram dos percursos iniciais e das experiências prévias à docência alfabetizadora, destacando-se, aqui, experiências de socialização e escolarização iniciais. Com relação ao processo de constituição da docência alfabetizadora, configura-se como um movimento originado na atividade de produzir-se professor, ou seja, resultante da organização e reorganização das ações e operações que se fazem necessárias à assunção do ofício docente, caracterizando-se como uma ação transformadora da atividade docente numa atividade orientada à professoralidade alfabetizadora. Na referida pesquisa aponta, ainda, que a produção da docência alfabetizadora configura-se sobre três movimentos. Um primeiro movimento seria o de recuo e de ações de resistência e insegurança desencadeadas pela consciência do despreparo para dar conta dessa

função, bem como pela predominância da dimensão reprodutora na atividade docente alfabetizadora. Essa atividade é caracterizada pela repetição de algo já existente, decorrente da ausência de elementos formativos e experiências que possibilitem o enfrentamento das demandas para além da reprodução acrítica de modelos instituídos socialmente para a alfabetização. O segundo movimento seria de reorganização, caracterizado pela manifestação de uma postura mais arrojada das professoras, na qual se evidencia ações e operações direcionadas à produção de um diferencial, a partir da emergência da dimensão criadora direcionada à professoralidade alfabetizadora. O terceiro movimento é marcado pela produção de uma diferença, caracterizado pelas transformações na ação alfabetizadora das professoras. Powaczuk (2008) relata, ainda, que as manifestações desses movimentos se deram com diferentes intensidades para cada uma das professoras participantes do estudo, possibilitando indicar que o processo de desenvolvimento da docência alfabetizadora está relacionado ao processo de reelaboração das experiências vivenciadas pelas professoras em seus percursos formativos, onde assume um papel preponderante a mobilização do sujeito na direção de ampliar seu campo experiencial, a partir do compartilhamento de ideias, saberes e fazeres da ação alfabetizadora.

Já o trabalho de Baptista (2011) investe sobre as singularidades dos saberes em alfabetização, no contexto de uma rede municipal de educação, tomando como objeto de análise as narrativas de professoras alfabetizadoras com foco nos eixos estruturadores da profissionalidade docente em alfabetização e que seriam, segundo a base teórica utilizada pela autora da dissertação, os seguintes: os saberes em alfabetização, a constituição e apropriação desses saberes pelo professor, e as narrativas como elemento de expressão de singularidades. Sugere em sua conclusão que a maioria dos programas de formação inicial e continuada nem sempre tomam como referência o resultado de análises sobre como os professores percebem e se percebem na dinâmica das relações entre os saberes que os constituem e a partir dos quais fazem suas escolhas. Noutro trabalho, Salmoria (2011) investe sobre a percepção de professoras dos três primeiros anos do ensino fundamental em relação aos processos que envolvem a alfabetização. Busca na investigação identificar saberes ligados à prática docente em sala de aula e que estariam relacionados à formação inicial e continuada dessas docentes, bem como às dificuldades decorrentes desses processos formativos. Em sua análise, manifesta que a alfabetização não pode ser dissociada da formação inicial e continuada das professoras que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental, visto que este é um objeto de fundamental importância para a ação docente nesse contexto. Evidencia com isso a relevância

dessa formação associada ao conhecimento da realidade vivenciada dos alunos, da interação do professor com a escola, bem como da necessidade do planejamento e das ações coletivas na escola e o compromisso das políticas públicas para que efetivamente ocorra o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ainda dentro desse conjunto que tematiza a constituição da alfabetizadora, encontra-se o trabalho de Figueredo (2011), que analisa o processo de aprendizagem de alguns professores alfabetizadores da Rede Estadual de Educação de São Paulo, buscando compreender onde e como este grupo de profissionais aprende os conteúdos necessários para alfabetizar, na perspectiva da construção de conhecimento. Orienta-se pela hipótese de que um professor bem-formado tem mais condição de intervir na aprendizagem de seus alunos e contribuir para a garantia do direito de todas as crianças se alfabetizarem, bem como, ao se compreender o processo de aprendizagem destes educadores, as ações de formação poderão ser mais eficazes. Os resultados da investigação vêm confirmar a hipótese de que, se as aprendizagens dos professores alfabetizadores forem consideradas nas propostas de formação, poderão contribuir para a maior eficiência desses programas e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alfabetizandos.

Finalmente, temos os trabalhos de Stuepp (2010), que buscou compreender as concepções de alfabetização e de letramento que permeiam os dizeres de professoras formadoras em um Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau. Depreende em sua análise que a concepção de alfabetização e letramento das entrevistadas se aproxima de uma abordagem de letramento autônomo; de Souza (2010), que referenciada na Análise do Discurso, examinou os processos de identificação da criança-aprendiz com a Língua Portuguesa nos processos de alfabetização, observando como a língua materna dos aprendizes é convocada e interfere nesse processo, aparecendo em certos modos peculiares de resistência, na identificação com a materialidade da língua e na inscrição na escrita. Para o professor essa relação aparece nos modos como ele medeia, organiza e desenvolve o processo na alfabetização. Os resultados da pesquisa indicam sobre a importância de se considerar as várias materialidades e dimensões da língua, bem como a relação do sujeito com elas, na mediação do processo escolar de alfabetização; de Barreiros (1997), que analisou as relações entre alfabetização e poder abordadas nos livros didáticos, a partir do questionamento dos conceitos de alfabetização-leitura-escrita que trazem. A autora infere que nos livros analisados há uma forte visão patologizante do fracasso escolar, na medida em que a alfabetização inicial permanece atrelada à aquisição da técnica de



decodificação e codificação da linguagem oral. Identifica que os conteúdos veiculados nesses livros não refletem, de modo geral, as diferentes construções teóricas que disputam o espaço acadêmico sobre a produção da realidade da alfabetização. Entendendo que o livro didático sofre severas críticas por parte da academia, mas reconhecendo sua forte presença no espaço escolar, apreende que cabe à Universidade ocupar-se da produção de recursos didáticos disponibilizados para os contextos da educação básica, para que se diminua a defasagem entre os conhecimentos produzidos nessa instância e os conhecimentos empregados nas escolas; e Nobre (1997), que realizou um importante estudo analisando o processo de construção do campo da Formação Contínua de Alfabetizadores/as no Brasil, a partir de estudos das práticas discursivas produzidas pela Rede Latino-americana de Alfabetização Integral (RLAI), fundada por Emília Ferreiro. Localiza, assim, as origens do discurso construtivista, hoje hegemônico na Alfabetização e na Formação Contínua de Alfabetizadores/as, o qual é apropriado e transformado a partir de três autores fundantes: Piaget, Ferreiro e Vygotsky. Conclui que a RLAI teve Ferreiro como principal elemento de validação para os discursos do campo, pois já o estavam sendo para o da Alfabetização; que o construtivismo constituiu-se no aval ideológico para o campo da Alfabetização, deslocando-se para a Formação de Alfabetizadores/as. A partir de sua pesquisa, aponta o nível incipiente da pesquisa neste campo e a ausência de preocupações que abranjam aspectos tanto da natureza do processo de aquisição da língua, quanto da natureza didática da atividade de alfabetizar (a aula), bem como da natureza didática dos processos de formação de Alfabetizadores/as.

Até aqui foi mapeado o conjunto de dissertações e segue-se, a partir daqui, com o mapeamento do conjunto de teses, que apesar de visivelmente mais reduzido, desenvolve-se sobre encaminhamentos semelhantes. Observa-se em Pancini de Sa (1988) uma análise que busca descrever a atuação de professoras alfabetizadoras em seu trabalho cotidiano, focalizando as atividades de ensino aprendizagem, os procedimentos de ensino, bem como os recursos e modos característicos de lidar com os alunos. O estudo aponta que as professoras ensinavam de modo intuitivo; que as atividades não apresentavam uma sequência ou unidade que demonstrasse a intencionalidade das proposições, sendo marcadamente repetitivas e estereotipadas, com ênfase nos processos de percepção e memória na prevenção de erros, demonstrando uma ação que desconsiderava as características de desenvolvimento dos alunos.

Porto (2001), por sua vez, ao investigar como a ludicidade é apreendida e significada no cotidiano escolar de alfabetizadoras, reconhece que, apesar de as docentes apresentarem um discurso progressista, fortemente marcado pelo desejo de transformar suas práticas, o que

prevalece é um modelo tradicional de ensino. A análise aponta para a evidente importância de um processo de educação continuada em que a teoria e a prática lúdica sejam articuladas e possibilitem aos professores uma percepção maior sobre a Infância, enquanto etapa de desenvolvimento.

Para Campelo (2001) o sucesso/fracasso escolar decorre(m) de múltiplas determinações e, dentre estas, a formação/prática pedagógica do professor exerce(m) um papel fundamental. E em se tratando do professor alfabetizador, a sua prática exige que ele domine e articule uma gama de saberes relativos ao trabalho específico de alfabetizar. "A alfabetização é a mais básica de todas as necessidades de aprendizagem" (Ferreiro, 1992, p.9), e a alfabetização inicial é um dos pontos mais vulneráveis do sistema público brasileiro. Diante dessas questões, a autora indaga sobre que saberes docentes são requeridos na alfabetização bem-sucedida de crianças da escola pública, cujas vidas são marcadas pelas adversidades que também se fazem presentes nas condições de trabalho dos seus professores. A análise evidenciou que os saberes docentes específicos e não específicos, embora insuficientes, são imprescindíveis para que o professor possa mediar, de forma bem-sucedida, a alfabetização de crianças da escola pública.

Na mesma linha investigativa, Brito (2003) analisa a prática docente de professoras alfabetizadoras situando-as como profissionais que, apesar dos obstáculos e das adversidades que marcam suas práticas, produzem saberes específicos ao fazer pedagógico, em resposta aos problemas e desafios inerentes a esse fazer. Assume que os saberes práticos ou da experiência não são saberes feitos somente de práticas, mas apoiam-se em bases teóricas e constituem subsídios importantes na identificação dos docentes com a profissão. Os dados coletados possibilitaram a compreensão de que os saberes que as alfabetizadoras desenvolvem na prática profissional resultam das interações docentes nos diferentes momentos e espaços da ação, mediatizadas pela atitude crítico-reflexiva. Constata-se que as alfabetizadoras produzem, na experiência profissional, saberes que servem de apoio ao fazer pedagógico e que tais saberes orientam-se segundo uma base teórica que conjuga saberes múltiplos, logrados em contextos, fontes e tempos diversificados.

A tese de Cortez (2003) estudou a prática alfabetizadora de dez professoras formadas pelo atual Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, entre 1995 e 2000, todas em efetivo exercício com larga experiência em alfabetização. Em sua análise ressalta as contribuições decisivas dos Cursos de Atualização Pedagógica e do curso realizado no atual Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy para as mudanças da prática

alfabetizadora. Aponta como mudanças evidenciadas: a aquisição de uma nova visão da alfabetização; a ampliação do conceito de avaliação, envolvendo todos os fatores implicados na aprendizagem e os aspectos éticos e políticos da função docente. A partir dessas evidências, o estudo sugere que os cursos de formação inicial priorizem o processo de alfabetização e garantam a construção dos conhecimentos que irão fundamentá-lo; que a formação contínua seja assumida pelas instituições de formação inicial; e que cada professor(a) se responsabilize pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Os trabalhos que se alinham à perspectiva dos Estudos Culturais em Educação e campos afins, como os estudos pós-estruturalistas, na qual se esteia esta pesquisa, buscam analisar o efeito de práticas disciplinares que, constituídas historicamente no âmbito da alfabetização, visibilizam a normalização das “más” leituras e escritas, assim como problematizam alguns efeitos atuais da crise da sociedade disciplinar sobre a alfabetização. Fundamentalmente, utilizam-se das contribuições do pós-estruturalismo como ferramentas teóricas, por meio dos trabalhos de Michel Foucault e Gilles Deleuze.

Camini (2009) destaca que as análises empreendidas sobre as contribuições advindas da Didática Magna, obra de Comenius escrita no século XVII, prestam-se a referenciá-la como ponto de emergência de determinados saberes que balizaram a pedagogia moderna e que produzem efeitos ainda hoje. Ressalta a autora (Ibidem) que falar em condições de emergência de determinado fenômeno difere de buscar sua pretensa e verdadeira origem, implicando situá-lo nas possibilidades históricas em que foi gestado e que autorizam sua ocorrência. Na obra de Comenius, por exemplo, Camini (Ibidem) aponta as continuidades que constituem o processo histórico de disciplinamento da aprendizagem da leitura e da escrita pela via escolar, através do “disciplinamento do corpo para a aprendizagem da leitura e da escrita e forma subjetividades leitoras e escritoras de uma forma e não de outra” (Ibidem, p. 654).

Sob esse viés teórico, interpreta-se cultura como toda e qualquer manifestação das massas, enfatizando-se as contingências e as múltiplas experiências como constituidoras de identidades diversas e fragmentadas, privilegiando, assim, a pluralidade de significações produzidas em cada época e que acabam por inventar determinadas verdades ao longo dos processos históricos. Na especificidade das pesquisas que focam na alfabetização, identifica-se a forte presença da perspectiva histórica que remete a análises contextuais sobre este objeto, desenvolvendo discussões sobre concepções modernas e pós-modernas de escolarização.

Advindos desse encaminhamento teórico, surgem elementos que permitem questionar crenças, discursos e práticas sociais que persistem nas análises sobre a escolarização da alfabetização e que insistem e negá-la em sua multiplicidade, na medida em que desconsidera espaços e tempos culturais diversos. A hegemonia do discurso construtivista em textos midiáticos, por exemplo, (jornais, revistas, etc.) é abordada sob essa perspectiva em análises que descrevem sua imperatividade na constituição de subjetividades de alfabetizadoras (de alunos e professores), à medida que interpretam o que se deve entender por alfabetização.

Outro recorte, ainda sob a perspectiva dos Estudos Culturais, aponta para as relações entre leitura e identidade, ao considerar a primeira uma prática social localizada e que se entrelaça na constituição das identidades dos sujeitos de determinadas comunidades, que ao narrar-se dão sentido a identidades locais ou imaginadas, mas que os constituem. Também, sob a materialidade de artefatos como cartilhas, livros de literatura, pareceres descritivos, planos de estudos, entre outros, são analisadas as representações que se operam sobre a alfabetização escolarizada e os sujeitos nela envolvidos e que, associadas às crenças da modernidade, atribuíram às mulheres a tarefa de educar, moralizar, “abrasileirar” e civilizar as massas.

Diante desse conjunto de produções, é possível perceber os delineamentos que vêm compondo certa feição para o campo da formação de alfabetizadores marcada, sem dúvidas, por importantes movimentos de pesquisa que investem em visibilizar seu estado atual, apontando suas carências e suas possibilidades e encaminhamentos. No intuito de expor, de forma geral, os principais traços que desenham esse objeto, pode-se perceber, por exemplo, o reconhecimento de que a prática da alfabetização nas escolas encontra-se, ainda, fortemente marcada pela aprendizagem do sistema convencional da escrita (codificação e decodificação). Esse fato decorreria, em grande parte, e por mais paradoxal que isso possa parecer, da mudança paradigmática ocorrida nos anos de 1980, sobrevinda da perspectiva psicogenética, que causa uma ruptura epistemológica nesse ensino e aprendizagem, porém, sem oferecer subsídios metodológicos, procedimentais e de objetivos, que efetivamente subsidiem a demanda adquirida pelo significado da alfabetização hoje. É notório, mesmo não se podendo generalizar, que a condução das atividades com a linguagem escrita em sala de aula processa-se sobre um conceito de leitura estritamente ligado à aprendizagem da habilidade de codificação do escrito num modelo tipicamente escolar, que desvincula este objeto cultural de suas funções na vida dos indivíduos.

Diante dessas constatações, expõe-se a relevância de se promover a articulação entre a formação e as vivências escolares de alfabetização, sob o reconhecimento de que a constituição profissional docente se dá efetivamente ancorada na prática profissional, resultante das múltiplas demandas que interpelam o cotidiano das salas de aula. Na especificidade da constituição da docência alfabetizadora, fica evidente que é a partir da experiência profissional que são produzidos os saberes que alicerçam o fazer pedagógico, e que esses saberes orientam-se segundo uma base teórica que conjuga saberes múltiplos, logrados em contextos, fontes e tempos diversificados.

Numa generalização dessas pesquisas, é possível reconhecer que os cursos de formação de professores alfabetizadores, em sua maioria, manifestam pressupostos empiristas/associacionistas sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita, o que viria a demonstrar o distanciamento entre a produção acadêmica e essa formação em nível superior, indicando o imperativo de uma reconceitualização da prática pedagógica alfabetizadora nos currículos do Curso de Pedagogia. Evidencia-se, com isso, que a alfabetização está associada, inelutavelmente, à formação inicial e continuada das professoras que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental, à medida que este objeto é crucial para a ação docente nesse âmbito.

Sobretudo, fica claro, nessas análises, que essa formação precisa alinhar-se à realidade escolar e cotidiana vivenciada pelas (as) alunos (as), contemplando a interação que os professores estabelecem com a escola, afirmando a necessidade do planejamento e das ações coletivas nesse espaço profissional, bem como considerando o compromisso das políticas públicas com a efetivação do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita. Ou seja, são múltiplas as implicações que envolvem a formação do profissional docente, seja ele alfabetizador ou não, e essa formação por si só não “salvará” a educação ou sequer a sociedade, mas, certamente, está fortemente associada ao seu processo de qualificação.

### 2.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Ao longo do processo de pesquisa e inserção na temática, que acabou por originar a presente tese, passei a associar as vivências que vêm me constituído como alfabetizadora a determinado inventário de estudos e, sobre esse movimento, fui nutrindo a hipótese de que há uma severa fragilidade que impregna o objeto alfabetização na formação de professores, a qual se estende à prática das profissionais que, por contingência, atuam nessa instância. As análises advindas das teses e dissertações acessadas não só afiançam, veementemente, a

questão da fragilidade desse objeto como perfazem seus contextos de produção, expondo sua restrita e sutil abordagem nos processos formativos, assim como as implicações dessa situação para as atuais condições desse ensino.

Nas falas que pincelei, junto a colegas alfabetizadoras, tal fragilidade, ao ser narrada, assume a forma de um não saber consubstanciado por expressões reticentes e estancadas referentes ao objeto alfabetização e ao ofício de alfabetizar. Na medida em que essas falas foram sendo agrupadas tornou-se perceptível que tal discursividade procedia da mesma base enunciativa a exteriorizar esse “não saber”, tecido sobre dois fios de sentido complementares: um primeiro fio que vem assinalar a fragilidade relacionada ao objeto alfabetização nas narrativas; e, o segundo fio que vem marcar certo despreparo para alfabetizar na escola multicultural que se apresenta. Na estampa resultante desse entrelaçamento, inevitavelmente, figurava a inconsistência da formação de alfabetizadoras, ainda que, atualmente, se reconheça a incompletude própria dos processos formativos na área das Ciências Humanas. Dito de outra forma, a fragilidade do objeto alfabetização na formação de professores para o Ensino Fundamental, que contingencialmente poderão assumir a tarefa de alfabetizar, acaba por marcar a experiência profissional e cultural de alfabetizar de forma decisiva, na medida em que os sujeitos dos discursos significam suas trajetórias fortemente assinaladas por esse “sentido faltante” e repleto de “não saberes”. Para Silva (1995, p. 204) as narrativas instituem uma prática discursiva muito relevante, pois “contam histórias sobre nós e o mundo que nos ajudam a dar sentido, ordem às coisas do mundo e estabilizar e fixar (ao menos provisoriamente) nosso eu”.

Sendo a formação e a constituição profissional fenômenos imbricados, a fragilidade desse objeto na primeira instância acaba por comprometer a segunda; pois, ao ser negada uma formação condizente com a amplitude adquirida pela alfabetização remete-se as alfabetizadoras a um exercício profissional demasiadamente nebuloso e precário, o qual se contrapõe às férteis produções das ciências que contemplam esse objeto em suas atuais demandas e urgências.

Em consonância ao relevo dado ao conteúdo advindo das falas de alfabetizadoras, problematizo a fragilidade que envolve o objeto de estudos alfabetização nos processos formativos de professores para o Ensino Fundamental, e, que vem marcando, de forma indelével, o ocasional ofício de alfabetizar. De modo mais preciso, expõe-se o seguinte problema: Como se configura, nas narrativas de alfabetizadoras, o objeto de estudos

alfabetização na formação inicial de professores para o Ensino Fundamental e como isso está correlacionado ao ofício de alfabetizar?

Para este fim, determina-se o objetivo geral de contemplar, na amplitude ensejada pelos discursos, os significados atribuídos tanto ao objeto alfabetização quanto a experiência de alfabetizar na escola pública atual. Ao circunscrever essas dimensões, a fim de contorná-las sobre formas mais límpidas, objetiva-se analisar e descrever, especificamente, os seguintes pontos:

a) Os significados que o objeto alfabetização, bem como o ser/estar alfabetizador (a) assumem nas narrativas das professoras produzindo referências e/ou identificações entre essas profissionais;

b) As bases epistemológicas dominantes que esteiam os saberes práticos e instrumentais dessas alfabetizadoras, dando contornos a esse “lugar profissional” e ao objeto alfabetização;

c) As implicações dos processos de formação das professoras nas im/possibilidades de sua constituição como alfabetizadoras;

d) Os elementos que vêm tensionando a experiência cultural de alfabetizar, configurando-a e projetando-a.

Diante do exposto neste capítulo, cumpre-se a proposta ensejada em seu título - Dar forma ao que se encontra disperso -, onde invisto em descrever o movimento empreendido no sentido de conectar alguns sentidos que venho construindo sobre a docência alfabetizadora a determinado conjunto de trabalhos e perspectivas que a exploram, a fim de, com isso, encontrar um ponto sobre o qual eu possa lançar meu olhar. No entanto, marcar um lugar próprio de onde olhar prescinde que se determine uma base teórica que o sustente e que, neste caso, constitui-se sobre a perspectiva que insere a escolarização no curso da modernidade tomando-a enquanto um amplo fenômeno histórico que ocorre no Ocidente, desde os finais do século XIX. Sobre a premissa de que a escola moderna apresenta-se em sua configuração atual em decorrência de suas condições de possibilidade é que se circunscreve o recorte dado a esta tese, respeitando a forma parcial com que esse fenômeno se permite conhecer e remetendo sua compreensão às formas plurais das múltiplas perspectivas humanas.

O acesso, portanto, a essa parcela do espectro de significados construídos por alfabetizadoras em seu exercício profissional esteia-se sobre as lentes teóricas descritas no

capítulo seguinte, as quais vêm consentir, posteriormente, o encaminhamento analítico dado ao conjunto da tese.



### 3 DAS LENTES TEÓRICAS PARA FOCAR A PROBLEMATIZAÇÃO

Este capítulo municia uma discussão de caráter analítico sobre a temática da alfabetização e tem por propósitos, a um só tempo, socializar as bases teóricas que sustentam as análises desenvolvidas sobre o *corpus* empírico e situar o objeto em questão nos campos mais amplos de uma história da escolarização no Ocidente. Desse modo, sobre essa vasta abordagem, assinalo elementos estruturantes acerca da emergência da escola obrigatória no Brasil e o lugar da alfabetização e da formação de alfabetizadoras nesse conjunto.

#### 3.1 CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DA ESCOLARIZAÇÃO NO OCIDENTE

*Impõe-se-nos um esforço de lucidez e razão. Evitar o simplismo de quem se recusa a entrar numa reflexão especificamente pedagógica, limitando-se a repetir, década após década, as mesmas banalidades. Evitar as desmedidas de uma pedagogia redentora, baseada em crenças ingênuas e inocentes. Temos o dever, pelo menos, de tentar compreender. De olhar para o instante presente e, a partir dele explicar que tudo o que é podia não ter sido ou podia ter sido de outra maneira. A história abre-nos, assim, o futuro e convida-nos a refundar uma razão pedagógica que seja capaz de se libertar das “concepções modernas” que dominaram ao longo do século XX”.*

*Jorge Ramos do Ó*

Abordar a constituição da escola moderna implica considerar suas condições de possibilidade e entendê-la como um fenômeno produzido historicamente no interior de contextos sociais específicos, mas articulada a um processo mais amplo que se dá no Ocidente, sobretudo desde finais do século XIX. Para tanto, realizo um exercício de aproximação de alguns trabalhos teóricos de Michel Foucault, bem como de autores que dele se nutrem para examinar o fenômeno da escolarização. Isso envolve interrogar, segundo Camini (2009, p. 661), sobre “[...] como chegamos a fazer o que fazemos e como chegamos a pensar o que pensamos, ações que não se dão de forma separada, procurando compreender as mudanças pelas quais passamos, suas limitações e permissões”. Hoje, inquietamo-nos diante de inúmeras questões que interpelam a educação escolarizada, mas é necessário empreender sobre elas um olhar que desafie crenças que ao longo da história foram sendo cristalizadas e que acabaram por assumir a forma monolítica que apresentam.

Vivemos ao longo do século XIX e meados do XX sob a ideia de que a relação educativa se daria sob uma coerência delegada por prescrições sobre os papéis de aluno e de professor, da ação pedagógica, das hierarquias sociais e escolares e que compunham uma racionalidade escolar – técnicas e práticas – constituinte das identidades pessoais dos “indivíduos em seu tempo e lugar”. Essa racionalidade escolar moderna assentou suas bases

no Iluminismo que, entre outras crenças e promessas, apontava a educação como via de aperfeiçoamento e progresso social. Ao buscar um marco de inteligibilidade para o processo de escolarização, pontuarei objetivações da realidade que, na codeterminação das estruturas sociais e dos cotidianos dos sujeitos, cederam os contornos históricos à escola moderna.

A primeira objetivação que pontuo diz respeito às formulações de Comenius (1997) e seu ideal pansófico de ensinar tudo a todos, sob o disciplinamento de uma escola que, devidamente organizada e planejada, seria capaz de tirar o homem de sua selvageria e ensiná-lo a viver de forma mais humana e mais próxima do “estado de perfeição” de Deus. A *Didáctica Magna*, obra escrita por Comenius no século XVII, reúne os pressupostos que fundamentam a pedagogia moderna, sendo que uma de suas maiores preocupações era a de ordenar as práticas escolares naquele contexto em que o teocentrismo cedia espaço para uma visão de mundo centrada no homem e no qual a educação pela via escolar serviria para conciliar uma educação para Deus com uma educação para o acesso de todos. Isso se daria pela busca de “um método em que os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais” (COMENIUS, 2006, p. 12). Para ele seria possível modificar ou reformar a sociedade seguindo “um caminho adequado”, fundado sobre as utopias que vêm delimitar as grandes finalidades da educação, orientando e disciplinando os discursos e as práticas escolares.

Essas utopias se estabelecem sob duas dimensões: a primeira, como foi dito, a determinar as grandes finalidades relativas à ordem social e onde se insere a educação escolar; a segunda seria a utopia metodológica, que apresenta um esquema teórico e prático de como atingir tais finalidades, através de um método. A *Didáctica Magna* representa a integração e a condensação de princípios que já vinham sendo esboçados na pedagogia e que, em seu texto, se veem sistematizados acerca da educação da infância e juventude na Modernidade que se inaugura (NARODOWSKI, 1999). Conforme Narodowski (Ibidem, p.19), “La obra comeniana constituye un régimen paradigmático de saber acerca de la educación de la infancia y de la juventud a través de una novedosa tecnología social: la escuela.”

A outra dimensão a ser pontuada no processo de escolarização foi a emergência de uma razão de Estado que tomou forma, entre os séculos XVI e XVIII, respondendo, segundo Foucault (1979, p. 278),

[...] a convergência de dois processos: processo que, superando a estrutura feudal, começa a instaurar os grandes Estados territoriais, administrativos, coloniais; processo que, com a Reforma e em seguida com a Contra-Reforma, questiona o modo como se quer ser espiritualmente dirigido para alcançar a salvação. Por uma lado, o movimento de concentração estatal, por outro de dispersão e dissidência religiosa: é no encontro destes dois

movimentos que se coloca, com intensidade particular no século XVI, o problema de como ser governado, por quem, até que ponto, com qual objetivo, com que método, etc. Problemática geral do governo em geral.

É nesse momento que se busca responder à questão de como introduzir a economia na gestão de um Estado, entendendo-se por economia, naquele momento, a gestão correta dos indivíduos, dos bens e das riquezas no interior da família, estabelecendo-se como papel essencial do governo a introdução da economia no exercício político. O soberano passa a ser aquele capaz de servir-se de sua autoridade para obter e manter a utilidade pública em benefício do bem comum e da salvação de todos. Para Foucault (1979), é entre os séculos XVI e XVII que começa a cristalizar-se certa arte de governar, em torno de uma Razão de Estado que encontra uma racionalidade que lhe é própria e específica.

A terceira dimensão que aponto tem a ver com uma ideia de infância que até o século XIV não existia (ARIÈS, 1986), sendo as crianças consideradas adultos em miniatura, inclusive, compartilhando com eles suas várias atividades. A partir do século XVII é que surge uma percepção de que as crianças eram diferentes e necessitavam de proteção por parte dos adultos. Segundo Narodowsky (Ibidem, p.40),

Esto se complementa com una concepción del niño como un ser moralmente heterónomo y com el surgimiento del moderno sentimiento de amor maternal. El outro sentimiento surge com el interés por la infancia, pero ahora como objeto de estudio y normalización, siendo los pedagogos los sujetos destacados em este proceso, y la escuela o, mejor dicho, el proceso de escolarización, el escenario observable de estes intereses.

Dessa compreensão decorreu a ação escolar moderna enquanto dispositivo projetado para encerrar a criança e o adolescente a fim de “formá-lo”. Esse encerramento deu-se sob a dimensão física, na contenção material de seus corpos; assim como na dimensão epistêmica, através das categorias que a pedagogia têm-lhes atribuído enquanto alunos. Para Narodowsky (1999), a infância vai representar o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia moderna, justificando-a enquanto prática e discurso que deve atuar educando, disciplinando, instruindo e desenvolvendo.

Esse processo de sujeição do infantil às práticas e discursos pedagógicos se dá sob a construção do conceito de aluno integrando-o, assim, ao âmbito da instituição escolar. Para endossar essa questão, trago “a morte metafórica do pai” que, em Rousseau, foi um dos fundamentos da pedagogia moderna e sob o efeito da qual nos constituímos enquanto alunos e professores. Para que os pais confiassem seus filhos ao governo do mestre, foi preciso um dispositivo que os transformasse em alunos, para que no espaço escolar pudessem estar

submetidos à tutela de especialistas – os pedagogos. Quanto a isso, Rosseau expressa que “*Emilio debe honrar a su padre, pero debe obedecerme a mí*”. (Rosseau *apud* Narodowski, 1999, p. 61).

O lugar de aluno é, portanto, o lugar onde a falta se estabelece e onde deverão ser inscritos os saberes e exercidos os poderes escolares, em função de uma utopia sociopolítica e metodológica preestabelecida. Trata-se de ensinar tudo a todos e sob certas pautas metodológicas que garantiam essa transmissão e disciplinamento.

Para la pedagogía, la infancia es un hecho dado, um supuesto indiscutible a partir del cual se construye teórica y prácticamente al alumno. [...] La cuestión consiste em situar a los cuerpos em posición de alumno, a partir de su condición presuntamente “natural” (es decir, naturalizada por la pedagogía) de niños e adolescentes. [...] por lo que quien se constituye em posición de alumno, cualquiera sea su edade, es situado em el “como si” de uma cierta infância heterônoma y obediente, aunque desde el punto de vista étario no necesariamente se trate de niños. (NARODOWSKY, 1999, p. 41-42)

Essas três dimensões que reúno – a pedagogia de Comenius, a razão de Estado e a invenção da infância – vêm se inscrever em uma sociedade disciplinar que se encarrega de organizar, conforme Foucault (2008, p. 118), “os espaços de confinamento pelos quais os indivíduos deverão passar, como a escola, o hospital, a fábrica, entre outros, nos quais o corpo será submetido a uma rede de poderes que lhe imporá limitações, proibições ou obrigações”.

Contudo, foi somente em finais do século XIX, no Ocidente, que o Estado tomou definitivamente para si a infância como questão, sob a teoria do corpo infantil educável e sob uma política de administração massiva e centralizada da infância. Para tanto, justificou suas ações juridicamente, através de leis do Estado que estipulam a universalização da escolarização como forma de reprimir a marginalização da população pobre, através da obrigatoriedade e gratuidade; distribuiu cronologicamente os alunos para controlar a relação entre idade e conhecimentos e, por fim, os distribuiu de forma meritocrática – prêmios e castigos pelo desempenho e adaptação individual – sob as vistas de um currículo unificado nacionalmente, que é também uma marca da educação pública. Pode-se, assim, observar que a administração da infância se dá baseada em uma razão pedagógica tutelada pelo Estado num longo processo histórico-cultural. Mas, conforme alerta Narodowsky (1999, p.44-45),

[...] tampoco se trata de condiciones “naturales” o “genéricamente humanas”, aunque la pedagogía y la psicología del niño tiendan a presentear esas condiciones como si fueran esenciales inherentes a um ser ahistórico, eterno. Y como si la pedagogía y la psicología del niño tuviesen la mágica capacidad de develar esas esencias.

Diante das dimensões que pontuo neste capítulo, busco compor o cenário material no qual se produziu a escolarização enquanto dispositivo, ou seja, como estratégia de poder que nasce sob uma nova concepção da sociedade, a partir do recrudescimento do poder soberano predominante nos regimes absolutistas da Europa. A nova sociedade burguesa, filha das revoluções liberais, vê o poder disciplinar como a forma mais cabível e eficaz de garantir a ordem e garantir mão de obra necessária e qualificada para o desenvolvimento econômico nos novos moldes.

O tipo de poder que emerge ligado à razão de Estado vem revelar uma preocupação tanto com as dinâmicas da individualização quanto da totalização, por meio de mecanismos desenvolvidos com o intuito de administrar e supervisionar as condições de vida dos cidadãos – de todos e de cada um em particular – levando a construir novas práticas de subjetivação que acabam por compor, segundo Ramos do Ó, o modelo biopolítico da governamentalidade. Segundo esse autor (1962, p. 5), a governamentalidade corresponderia “ao desencadear de toda uma arte caracterizada pela heterogeneidade de autoridades e agências, empregando igualmente uma desmensurada variedade de técnicas e formas de conhecimento científico destinadas a avaliar e a melhorar a riqueza, a saúde, a educação, os costumes e os hábitos da população”.

Essa nova sociedade, denominada por Foucault (2008) de disciplinar, submete os corpos a uma rede de poderes – limitações, proibições ou obrigações – em espaços de confinamento. E é sob essa compreensão que a escola passa a ser objeto de uma ação escolar moderna que se configura em um dispositivo projetado para encerrar a criança e o adolescente – contenção física e epistêmica – a fim de formá-lo – disciplinando, instruindo e desenvolvendo.

A disciplina sobre o corpo objetiva produzir indivíduos dóceis e submissos também ao poder do Estado, garantindo o “equilíbrio” e a “ordem e possibilitando o funcionamento de instituições e grupos sociais. A nova organização política e social exige também novas formas disciplinares na medida em que os movimentos de revolução ocorridos na Europa demonstraram que o poder pela violência tornou-se ineficaz. Controlar o corpo e os modos de vida dos indivíduos, de forma sutil, se mostraria mais eficiente e evitaria possíveis levantes e protestos. Para o controle sobre o corpo individual e social foi preciso organizar e dispor os espaços e os tempos de vida, disseminando a sensação constante da presença do poder coercitivo.

Na organização do espaço, um novo modelo de construção é implantado nas prisões, que passam a ser espaços iluminados e que possibilitam a vigilância da vida e das atitudes dos detentos. Um simples olhar ou mesmo a vigilância sobre os presos garantem a disciplina e a submissão dos indivíduos. Esse modelo acabou se alastrando para outras instituições que pretendiam obter a disciplina e obediência como foi o caso das fábricas, a começar pela Inglaterra no século XVIII estendendo-se pela Europa no século XIX. Organizava-se o espaço de forma circular, concentrando as peças ou matérias primas no centro, para que o responsável pela produção pudesse ver todos os operários a sua volta, evitando possíveis furtos ou indisciplina. Essa nova dinâmica chega também às escolas, hospitais e a outros espaços que necessitavam de vigilância para os indivíduos ali presentes.

No novo cenário, uma vez que os direitos do homem e do cidadão passam a ocupar centralidade na organização social, os suplícios são substituídos pela detenção em prisões, privando o indivíduo de sua liberdade e de seus direitos e colocando-o à margem da sociedade. A punição, novamente, se daria sem o recurso da violência contra o corpo.

O controle do tempo será determinante para a formação dessa sociedade disciplinar e é outro aspecto analisado por Foucault. A nova concepção de tempo bem como a sua organização, regida pelo poder disciplinar, utiliza-o como um de seus mecanismos de controle. Retomando o exemplo dos presídios, todas as horas do dia dos detentos são preenchidas com diversas atividades como refeições, trabalho e orações, com horários delimitados e previamente determinados. Tais horários são anunciados por algum tipo de sinal sonoro, desta forma os indivíduos voltam suas mentes para as atividades impostas pela instituição à qual estão ligados. Enquanto dispositivo do poder disciplinar, o controle de todas as horas do dia evitaria possíveis ações de resistência, sendo que os indivíduos estariam sob constante vigilância e focados nas tarefas a serem realizadas. A vigilância por seu turno é acompanhada de rigorosas punições, o que exerce o medo sobre o indivíduo, na maioria das vezes sem o apelo à violência e utilizando-se de outras formas de castigo, como a chamada solitária. Isolando o indivíduo dos outros, além da diminuição da alimentação ou da atividade sexual, o indivíduo é conduzido a momentos de forte pressão psicológica. A prisão nada mais é do que um local de privações; a perda da liberdade e do direito de ir e vir tornam-se agora os maiores receios da sociedade.

Propositadamente utilizei-me do modelo da prisão, citando também as fábricas inglesas, para dar a dimensão de que o novo modelo social burguês vai tomando vários

espaços, onde a escola é também estratégica na construção da nova sociedade. Para Ramos do Ó (1962, p. 13),

[...] o poder político liberal transferiu para os espaços em que decorria a socialização escolar o essencial das tarefas destinadas à efectivação das categorias modernas de pessoa e cidadão: logo desde os bancos da escola o homem novo seria formatado nos ideais do humanismo, das luzes, do progresso, da autonomia e da responsabilidade pessoal. Há unanimidade na historiografia em reconhecer que a própria instituição escolar apresenta uma gramática estável de há muito e que, sob muitos aspectos nos parece impermeável, na sua lógica organizacional, às tentativas de reformar, durante todo o século XX. A escola tem resistido a modificar as suas estruturas mais elementares [...].

Hoje, o acesso à Educação Básica encontra-se consolidado de forma obrigatória e gratuita, mas é em sua história pregressa que a universalização da escola foi gestada, bem como seu carácter indissociável na construção da cidadania, entendida como inserção na vida social e do trabalho. Na esteira da democratização do acesso à escola pública impõe-se o desafio de qualificá-la numa realidade marcada, segundo Tavares e Alvarenga (*apud* Veiga-Neto, 2009, p. 191), pela

[...] perda do monopólio cultural da escola e a cultura escolar que, a despeito de manter a sua especificidade, tende a se transformar em uma cultura como tantas outras. [...] a perda de centralidade da escola como instituição de reprodução social, nos desafia a inquiri-la em suas possibilidades de produção de outras sociabilidades viabilizadas pela entrada de novos sujeitos portadores de práticas e visões de mundo que, ao reivindicar ser (re) conhecidas, tensionam projetos de tornar a escola para além do que histórico-socialmente ela tem sido.

É sobre esse viés analítico que busco ferramentas que me permitam compreender o que vem interditando pela via da escolarização – através de racionalidades, de técnicas e de práticas – a aprendizagem da leitura e da escrita na escola pública brasileira. Ressalvo, porém, que a escola moderna – instituição pública, laica e gratuita – constitui-se num contexto europeu específico, que ao ser introduzido no Brasil, resguarda as marcas da desigualdade social e da diversidade cultural tão presentes em sua constituição histórica.

### 3.2 CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DA ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL E O LUGAR DA ALFABETIZAÇÃO NESSE PROCESSO

*Se historicizar é fazer perguntas ao passado e obter respostas contingentes e possíveis a partir da historiografia constituída até o momento, as respostas jamais serão unívocas, mas propositoras de possibilidades interpretativas. Perguntamos: no caso brasileiro, quem se escolariza em diferentes períodos e por quê? Que função social a escola cumpre em distintos contextos históricos? Como os*

*componentes da cultura incorporam-se aos processos de escolarização da população brasileira?*  
Carla Beatriz Meinerz  
Celia Elizabete Caregnato

Para o historiador Eric Hobsbawm, segundo as autoras citadas na epígrafe, não é possível compreender os últimos dois séculos sem atrelá-los ao conceito de nação, pois na Modernidade se forjam as identidades dos povos sobre um território e uma língua comuns. Meinerz e Caregnato (2011) ressaltam, porém, que o próprio processo de construção de uma identidade nacional brasileira diferencia-se, inclusive, dos processos de independência da América espanhola que se dá por conflitos armados, enquanto no Brasil se dá através de acordos políticos entre as elites. Não houve aqui, com isso, o mesmo investimento em educação que nas colônias espanholas, por exemplo, onde foram criadas instituições de ensino superior. Aqui, a incipiente e restrita educação da infância ficava a cargo da iniciativa dos jesuítas e foi interrompida com a expulsão dessa congregação em 1750, deixando um vácuo num processo educacional que já era frágil. Também as questões étnicas, com a presença dos índios e dos escravos negros, barravam projeções de uma educação massiva, pelo menos de forma concreta. Para Meinerz e Caregnato (Ibidem, p. 47),

[...] o tema da identidade nacional ou de um povo com características próprias e comuns só vai ser consolidado a partir da década de 1930, por meio de elaborações como a obra de Gilberto Freyre. Nesse contexto, o tema da identidade nacional vincula-se aos debates em torno da educação como projeto de nação e de desenvolvimento. [...] O sentido político da inexistência da expressão *povo brasileiro* até então denota um vazio diante de uma nação não unificada e sem políticas estatais para todos, bem como a ausência de políticas educacionais para a população em geral no período imperial (1822– 1888).

Seguem as autoras argumentando que a constituição dos sistemas públicos de educação de massas na Europa do século XIX tinham como base comum a cidadania e a construção do ideário de nação. Já no Brasil, em função de sua constituição social em bases escravistas, não se experimentou a mesma correlação entre a construção de sistemas educacionais para todos e a formação da nação, fato que ocasionou projetos de desenvolvimento desiguais, sendo que o amplo acesso à escola configura um fenômeno recente e que traz as dificuldades de permanência e rendimento escolar como marcas do vazio deixado pela tardia constituição de uma identidade nacional. Segundo Vidal e Gvirtz (1998), na década 1920, na Argentina, já havia um extenso sistema de educação elementar que englobava grande parte da população, enquanto no Brasil, neste mesmo período, esse era um movimento que apenas se delineava.



Contudo, apesar desse atraso, a modernidade escolar foi um imperativo tanto na Argentina quanto no Brasil, e a escolarização da alfabetização, segundo Cook-Gumperz (*apud* Camini, 2009, p. 656),

[...] foi o principal meio utilizado pelo Estado para civilizar as massas e controlar as múltiplas formas de alfabetização que ocorriam em âmbito doméstico. A escola, então, se consolidou como o lugar de preparo dos mais jovens, predominantemente através do acesso à escrita, de modo que o *como* ensinar a ler e a escrever também se tornou uma questão a ser considerada para o governo das populações.

Aqui retomo a ideia de sociedade disciplinar (Foucault, 2008), desenvolvida na seção anterior, que submete os corpos a uma rede de poderes, onde a escola passa a ser o *locus* da ação escolar moderna, entendida como parte de um conjunto de estratégias de poder de uma sociedade burguesa em que os direitos do cidadão passam a ser centrais. Nesse contexto em que a escola passa a ser um dispositivo que encerra a criança e o adolescente para formá-los, a escolarização do ato de escrever, segundo Vidal e Gvirtz (1998, p. 19), “supunha uma escolarização do corpo daquele que escreve, construindo uma posição adequada à escrita e uma forma correta de escrever”. Para as autoras, na construção dessa sociedade que passa a valorizar o pensamento objetivo, os métodos e as formas de ensino da escrita foram essenciais na medida em que universalizavam e homogeneizavam práticas vinculadas ao corpo, ao espaço e ao tempo escolares com a preocupação em preparar os alunos para a sociedade da ciência. Para Nóvoa (1991), a difusão da escrita está associada à própria construção do modelo escolar moderno, pois até o final do século XVIII, a escola elementar ensinava apenas a ler, preterindo a arte de escrever. Porém, para que a escrita fosse assumida enquanto dispositivo de civilização das massas, na nova sociedade disciplinar que se constituía foi necessário conjugar vários fatores sob os quais discorrerei a seguir.

### **3.2.1 Condições de possibilidade da popularização da escrita**

*Analisar o ensino da escrita na escola elementar nos séculos XIX e XX supõe perceber as maneiras como foi-se produzindo esse campo disciplinar, escolarizando a língua falada e construindo uma representação de língua nacional, bem como se foi ressignificando o conceito de escola, professor e aluno.*  
Vidal e Gvirtz

O contexto em que o ensino da escrita se insere segue o curso das transformações que se processam, desde o século XVII, sob as bases do ideal pansófico, principal postulado da pedagogia comeniana – ensinar tudo a todos. Isso se dá por meio do disciplinamento escolar no nível do detalhe, organizando turmas por idades e gradação de aprendizagens por séries,

onde ao professor cabe a função de instruir simultaneamente seus alunos, controlando-os em suas atitudes e aprendizagens. Assim propõe o disciplinamento do espaço e do tempo das multiplicidades acolhidas pela escola, já preconizando a abertura desta instituição moderna ao acesso universal.

Conforme Vidal e Gvirtz, até o final do século XVIII, a escrita configurava-se como “um saber de ofício” (Ibidem, 1998, p. 13), sob o privilégio de corporações eclesiásticas ou corporações de artesãos, pelas dificuldades impostas pelo manuseio da pena e pela escassez do papel. A desprofissionalização da escrita foi uma das condições para sua incorporação no universo escolar elementar e, segundo Chartier (1993), se deu em resposta a uma demanda da burguesia urbana que necessitava apropriar-se das formas de escrever. Essa apropriação, segundo a autora, só foi possível pela simplificação das técnicas gráficas, no início do século XIX, com a invenção da pena metálica e do lápis; o barateamento do papel e a difusão da ardósia<sup>4</sup>, configurando uma verdadeira “revolução tecnológica” em prol da escrita.

Vidal e Gvirtz (1998) argumentam que, em meados do século XIX, uma nova representação de ensino e escolaridade constitui-se a partir da ideia de que ensinar seria uma atividade do âmbito de especialistas, dissociando-a do cuidado pertinente à Igreja e à família e afirmando a escola, enquanto espaço laico e estatal, que passa a intervir na organização e no próprio poder decisório da família, por sua obrigatoriedade. Surgem, nesse período, as primeiras escolas normais instituindo-se como o lugar da construção do campo pedagógico e de toda a sua discursividade sobre a prática e a teoria educativa.

Sob essa nova representação da escola como “espaço próprio” da formação das crianças e adolescentes e do ensinar como atividade especializada, criam-se novas práticas educativas, objetivando efetivar o distanciamento da esfera religiosa e familiar.

Várias estratégias foram mobilizadas na produção desse próprio: a constituição de um corpo de especialistas, a dissociação do tempo escolar do tempo comunal, a construção de espaços específicos à prática educativa, a proliferação de materiais escolares e a produção de disciplinas escolares, dentre outras (VIDAL e GVIRTZ, 1998, p. 14).

As autoras (Ibidem) destacam que essas novas práticas se consolidam somente após a Revolução Francesa, quando o Estado contemporâneo passa a apresentar-se como representativo de uma população-cidadã, consolidando, assim, o modelo extensivo de

---

<sup>4</sup> Tipo de pedra que em tamanho pequeno poderia ser colocada sobre os joelhos possibilitando a extensão do ensino da escrita.

instrução elementar. No Brasil, as elites preocupam-se com a instrução pública, e a primeira Constituição do Império (1822-1889) coloca a cargo da escola elementar a disseminação da leitura, da escrita, da aritmética, da gramática da língua nacional e dos princípios da moral cristã e da doutrina religiosa, apontando como leitura preferencial a Constituição do Império e a história do Brasil.

O governo imperial, diante da extensão do território brasileiro, elabora o Ato Adicional de 1834, delegando a cada província a normatização, o financiamento e o controle do ensino elementar, profissional e normal, deixando sob a sua responsabilidade legislar sobre o ensino secundário e superior. Sendo assim, assume a formação da elite e dos futuros funcionários públicos enquanto as províncias devem responsabilizar-se pelo ensino das camadas mais pobres. Na década de 1930 é criado o Ministério de Educação e Saúde para legislar sobre toda a educação nacional, regulamentando primeiramente o ensino secundário e o superior – o profissional – e, apenas no ano de 1946, promulgando a Lei Orgânica do Ensino Primário.

Todo esse conjunto de transformações vem dar os contornos do momento histórico em que são criadas as escolas, mantendo fortes relações de permanência com as instruções comenianas, principalmente, em relação à didática que deveria ser aplicada às diferentes áreas do conhecimento, como a da língua materna. Segundo Camini (2009), tanto a gradação de conhecimentos quanto a sequência de atividades, seguindo princípios de classificação e ordenação, são imperativos comenianos presentes em todas as propostas de alfabetização como, por exemplo, nas didáticas do GEEMPA<sup>5</sup>, que até hoje posiciona os alunos nos níveis pré-silábicos, silábico e alfabético. O professor, por sua vez, ao examinar as escritas dos alunos, localiza-os em uma espécie de escada evolutiva que culmina no nível alfabético da escrita.

---

<sup>5</sup> GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa em Ação) é uma organização sem fins lucrativos, que desenvolve pesquisas na área da educação, especialmente em relação à alfabetização. Cf.: <http://www.geempa.org.br>

### 3.3 A PRODUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO COMO DISPOSITIVO CIVILIZATÓRIO

*A metáfora da escada, bem ao gosto positivista, pode ser entendida como uma estratégia de governamento da escrita dos alunos [...] É uma metodologia que, como todas as outras, também governa o professor, que é quem controla quando o aluno pode ou não avançar nos degraus da escada, passando a estruturar a sua ação pedagógica visando que seus alunos alcancem o topo dessa escada.*  
Camini

Todo e qualquer método de alfabetização, segundo Camini (2009), é composto de estratégias que buscam governar a forma como cada aluno vai apropriar-se da leitura e da escrita, conduzindo, assim, a multiplicidade de caminhos possíveis e presentes no universo escolar para os mesmos estágios e para determinados comportamentos aceitáveis em cada época. Para Gvirtz (1997), esse governo se dá sobre tal minúcia que nem mesmo o caderno é um dispositivo neutro, pois seu uso é constantemente disciplinado por suas linhas e margens a impor a correta forma de escrever. Aos professores cabe a tarefa de disciplinamento sobre a escrita dos alunos nos cadernos, bem como a vigilância e a sanção normalizadora na forma de “vistos” e rubricas quando estes extrapolarem a linha, não a preencherem corretamente ou prejudicarem a higiene do caderno com borrões ou outros deslizes. É nesse processo histórico de disciplinamento da aprendizagem da leitura e da escrita que se formam as subjetividades leitoras e escritoras nos diferentes contextos da escolarização no Brasil.

Torna-se, portanto, imprescindível que se reconheçam as singularidades de uma sociedade que se torna letrada no interior de um processo de colonização fundado na propriedade da terra e na escravidão de seus habitantes, que se inicia com a chegada dos portugueses, momento em que se começa a soletrar as primeiras letras do alfabeto nas escolas de ler, escrever e contar do século XVI e a constituir os sentidos e os sujeitos da escolarização. A importância da retrospectiva é acentuada na medida em que se quer compreender quando e como a escrita passa a constar como mais um critério de seleção e de exclusão de indivíduos desta sociedade e, inclusive, adquirindo estatuto jurídico. Conforme Silva (1998), quando o analfabeto adquire visibilidade é que a escrita, passando ao *status* de solução do problema, vem manter antigas desigualdades à medida que busca homogeneizar a heterogeneidade e a diferença em uma ordem burguesa, urbana e industrial, que se contrapõe e ajusta a uma sociedade oligárquica, rural e agrícola. Segundo a autora, o ensinar a ler, a escrever e a contar tinha como objetivo ensinar às crianças não as coisas que as rodeavam, mas as coisas da fé, "depois de tê-las regenerado pela água do batismo" (SILVA, 1998, p. 58).

[...] E estas coisas da fé lhes eram ensinadas através da aprendizagem do português, da leitura e da escrita do latim "aos mais hábeis" e, "acima de

tudo os bons costumes e a doutrina cristã". Nada, portanto, de uma escola para instruir no conhecimento da época, capaz de ser assim considerado digno de registro enquanto educação formal e pública. Mas, era a escola que nascia junto com o povo brasileiro. Temos, aí, uma escola enquanto espaço de regeneração, de salvação e não, de aprendizagem de um conhecimento já produzido e ignorado pelas crianças; e um aluno que é visto – e se vê – como alguém a ser regenerado e salvo e, não, como aprendiz de um conhecimento ignorado. (SILVA, 1998, p. 58)

Nessa escola que se constitui sobre as bases da pedagogia comeniana, o método passa a ter o poder de apagar as diferenças e conduzir os indivíduos nos rumos do conhecimento, à medida que ordena e organiza o ensino. Para Comenius, ao considerar-se que todos teriam as mesmas capacidades de aprendizado por possuírem os mesmos órgãos, num contexto em que o indivíduo passa a ser visto como parte de uma população, se o mestre ministrasse um ensino com base em um padrão intermediário e simultâneo, as diferenças individuais seriam eliminadas.

Ao recuperar esses elementos históricos e situar a escolarização, em sua forma mais generalizada, como dispositivo de civilização – que visa moralizar uma sociedade que se moderniza a luz de uma razão de Estado e sob um movimento de nacionalização; através de uma pedagogia que propõe ensinar tudo a todos por meio da instrução simultânea; e da constituição do aluno como lugar do não saber e submetido à ação escolar – engendro o ensino da leitura e da escrita como dispositivo de um modelo de instrução elementar extensiva que visa à disseminação da língua nacional e da moral cristã. Através de estratégias minuciosas de poder operadas no cotidiano escolar, o que envolve um método de alfabetização, o professor conduz seus alunos a trilharem estágios pré-definidos de aprendizagem, disciplinando, vigiando e sancionando a forma como cada um irá apropriar-se da leitura e da escrita.

Conforme venho descrevendo, entre os séculos XVI e XVIII, processa-se uma interação das estruturas de poder estatal e das estruturas mentais, estabelecendo-se, segundo Veiga (2002), no século XIX, a monopolização dos saberes elementares pelo Estado, criando com isso, as condições de escolarização da sociedade na perspectiva de um programa civilizador que incorporou os pobres à “sociedade civilizada”, mais especificamente a população infantil pobre que sintetizava a esperança do Estado na produção de nações pacíficas e ordeiras.

A invenção da educação escolarizada sob o monopólio estatal, segundo Veiga (2002), universalizou modelos de auto coerção, sensos de vergonha e pudor, domínio das emoções,

bem como a promoção das humanidades literárias nos colégios, configurando, com isso, o modelo de excelência cultural das elites, contribuindo para a valorização do sucesso individual pela reputação e pelo talento. Estabelece-se sob esse modelo cultural, a competição generalizada entre a corte e as elites como forma também de integração entre elas, sendo que as monarquias recusaram-se fortemente a estender os saberes a outros grupos sociais para que se mantivesse a distinção intelectual. Conforme a autora (Ibidem, p. 99), a grande revolução que se processa no século XIX é “a substituição da pedagogização das relações sociais pela escolarização; mais que tornar gestos e ações previsíveis, foi preciso indicar o caminho da produção da previsibilidade, não mais para um grupo restrito, cuja aprendizagem parecia estar concluída, mas para toda a sociedade”. Ao incluir os pobres na escolarização, o Estado busca completar o processo civilizatório homogeneizando as relações, onde a escola estrutura-se como prática social sob o dispositivo da escolarização, produzindo e reproduzindo formas sociais através da difusão da cultura escrita, do saber científico, e na produção dos talentos e da individualização.

Para Deleuze (1992), as sociedades disciplinares entraram em crise após a II Guerra Mundial, e suas estratégias de disciplinamento vão sendo substituídas e dando novos contornos às nossas subjetividades. Conforme explicita Camini (2009, p. 659),

O exame, exemplo característico das sociedades disciplinares, vai sendo substituído por uma análise contínua do indivíduo, exigindo uma formação permanente. A vigilância, cerne do modelo disciplinar, torna-se cada vez mais virtual nas sociedades de controle, e a disciplina torna-se fluida à medida que o que era considerado o lado de dentro ou privado se confunde com o lado de fora, já que a disciplina cada vez mais prescinde da arquitetura para agir sobre o indivíduo.

Essas transformações imprimem a sensação contundente nos professores de que seus métodos não respondem mais às novas demandas dessa temporalidade e traz como exemplos dessa nova configuração o atual “escorregamento da página para a *page*”<sup>6</sup>, que desloca a centralidade da escrita para a centralidade da leitura; os avanços tecnológicos e a consequente expansão do acesso à internet às massas; o *boom* de desenvolvimento de *softwares*<sup>7</sup> que coloca a sociedade cada vez mais em rede, retirando o caráter sequencial da leitura, agora realizada em blocos; o computador, que, ao explorar de forma diferente as capacidades de ler e escrever acaba por produzir novos modos de relacionamento com essas capacidades, dando

---

<sup>6</sup> MEDEIROS, L. H. Um breve elogio à leitura. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. 142f.

<sup>7</sup> Ibidem

novos contornos a esse momento histórico e influenciando nossas subjetividades como leitores e escritores. Somadas aos novos modos de leitura, surgem as “*cyber* escritas” – o internetês<sup>8</sup> – a desafiar a escola, que, na nova sociedade de controle, se vê imersa na simultaneidade e na fugacidade, imprimindo o sentimento de que mudar constantemente é o mais adequado. Camini refere em Nóvoa (1997) que “os professores são, paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e que é muito sensível à moda”, acrescentando que esta sensibilidade, segundo o autor, é o que teria levado este corpo de profissionais “a criarem ortodoxias como defesa contra o abastardamento dos seus métodos ou técnicas” (*ibid*, p. 17).

No curso de uma crise da sociedade disciplinar entendo que as reflexões suscitadas pelos autores que sustentaram a produção deste capítulo, em especial os relacionados aos chamados estudos foucaultianos, oferecem instrumentos para se pensar a alfabetização, e de modo particular a formação de alfabetizadoras, articuladas a essa maquinaria histórica – a escola moderna – que tem sido responsável pela produção massiva de sujeitos para nossas sociedades.

No próximo capítulo exponho o caminho metodológico trilhado na montagem desta tese, o qual se dá sobre a perspectiva qualitativa. É dada centralidade as narrativas de alfabetizadoras sobre sua constituição profissional e as (im)possibilidades que visibilizam para esse ofício, Sendo assim, esta tese ampara-se em textos culturais que tematizam sobre a configuração escolarizada da alfabetização e sobre a experiência cultural de alfabetizar.

---

<sup>8</sup> “Internetês é um neologismo (de: Internet + sufixo ês) que designa a linguagem utilizada no meio virtual, em que as palavras foram abreviadas até o ponto de se transformarem em uma única expressão, duas ou no máximo três letras, onde há um desmoronamento da pontuação e da acentuação, pelo uso da fonética em detrimento da etimologia, com uso restrito de caracteres.” Podem ser citados como exemplo de internetês o uso de “naum” para a palavra “não” e “hj” ou “og” para “hoje”. Cf.: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Internet%C3%AAs>

#### 4 NOTAS METODOLÓGICAS: A PRODUÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE

*[...] é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo [...].*  
Larrosa Bondía

Esta pesquisa vincula-se à linha de pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas e dá centralidade às discussões em torno da formação de professores alfabetizadores, em um contexto em que a escola é, historicamente, a instituição incumbida da educação formal e sistematizada dos indivíduos, assim como o lugar de alfabetizar é, maciçamente, ocupado pelas mulheres. Essas profissionais, portanto, são as responsáveis pela iniciação do processo formal do ensino da leitura e da escrita, ofício que, certamente, agencia saberes/fazer, bem como, exigências sociais e institucionais específicas. Em uma cultura grafocêntrica como a nossa, “valores, atitudes e crenças são transmitidos por meio da linguagem escrita e [a qual] valoriza o ler e o escrever de modo mais efetivo que o falar e o ouvir, diferentemente do que ocorre em sociedades ágrafas” (MORTATTI, 2004, p. 98), há o imperativo de que se saiba ler e escrever para informar-se e comunicar-se, não só oralmente, mas também por escrito.

Cabe ressaltar que o movimento de pesquisa aqui concretizado acercou-se das noções que sustentam o que se convencionou chamar de pesquisa qualitativa à medida que prioriza procedimentos descritivos, acolhe a interferência subjetiva e compreende o conhecimento como produção continuamente contingente. Garnica (2004) caracteriza a pesquisa qualitativa como aquela que tem as seguintes características:

(a) a transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma hipótese *a priori*, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; (c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-las podem ser (re)configuradas; e (e) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas (p. 86).

É fundamental destacar que tais características podem ser tomadas sobre formas e ênfases diversas, não lhes cabendo o status de regras, pois, ciclicamente, o próprio entendimento do que é pesquisa qualitativa está em circulação. Contudo, o que deve ser preservado é a sintonia entre os processos metodológicos utilizados e a visão de conhecimento



que sustenta todo o conjunto da pesquisa para que ela se torne harmônica, mesmo sobre a consideração de que o conhecimento produzido é sempre contextual e específico.

Sobre a perspectiva qualitativa pode-se dizer, ainda, que o (a) pesquisador (a) assume um papel central na pesquisa, bem como é atribuída centralidade à linguagem na significação do mundo, reconhecendo-se, com isso, a inseparabilidade que se processa entre esse instrumento comunicativo e a cultura, entre a verdade e o poder que a institui e legitima. Sobre essa abordagem é que são tomados os ditos de alfabetizadoras na medida em que narram sua constituição profissional e as (im)possibilidades que vêm encontrando no desempenho de seu ofício, ou seja, essa tese ampara-se em textos culturais que tematizam sobre a configuração escolarizada da alfabetização e sobre a experiência cultural de alfabetizar.

Em Andrade (2008), o texto cultural é um tipo particular de texto que, produzido através da entrevista narrativa, permite aos próprios sujeitos narrarem suas histórias de vida, enfatizando e significando aspectos específicos, os quais, neste caso, dizem respeito aos processos pelos quais as professoras entrevistadas vêm se constituindo alfabetizadoras sobre a prática social e contingente de alfabetizar na escola pública. Os textos culturais são organismos essencialmente polifônicos e dialógicos por comportarem a confluência de múltiplas vozes, através de narrativas que acionam a produção discursiva de identidades socioculturais. A entrevista é, aqui, ostentada como instrumento de produção do *corpus* analítico e entendida como narrativa de si, sob o pressuposto de que:

[...] a produção do sujeito se dá no âmbito da linguagem, na relação com as forças discursivas que o nomeiam e governam, sendo a escola um desses locais da cultura no qual se produz e se nomeia o sujeito (jovem/velho, analfabeto/alfabetizado, normal/anormal, competente/fracassado, incluído/excluído, estudante regular/estudante da EJA...), por meio da forma como se organiza o espaço escolar, da seleção daquilo que conta como conteúdo válido ou não para ser ensinado, das relações que se estabelecem entre professores/as e alunos/as et. (ANDRADE, 2012, p. 174)

Adotar tal encaminhamento, como ressalta Meyer (2012, p. 54), “supõe considerar toda verdade como sendo contexto-dependente, o que envolve problematizá-las como verdades sancionadas e aceitas, em determinados grupos, em determinadas condições, em determinadas épocas, no contexto de determinadas redes de poder”. A centralidade dada às falas de alfabetizadoras vem movimentar as múltiplas verdades sobre as coisas e os fatos, informando acerca do vivido e permitindo uma interpretação, mesmo que provisória e parcial,

sobre o que fundamenta a constituição profissional de alfabetizadoras no âmbito dos seus desejos, expectativas, formação, possibilidades e impossibilidades como tais.

#### 4.1 “DAR VOZ” ÀS ALFABETIZADORAS

Todo o movimento investigativo, maqui, desenvolvido primou, desde o início, por “dar voz” aos sujeitos participantes. Realço, contudo, que o sentido atribuído a essa “aparente concessão” é o de que as alfabetizadoras possam vir a exercer sua autoria, mobilizando as condições sociais, culturais e políticas que as envolvem, bem como as relações de poder que interferem nos sentidos de suas narrativas, as quais se dão mediadas pela pesquisadora, que é, também, alfabetizadora e colega de rede. Esse foi um fato que facilitou o acesso às escolas e a adesão das participantes à pesquisa à medida que consideravam que eu compreenderia suas opiniões pelo fato de vivenciar e compartilhar um contexto similar de realidade escolar. Elas diziam: “Contigo podemos falar a verdade!?”; “Ah! Tu é do meio, sabe como é difícil fazer a coisa acontecer como deveria...”; “Até que enfim alguém lembrou das alfabetizadoras...”. Eu percebia que a adesão era espontânea, mas que ocorria em tom de dúvida sobre o meu papel diante delas e sobre a real possibilidade de falarem “a verdade”, pois expressavam essa questão através de observações como: “É, tu tens muito mais conhecimento do que a gente... A gente alfabetiza meio no rumo, mas sem muito desses aprofundamentos teóricos...”; “Espero que eu possa ajudar, pois o que eu sei de alfabetizar é o que aprendi fazendo, tendo que dar conta das situações do dia a dia, mas nunca fiz um curso sobre isso... E tu aí com doutorado e tudo, mas vamos lá!”. Ou seja, eu sou “do meio”, “do chão da escola”, mas também de outro meio – da universidade e de um doutorado –, num universo de rede pública municipal que conta com quatrocentos professores e no qual apenas um é titulado doutor, além de mim que estou concluindo essa formação.

Contudo, reconheço que as entrevistas se deram em clima de interação, com positivas demonstrações de disponibilidade e de desejo em participar de uma pesquisa realizada por uma colega da rede. Observo que a referência à interação não diz respeito à ilusão de perscrutar a límpida verdade, mas à perspectiva concebida por Alasuutari (1995), em que toda a situação de interação da entrevista é analisada sob uma ótica de coprodução entre os envolvidos nesse evento circunstancial, temporal e subjetivo. Segundo o autor,

Da perspectiva da interação, não se pensam que existam afirmações ou posições de sujeito “imparciais”. Existe apenas uma fala *situada* que alguém pode usar como dado, quando se tenta fazer sentido de fenômenos sociais ou culturais. (ALASUUTARI, 1995, p. 86)

Segundo o mesmo autor (Ibidem p. 124), “o enquadramento inicial do que ‘vai acontecer’ é imprescindível. E é nesse terreno movedição entre o esperado e o inesperado, entre a repetição e a inovação, que resvalam as entrevistas”. A expressão “dar voz” às alfabetizadoras é investida, portanto, do sentido polifônico ensejado pela entrevista narrativa que, conforme Andrade (2012, p. 181), “pode ser reconhecida como um modo de produção textual e como uma possibilidade analítica, pois compreendo que há diferentes vozes que confluem através das narrativas [...] constituindo a polifonia discursiva, tanto nas entrevistas como na minha escrita”; portanto, a autora abdica da possibilidade de o pesquisador se colocar de forma neutra diante dos fenômenos que investiga e reitera, com isso, sua centralidade como produtora, inclusive, dos resultados apresentados.

Na medida em que se adotam as entrevistas narrativas na perspectiva de interação<sup>9</sup>, alinhadas à abordagem qualitativa em educação e não como simples técnica de coleta de dados, é preciso olhá-las, como sugere Silveira (2007, p. 120), enquanto “eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de suas escuta e análise”. A autora acrescenta que, ao se pensar a entrevista como um gênero discursivo, sua definição poderia abordar, conforme sugere Arfuch (1995, p. 25),

[...] em primeiro lugar a situação comunicativa, regida pelo intercâmbio dialógico, seus participantes, sua vizinhança com a conversa cotidiana, os usos da linguagem, suas infrações, o que de previsível e de imprevisível tem esse jogo intersubjetivo da verdade (do coloquial ao formal, do chiste, do mal-entendido, da ironia ou da agressão).

Essa perspectiva em que o alvo é a narrativa vem se firmando, segundo Catani (1997), desde a década de 80, principalmente na Europa, visando a uma re colocação do sujeito no centro das interpretações das ciências humanas. Cunha (1997), na mesma direção, ressalta a dupla dimensão das narrativas que podem ser utilizadas tanto para fins de ensino com uso didático, quanto para a pesquisa com fins investigativos. Segundo a autora, as narrativas no campo educacional são utilizadas como instrumento de formação, sendo que nesse caso específico o que mais interessa não é o produto final, mas sim o processo de produção das narrativas. Com fins investigativos, as narrativas legitimam o papel do sujeito como produtor

---

<sup>9</sup> Da perspectiva da interação, não se pensa que existam afirmações ou posições de sujeito “imparciais”. Existe apenas uma fala situada que alguém pode usar como dado, quando se tenta fazer sentido de fenômenos sociais ou culturais. (ALASUUTARI, 1995, P. 86).

de conhecimentos, um ser contador de histórias, cujos pensamentos, emoções, sentimentos e, sobretudo, experiências são fontes inesgotáveis de dados. Para Larrosa (1998, p.38),

[...] quando contamos nossas histórias e experiências para os outros, de forma escrita ou oral, elas deixam de ser somente nossas, pois passam a fazer parte da vida do outro. Assim, as narrativas possibilitam o entrelaçamento das vidas do narrador e do ouvinte, no nosso caso do pesquisador, que ao compartilhar dos relatos do narrador, pode tanto reinterpretá-los, quando recriá-los consoante às suas próprias formas de pensar, sentir e agir.

Tal premissa é basilar na medida em que situa esse trabalho investigativo como essencialmente interpretativo, como uma coprodução entre o (a) pesquisador (a) e os sujeitos (as alfabetizadoras) das narrativas.

Em muitos casos, a narrativa passa, inclusive, a ser uma das estratégias de formação adotadas em estudos realizados sobre transformação e apropriação de saberes, como recurso para que os professores os comuniquem através de suas experiências. Nesse contexto, considera-se que as narrativas são um instrumento potencializador de desenvolvimento profissional, sendo que este é tomado enquanto um processo contínuo, no qual o sujeito se mobiliza para novas aprendizagens e para a constituição de um repertório de saberes, pois, segundo Goodson (1999):

Falar sobre o próprio trabalho, trazer à tona a gama de dificuldades e dilemas que se colocam, a insegurança que geram decorrentes da insuficiência da formação teórica, da falta de suportes institucionais e do risco de ter que criar respostas urgentes, trouxe para o campo da pesquisa uma nova e fértil linha de investigação sobre os saberes da prática, sobre as condições que favoreceram o desenvolvimento profissional docente, sobre as relações entre os saberes da prática e os saberes da formação e suas implicações para reformulação da formação inicial e continuada (GOODSON apud BERZEZINSK; GARRIDO, 2007, p. 72).

Na busca de aportes teóricos sobre o instrumento da entrevista narrativa, entre outros, encontra-se Bolzan (2002), que afirma ser fundamental o estabelecimento de vínculo entre o pesquisador e os entrevistados, o que implica a existência de algo compartilhado, para que a complexidade das narrativas possa ser revelada nas múltiplas vozes entrelaçadas durante a narração. Para Connelly e Clandinin (1995), por exemplo, a narração não se esgota, ela é um suporte denso que envolve o passado, o futuro e o presente, além de apresentar uma multiplicidade de linguagens, o que a torna constitutiva do sujeito. Afirmam, ainda, que cabe ao pesquisador “a qualidade de re-historiar a narração” (Ibidem, p.38), e, sendo assim, criar um novo significado, já que não se pode congelar os relatos, e as histórias serão revividas de novas formas. Desse modo, acrescenta que a dificuldade para escrever a narrativa consiste em

encontrar formas de entender e de descrever a complexidade das relações que existem entre as histórias que se contam continuamente, uma e outra vez; dito de outra forma, quando recontamos as histórias das nossas experiências tal como elas se refletem em nossas experiências atuais elas misturam-se com o tempo e com outras histórias e envolvem-se com o novo. Concebo, portanto, que o outro (nesse caso, o pesquisador), ao recontar as narrativas dos sujeitos o faz de forma distinta e usa palavras que têm significado para ele, transformando-as em suas histórias.

Ainda para Connelly e Clandinin (1995), a autenticidade de quem escreve as narrativas é um dos pontos a seu favor e à sua disposição, por isso deve favorecer que o participante leia seu relato, reconheça os detalhes, imagine as cenas em que esses detalhes ocorreram e os reconstrua, se for o caso, a partir de associações sobre detalhes que recorda. Essa autenticidade depende do propósito do pesquisador em considerar que as palavras produzem sentidos, criam realidades que às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Sendo assim, o pesquisador, ao preparar-se para escrever, “têm que buscar na sua memória, tanto humana como informática, os acontecimentos mais significativos”. (Ibidem, 1995, p.47).

No intuito de respeitar a complexidade e subjetividade que envolve o trabalho com narrativas, cada entrevista retornou à respectiva autora após a transcrição, via e-mail, para que fosse revisitada e, assim, feitas as observações consideradas pertinentes. Das sete entrevistadas, duas não fizeram nenhuma alteração e retornaram o e-mail confirmando suas falas, posicionamentos e transcrições; uma professora solicitou que nos encontrássemos novamente para esclarecimentos; e, as outras quatro alfabetizadoras, conforme havíamos combinado previamente, fizeram observações, utilizando a cor do texto diferente para que eu pudesse percebê-las com clareza. Somente depois do retorno desse material e do contato com a professora que o solicitou é que passei a organizar o conteúdo para análise.

Ao trazer para o *corpus* analítico da investigação as múltiplas vozes dos sujeitos, corporifica-se uma rede discursiva e sociocultural que permite visibilizar o que pode e o que não pode ser dito sobre a alfabetização e sobre o ser alfabetizador(a) na escola pública, ou seja, compõem-se práticas discursivas que produzem sujeitos e materializam “a alfabetização” que tem sido possível realizar e descrever. Sobre esse *corpus* busca acessar as compreensões descritas pelas alfabetizadoras acerca do objeto em questão, enfatizando o papel ocupado por seus processos de formação inicial no desempenho de seu ofício.

Sob as bases da teoria foucaultiana do discurso,

Considerando nossos atos ilocutórios – atos enunciativos, atos de fala – podemos dizer que eles se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. As ‘coisas ditas’, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo (FISCHER, 2012, p. 78).

Assinala-se, assim, que as coisas ditas pelas alfabetizadoras serão tomadas como produções históricas, na medida em que são visibilidades constitutivas de práticas sociais atreladas, inevitavelmente, às relações de poder e saber de um determinado momento do processo de escolarização. Para Deleuze (1991, p. 29), precisamos extrair do *corpus* de nossas pesquisas as palavras, frases e proposições sem confundi-las, porém, com os enunciados que são “formações que apenas se destacam de seus *corpus* quando os sujeitos da frase, os objetos da proposição, os significados das palavras mudam de natureza, tomando lugar no “diz-se”, distribuindo-se, dispersando-se na espessura da linguagem”.

Busco, nessa direção, identificar enunciados sobre o objeto alfabetização nos discursos das alfabetizadoras, reconhecendo-os, conforme os define Foucault (1995), como “uma função de existência a qual se exerce sobre unidades como a frase, a proposição ou o ato de linguagem” (FISCHER, 2012, p. 77). As alfabetizadoras participantes da pesquisa são, por conseguinte, sujeitos de enunciados, isto é, assumem posições ocupáveis nos enunciados que se manifestam por meio delas. Fischer clarifica esse entendimento:

Ao analisar um discurso – mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual [que será o caso da tese proposta] –, não estamos diante da manifestação de *um* sujeito, mas nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem. (Ibidem, p. 82)

Considerando as especificidades do *corpus* de pesquisa produzido, por meio de entrevistas e num contexto particular de enunciação, acesso e opero sobre práticas discursivas escolares, ou discursos escolares (SOMMER, 2007). Tal movimento oportuniza uma descrição da produtividade das coisas ditas e de “sua capacidade de ordenar os espaços e tempos do ensinar e do aprender” (Ibidem, p. 59), bem como uma análise do nível da existência dessas coisas ditas, o que envolve precaver-se de “qualquer interpretação: às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam” (FOUCAULT, 2005a). Ao acessar práticas discursivas escolares tomo elementos de

uma análise enunciativa foucaultiana, que considera a função do enunciado a partir de quatro elementos básicos. Segundo Fischer (2012, p. 77) esses elementos são:

[...] um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de “posição” a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica – por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais.

O segundo elemento, em especial – um campo associado – oferece possibilidades concretas de discriminar saberes correlacionados às práticas postas em ato pelas professoras que assumiram, pelas mais diferentes razões, o ofício de alfabetizar. Em outras palavras, tal campo associado permite acessar, como aponta Sommer (2007), práticas discursivas pedagógicas atinentes ao campo da alfabetização no cotidiano da escola, na medida em que se reconhece que as enunciações das entrevistadas são atravessadas pela cogente existência de certa ordem discursiva, a qual regula as possibilidades de enunciação acerca das coisas da alfabetização no contexto da escola. Sobre esse entendimento, estabelece-se uma discussão sobre a produtividade dos discursos na configuração que a alfabetização assume no cotidiano de quem alfabetiza, constituindo, assim, esse objeto e esse ofício.

Para Bauer (2002), a entrevista narrativa busca estimular o entrevistado a contar a história de passagens importantes de sua vida através da narração, a qual é desencadeada a partir de questões específicas sobre determinada temática. Sobre o balizamento das questões propostas pelo entrevistador/pesquisador o informante desenvolve sua história, sustentando o fluxo da narração e dando-lhe um traçado próprio. Sobre essa forma não estruturada investe-se em preservar, ao máximo, a linguagem de cada sujeito, evitando o esquema pergunta-resposta. Entretanto, as questões propostas na entrevista procuram suscitar os múltiplos nexos que tomam forma em cada indivíduo, uma vez que segundo Arfuch (apud SILVEIRA 2007, p. 134), “as regularidades, os significados compartilhados e as infidelidades dos relatos apresentam-se, na situação da entrevista, como a forma que dá sentido a uma vida”. Atuo, portanto, sobre os registros das falas das entrevistadas buscando não só suas regularidades, mas, também, pontos divergentes e emblemáticos que possam visibilizar os múltiplos arranjos que, tornados próprios por cada uma, constroem a experiência cultural e cotidiana de alfabetizar e constituir-se alfabetizadora na escola pública atual, referenciadas nos sentidos que atribuem ao objeto alfabetização. Seguindo a problemática e os objetivos que orientam esta tese, as questões propostas na condução da entrevista foram as seguintes:

1) Gostaria que falasses/descrevesse um pouco sobre o que seria alfabetizar nos dias de hoje e como chegaste a ocupar esse lugar ao longo de tua trajetória profissional.

2) Fala um pouco sobre a experiência de ser alfabetizadora, procurando contemplar o seguinte: Como aprendeste a sê-lo? O que é necessário ou, até mesmo, essencial para exercer esse ofício? Quais seriam as principais dificuldades que apontarias para quem alfabetiza na escola pública?

3) Consideras que há alguma implicação, e, se há, qual seria, das alfabetizadoras com a questão da não alfabetização de algumas crianças, ou seja, no tal fracasso anunciado pela mídia?

Investe-se, a partir dessas questões, em acessar e analisar práticas discursivas de alfabetizadoras materializadas na exteriorização de seus ditos – determinados conceitos que circulam entre elas –, aderindo à compreensão acerca da centralidade dos discursos na produção de práticas sociais, subjetividades e identidades. Tal análise vem justificar-se na medida em que a formação de alfabetizadores é um tema candente na atualidade, mas que ainda carece de aprofundamentos. A formação desses profissionais ganha visibilidade no final da década de 70, fortemente associada ao fracasso escolar e da alfabetização, abrindo um flanco para análises e intervenções no âmbito do cotidiano escolar e de suas condições específicas, em que ganha especial relevância o protagonismo do professor alfabetizador. Para Soares e Maciel (1989), os professores, de forma geral, não têm sido contemplados com uma formação condizente com as demandas do processo de universalização da escola, fato que vem agregar-se a uma realidade de expropriação de sua autonomia e saberes, bem como a uma política salarial que desvaloriza o seu trabalho.

Torna-se, portanto, fundamental fortalecer o viés da formação examinando como tem se constituído o professor alfabetizador e como ele tem significado sua prática, seus contextos de formação e atuação, para que se possam projetar processos formativos mais sólidos e fundamentados nos seus saberes. É nesse movimento, portanto, que se inscreve esta tese que, integrando-se aos demais estudos, assinala alguns sentidos que vêm balizando a constituição profissional de alfabetizadoras, investindo em delinear quais seriam os aspectos mais significativos para sua formação. Conforme Kleiman (2006) vive-se, sem dúvida, um momento de radicais mudanças sociais e culturais que, conseqüentemente, abrangem o sistema educacional e criam uma situação de incerteza que desestabiliza o professor alfabetizador e o professor de língua materna.



A subseção imediata descreve a materialidade do contexto em que a pesquisa foi realizada, apontando alguns atributos que emolduram o *corpus* analisado.

#### **4.1.1 Do *Locus* da pesquisa e das alfabetizadoras entrevistadas**

A investigação foi realizada em três escolas da rede pública municipal de Montenegro/RS, localizadas em diferentes pontos da cidade e que atendem a um grande contingente de alunos advindos de famílias de baixa renda. Essa rede de ensino compõe-se de vinte e cinco escolas para o atendimento de 5.600 alunos, entre os quais pequena parcela encontra-se na zona rural. A rede conta com quatrocentos professores, cuja maioria é graduada e/ou pós-graduada (*lato sensu*), mas apenas sete possuem mestrado e um, além de mim, possui doutorado. Nesse contexto, conta com vinte e sete turmas de primeiro ano e vinte e sete turmas de segundo ano.

Meu primeiro movimento foi o de entrar em contato com o Secretário de Educação de Montenegro, a fim de expor a pesquisa e solicitar permissão para realizá-la. Depois desse consentimento, mantive contato telefônico com as diretoras de cinco escolas, solicitando uma oportunidade para expor minhas intenções de pesquisa e se, possível, com a presença das alfabetizadoras. Nesse contato já surgiu o questionamento sobre quais seriam exatamente as professoras, considerando-se que a alfabetização “engloba”, fundamentalmente, esses dois anos. Solicitei, então, que participassem da conversa as que atuassem pelo menos há cinco anos em “turmas de alfabetização”, podendo ser tanto do primeiro quanto do segundo ano, já que assim tem sido instituída a ampliação do Ensino Fundamental<sup>10</sup>. Foram agendados os encontros nos horários das reuniões pedagógicas de cada escola, facilitando a presença de todas as alfabetizadoras num mesmo momento. A seleção das escolas envolveu somente as pertencentes ao perímetro urbano.

Nessa primeira conversa coletiva em cada uma das escolas, expus meu interesse pela alfabetização e a intenção de construir o *corpus* da pesquisa sobre as narrativas de alfabetizadoras, movida pelo desejo de realizar um estudo importante para o campo da formação de professores no Brasil.

---

<sup>10</sup> Prevista na Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e em uma das metas do Ensino Fundamental no Plano Nacional de Educação (PNE), esta ampliação objetiva que todas as crianças de seis anos, sem distinção de classe, sejam matriculadas na escola. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/index.php?ensino-fundamental.nove-anos](http://www.portal.mec.gov.br/index.php?ensino-fundamental.nove-anos)

Em minhas colocações, antecipei-me em esclarecer o fato de que as entrevistas seriam gravadas, transcritas e que retornariam a cada entrevistada para que as validassem; que o local e o momento em que ocorreria a entrevista seriam acordados conforme a disponibilidade de cada entrevistada; e que os nomes das escolas e das entrevistadas seriam eticamente preservados. Após essa breve explanação, ocorreu uma espécie de explosão de sentimentos sobre o atual contexto educativo e sobre a severa desvalorização que assola a classe de professores – falta de estrutura das escolas, excesso de trabalho e exigências de projetos sociais (saúde, meio ambiente, trânsito...) que têm sido acoplados aos demais componentes escolares; bem como o papel da família que parece recrudescer a cada dia, delegando a educação das crianças quase que exclusivamente à escola... Havíamos combinado que quem desejasse participar da pesquisa poderia manifestar-se naquele momento ou enviar a resposta por e-mail no transcorrer da semana seguinte ao nosso encontro.

Fui recebida de forma afetuosa e não percebi nenhum tipo de constrangimento ou contrariedade em relação à pesquisa ou a presença da pesquisadora, apenas vontade de seguirem nas discussões ali desencadeadas a partir de minha explanação. Nesses primeiros contatos, cinco professoras prontamente aderiram ao convite e as outras duas enviaram a resposta durante a semana. A partir daí, iniciei o agendamento dos encontros individuais para a entrevista propriamente dita.

A investigação empírica contou, portanto, com sete professoras que há mais de cinco anos (em média quinze anos) alfabetizam em escolas da rede pública municipal de Montenegro e que, circunstancialmente, alternam sua atuação entre o primeiro e o segundo ano. Referencio, portanto, tal critério de seleção nas palavras de Tardif (2002, p. 56):

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.

Sendo assim, considero que a familiaridade com a temática e com a prática da alfabetização por parte das professoras entrevistadas se vê afeiçoada e, com isso, potencializam o encaminhamento da entrevista para o atendimento dos objetivos da tese. A relevância de se considerar características como idade, formação, tempo de docência, bem como tempo de atuação no ciclo de alfabetização, é a de situar essas professoras em um contexto laboral similar. Traçar certo perfil torna-se fundamental, segundo Candau (1996), para que se possa compreender e considerar que os professores, ao longo de seu

desenvolvimento profissional, apresentam interesses, preocupações, expectativas, desafios e dilemas diferentes, os quais exercem influência sobre a maneira como veem e desenvolvem o seu trabalho. Esclarece a autora, contudo, que a dimensão do desenvolvimento profissional docente, embora fundamental, tem sido ignorada na maioria das ações de formação, tanto inicial quanto contínua. De modo geral, tais ações têm sido realizadas de maneira homogênea e padronizada, tanto para o professor em início de carreira como para aquele que já possui certa estabilidade profissional ou mesmo, ainda, para aquele que já se aproxima da aposentadoria. Tal ocorrência coloca como um dos grandes desafios para o campo da formação docente o de romper com os modelos padronizados e homogeneizantes, investindo na construção de sistemas de formação contínua diferenciados, os quais possibilitem aos docentes “[...] explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas.” (CANDAU, 1996, p. 149).

Reconhece-se, assim, a importância de se pensar processos de formação que promovam o desenvolvimento profissional do docente e potencializem mudanças em sua prática pedagógica, enfatizando, conforme Candau (idem), três eixos de investigação que têm sido apontados pelos próprios profissionais da educação como imprescindíveis e que são: a determinação da escola como o “*locus*” da formação; a valorização dos seus saberes experienciais; e, a atenção para as diferentes etapas de seu desenvolvimento profissional docente. Na consideração desses elementos é que se situam os posicionamentos das professoras entrevistadas e assinala-se o exercício de alfabetizar como uma marca em suas carreiras, sobre a qual elas acabam por desenvolver características peculiares voltadas a esse encaminhamento, as quais se encontram, aqui, parcialmente, expostas. O quadro a seguir esboça o perfil das alfabetizadoras que participaram da investigação:

Quadro 1 - Perfil das alfabetizadoras que participaram da investigação.

	<b>Idade</b>	<b>Docência - Tempo (Anos)</b>	<b>Alfabetização - Tempo (Anos)</b>	<b>Formação</b>
<b>Alfa I</b>	50	8	6	Pedagogia
<b>Alfa II</b>	48	30	21	Pedagogia
<b>Alfa III</b>	48	31	6	Pedagogia
<b>Alfa IV</b>	52	22	20	Pedagogia
<b>Alfa V</b>	30	8	6	Letras
<b>Alfa VI</b>	45	25	7	Pedagogia
<b>Alfa VII</b>	44	25	8	Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora

Diante das características delineadas nesse quadro e sobre a compreensão de que as prioridades e significações explicitadas pelas professoras são expressas a partir da trajetória profissional de cada uma, a qual se produz na tensão entre os ideais e as realidades que vão surgindo, é que se dá a construção da análise desenvolvida no capítulo seguinte. Tal apreciação vem expor a inconsistência que tem acometido o objeto alfabetização e que acaba por remeter a prática de alfabetizar a sua atual condição contingente e casual.

## 5 A INCONSISTÊNCIA DO OBJETO ALFABETIZAÇÃO E A CONTINGÊNCIA DO OFÍCIO DE ALFABETIZAR

*Nesse texto<sup>11</sup>, o filósofo diz, já de saída, que a escola serve, em primeiro lugar, para que ensinemos as crianças a ocupar melhor seu tempo e seu espaço. E esse “ocupar melhor” significa “de forma ordeira, disciplinada” e “de uma forma comum ou padronizada entre todas as crianças”; e que isso deve ser feito por todos, simultaneamente. Com aquele “em primeiro lugar”, Kant dá um destaque muito especial à disciplina. Aliás, logo adiante, ele comenta que só em segundo lugar a escola deve se preocupar com a (transmissão) cultura, pois qualquer um pode aprender as coisas relativas à cultura mais tarde, até mesmo fora da escola...*

*Alfredo Veiga-Neto*

A centralidade dada às narrativas das alfabetizadoras nessa tese tem o duplo objetivo de acessar e ampliar um universo carregado de significações, à medida que essas profissionais, ao elaborarem seu saber internalizado, nas suas muitas histórias, acabam por caracterizar suas práticas, suas percepções sociais de fatos, assim como as pressões sociais que circundam o momento da realização dessas práticas. O acesso a tal conteúdo aponta para registros enriquecidos de detalhes e resguarda a dimensão específica dos acontecimentos. Ao percorrerem uma dimensão subjetiva, uma vez que operam com as versões dos entrevistados, as narrativas marcam a identidade de suas práticas; contudo isso não interfere na credibilidade desses documentos posto que nenhuma fonte, seja ela bibliográfica e/ou iconográfica, poderá ser confiável de maneira absoluta. Tal argumento ratifica-se nas inúmeras teses existentes sobre acontecimentos importantes da história oficial, onde inúmeros indícios apontam para a negação de algumas descrições que se têm desses acontecimentos.

A impressão que tive das situações de entrevista foi a de que são espaços que se abrem a múltiplos sentidos, pois cada narrativa assumia, mesmo sobre o direcionamento das questões propostas, caminhos muito próprios, consubstanciados e ilustrados pelas vivências e impressões singulares de cada professora. Em alguns momentos, as entrevistadas pareciam abstrair-se do contexto de pesquisa que estabelece, inevitavelmente, uma interlocução assinalada pela hierarquização, pelos poderes, pelo acaso, pelos silêncios e pelas fugas; em outros, ao contrário, demonstravam certo constrangimento, principalmente por considerarem que deveriam ter mais embasamento teórico em suas colocações, como elas mesmas referiam. Contudo, mesmo diante da formalidade própria da situação de uma pesquisa acadêmica, percebia que as professoras empenhavam-se em colocar suas ideias com clareza, no intuito de legitimarem suas falas e, por efeito, a própria pesquisa.

---

<sup>11</sup> Veiga-Neto (*In*: COSTA, 2003, p. 104) refere-se ao texto *Sobre a Pedagogia*, de Immanuel Kant (1721-1804), autor de uma das maiores obras da Filosofia moderna - *Crítica da razão pura* e *Crítica da razão prática*, considerados obras-primas da Teoria do Conhecimento.

Ao iniciar esse movimento sobre o corpus de análise produzido na pesquisa retomo a questão que a expõe na forma de problema: Como se configura o objeto de estudos alfabetização, nas narrativas de alfabetizadoras, e como esse desenho vem correlacionar-se à formação e ao ofício de alfabetizar?

O conjunto que subjaz à problemática aqui desenvolvida e que remonta todo seu processo de construção se encontra condensado e exibido na forma dada ao problema, que, por sua vez, aponta as dimensões que serão, aqui, analisadas. Para fins de organização desta etapa analítica, a primeira subseção abordará a configuração assumida pelo objeto de estudos alfabetização nessas narrativas – objeto inconsistente; e, na subseção imediata, será analisada a implicação dessa forma dada ao objeto com a formação inicial de professores para o Ensino Fundamental e com o exercício dessa tarefa – ofício contingente.

Desde o momento das entrevistas foi se aclarando para mim o fato de que a alfabetização e, por consequência, o ofício de alfabetizar expõem-se nesse conjunto de narrativas sobre uma assinalada inconsistência. Muitas das enunciações das professoras remetiam meus pensamentos à proposição de Kant, trazida por Veiga-Neto, e que epigrafa esse capítulo, de que a cultura e o conhecimento encontram-se em segundo plano nas pretensões de uma escola que se universaliza a fim de “atender a massa”. Antes de instruir, o papel da escola é, fundamentalmente, o de civilizar. O que fazia com que essa ideia retornasse, insistentemente, era o fato de que as referências feitas à alfabetização, à formação e ao ofício de alfabetizar eram, fartamente, apresentadas em falas lacunares e estancadas, envoltas por uma espécie de manto consubstanciado de lamentos, denúncias e não saberes sobre: O que ensinar? Como ensinar? Como contemplar as diferentes realidades que se apresentam? Qual o melhor método? Letrar? Alfabetizar? “A gente faz o que pode e o que sabe...”, etc. Em contraposição, identifiquei enunciações relacionadas a esse objeto e que demonstravam os sentidos por ele assumidos e sobre os quais as professoras sustentam suas ações cotidianas. Estas, por sua vez, se dão em contextos que, somados à formação, acabam por condicioná-las, traçando certo quadro de (im)possibilidades relacionadas ao ofício por elas desenvolvido.

## 5.1 A INCONSISTÊNCIA DO OBJETO ALFABETIZAÇÃO

A primeira dimensão manifesta nessas falas diz respeito à inconsistência com que se apresenta o objeto de estudos alfabetização e expõe sua fragilidade conceitual, certamente advinda de processos formativos que não contemplam a amplitude que constitui tal objeto

atualmente. Tal inconsistência é desenhada por meio de três conjunto enunciativos que são: a) a abordagem mecânica da alfabetização; b) a nebulosa inserção do conceito de letramento à temática; c) o apagamento de referências relacionadas às especificidades da alfabetização. Este último, por sua vez, se encontra “preenchido” por elementos relacionados à docência em sua forma mais ampla e não à multidisciplinaridade que hoje acomete esse objeto de conhecimento. Tais elementos são: a) a afetividade; b) a experiência profissional/troca com colegas, como elemento estruturante da profissionalidade alfabetizadora; c) o difícil contexto em que é exercida essa docência.

Tendo exposto o desenho que constitui essa dimensão, passo, então, à descrição e análise dos conjuntos enunciativos que a configuram.

### **5.1.1 A abordagem mecânica do processo de aquisição da língua escrita**

Devido à clareza com que é visibilizado ao longo das narrativas, a abordagem mecânica do processo de aquisição da língua escrita será o primeiro conjunto enunciativo a ser exposto aqui. O como fazer e as dúvidas relacionadas a essa questão são assumidas como foco da ação escolar, e a preocupação central das alfabetizadoras gira em torno de quais métodos e técnicas são mais apropriados, marcando, com isso, a racionalidade técnica que prevalece sobre a alfabetização na escola. Verifica-se, de forma persistente em seus discursos, que o ensinar e o aprender decorrem, fundamentalmente, de proposições didáticas centradas na codificação e decodificação de palavras, o que vem a mostrar sua desvinculação dos usos e funções da linguagem escrita e o distanciamento das práticas escolares do contexto sociocultural dos alunos. Ressalvo, ao apresentar algumas transcrições que permitem que se verifique essa questão, que as partes sublinhadas são consideradas nucleares nessas enunciações.

*Alfa I: “Eu acho que alfabetizar é ajudar cada criança a aprender a escrever e ler, dentro das condições dela... É ensinar os sons das letras, ensinar a contar e a escrever as palavras e os números... Sou mãezona... E, pra alfabetizar, pra ser alfabetizadora tem que ter um pouco desse lado de mãe, dessa afetividade, por isso eu fui pras primeiras séries...”;*

*Alfa IV: “Hoje, alfabetizar é uma coisa mais livre, tá tudo mais livre!! Tu podes trabalhar de diversas formas... Ah! Se tu contas uma história, ela tem um porquê, tu podes indagar sobre os personagens, o que eles fazem, quem são eles... Eu não lembro quando eu tinha os meus sete anos disso. Então, como é que a gente escreve isso? Que letras que a gente usa para escrever essa palavra? Sabe, é explorar esse tal letramento pra chegar naquele resultado que tu queres... Tudo isso é alfabetização, é conhecimento que eles tão adquirindo...”;* *Eu ensino as*

*letras, as sílabas, trabalho as famílias silábicas... Sem isso não dá... Mas, ao mesmo tempo letro, conto histórias, exploro vários textos...”;*

*Alfa V: “Do ponto de vista das crianças que não vêm da Educação Infantil a alfabetização é também o período preparatório, porque agora são os três primeiros anos os destinados à alfabetização... Nesse momento... acho que se vai letrando a criança!? Ensino o alfabeto, a juntar as letras dos nomes deles, mas de forma lúdica”.*

*Alfa VI: “Alfabetizar é ensinar o código alfabético para as crianças... Elas precisam relacionar letras, sílabas, palavras com o mundo... Mas é, também, bem mais que a questão da leitura e escrita; alfabetizar envolve a questão de aprender a ler o mundo, o letramento que se fala, porque tudo vem da leitura, da comunicação, eu acho que é isso... É ampliar as possibilidades de existência das pessoas, pois ela tem a função de estabelecer a comunicação nas várias situações da vida e todo mundo precisa disso pra viver e se colocar no mundo de forma digna”.*

É, portanto, perceptível nesses recortes que a alfabetização na escola sustenta-se em pressupostos que reduzem o ensino e a aprendizagem da língua escrita a um processo de memorização e cópia de letras, sílabas e palavras, ainda bastante desprovido de sentido e significado, contrapondo-se aos esforços sociocognitivos das crianças e ao caráter de objeto social da língua escrita. Isso remete ao diagnóstico de Ferreiro (2001), para quem, ao longo do processo de escolarização da escrita, ela foi transformada de objeto social a objeto exclusivamente escolar, devendo ser contemplada e reproduzida, fielmente, sobre os parâmetros estabelecidos pela escola, sua fiel tutora. Nesse curso é que ela acaba por constituir-se como um instrumento de negação das diferenças, na medida em que "se alfabetiza com um único método, com um único tipo de texto privilegiado – controlado e domesticado –, adotando uma única definição de leitor, um único sistema de escrita válido" (FERREIRO, 2002, p. 81).

Na perspectiva apontada pela autora, a descaracterização da função social da escrita em prol de uma função estritamente escolar acaba por esvaziá-la de significado afetivo, cognitivo e contextual, depauperando o processo iniciado pela criança antes mesmo de entrar na escola, isso quando não o estanca.

Pode-se tributar essa apropriação da escrita pela escola ao próprio processo de escolarização no Ocidente, explicitado no capítulo três, e que a toma como dispositivo de civilização das massas, sob um modelo de sociedade disciplinar. Investe-se, com isso, sobre o corpo daquele que escreve, confinando-o no espaço e no tempo escolar, aplicando-lhe metodologias que buscam homogeneizar as diversas formas de aprender, determinando-lhe uma posição adequada à escrita, bem como uma forma correta de escrever.



Conforme Anne-Marie Chartier (1998), antes que se venha julgar ou criticar as formas de ensinar (antigas ou atuais) é preciso situar a alfabetização como uma realidade que se produz dentro da história, ou seja, o ato de ensinar a ler e a escrever não se define por um objetivo permanente desde o século XVII até hoje. Sendo assim, naquilo que se define como “saber ler” estão implicadas competências específicas de cada época. Conforme as demandas sociais de alfabetização de cada momento, tais competências se transformam, o conteúdo e os métodos de ensino se alteram e as aptidões que se esperam dos professores são redefinidas. Portanto, é o tipo de demanda social que define o que e como ensinar e, por consequência, a forma dada à formação daqueles que irão alfabetizar. Para a autora, a escola é hoje, simultaneamente,

[...] uma escola para instrução de todos e para a seleção de alguns. Uma escola pública e também privada. Uma escola do passado e da inovação. Oposições estão sempre presentes, mas como as normas de educação familiar mudaram muito, para adaptar-se a uma sociedade de consumo, existe hoje um tipo de discurso consensual sobre a criança, vista como espontaneamente comunicativa, naturalmente curiosa, um ser que aprenderia “segundo seu ritmo”, sendo estimulado em lugar de restringido. (CHARTIER, 2010, p. 4).

A autora (Ibidem) acrescenta, ainda, que muitos pedagogos, formadores e, portanto, muitos professores, projetaram esses valores sobre a aquisição da língua escrita e, com isso, legitimaram a cientificidade das finalidades educativas, no meio das quais os professores se sentem engajados como educadores “não autoritários”.

Além desses valores escolanovistas<sup>12</sup>, hoje, a demanda social acaba por situar a alfabetização como um processo histórico-social multifacetado, que integra tanto a natureza da língua escrita como as práticas culturais de seus usos. Segundo Frago (1993, p. 27), “Alfabetizar não é só ler, escrever, falar sem uma prática cultural e comunicativa, uma política cultural determinada”. A concepção de alfabetização, portanto, tem se ampliado no cenário socioeducacional, solicitando práticas escolares diferenciadas na medida em que se reconhece que a criança vivencia usos de escrita e entende que se escreve para comunicar alguma coisa, para auxiliar a memória, para obter e registrar informações e buscar momentos de entretenimento.

---

<sup>12</sup> Termo que se refere ao ideário sucedido do movimento da Escola nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva. Foi um movimento de renovação do ensino que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX, apontando a educação como o elemento-chave para promover a remodelação requerida num momento de crescimento industrial e de expansão urbana. Inspirava-se nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, através de um sistema estatal de ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação.

Para Kramer (2000) a escola precisa pensar a alfabetização como um processo dinâmico e que se constrói socialmente, a partir dos distintos modos de participação das crianças nas práticas culturais de uso da escrita. Essa compreensão vem transcender a visão linear, fragmentada e descontextualizante que vem circunscrevendo o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

É importante ressaltar que as mudanças desencadeadas, principalmente, desde os anos de 1980, com a revolução ocasionada pelos estudos psicogenéticos, não foram efetivamente incorporadas à formação de professores. A teorização proveniente desses estudos não é compreendida em sua complexidade; e os métodos, até então utilizados, passam a ser praticamente condenados, sem que haja novas proposições metodológicas. Com isso, não há a consolidação de um referencial que realmente sustente, na teoria e na prática, a tarefa de alfabetizar.

Nesse curso em que o próprio objeto alfabetização se transforma radicalmente é que credito as narrativas das professoras, reconhecendo que a fragilidade da alfabetização enuncia-se, sobretudo, na dificuldade de visibilizá-la enquanto objeto, ou seja, como prática discursiva, própria de um particular campo de saber; e, como prática não discursiva, ligada ao fazer cotidiano escolar. Em seu esboço, as ações de ensinar/aprender a ler e a escrever são privadas de seu caráter processual e da articulação multidisciplinar que solicitam, e que têm seus fundamentos nas importantes contribuições da Linguística, da Sociolinguística, da Psicolinguística, dentre outras áreas de conhecimento que nutrem esse objeto e essa ação. Sobre a predominância do aspecto mecânico, o ensinar/aprender a ler e a escrever se dão através de operações intencionais, digam-se artificiais, para que a criança desvende os arranjos e convenções do código alfabético.

Concomitantemente a isso, amplia-se o conceito de alfabetização em uma sociedade que se torna cada vez mais centrada na leitura e na escrita, consolidando essas habilidades como instrumentos fundamentais de comunicação; e amplia-se também o acesso à escola, num processo que a universaliza e a constitui em sua gratuidade e obrigatoriedade.

Com isso, exalto o direcionamento dado à alfabetização ao longo do processo de produção da escola no Ocidente, em que ela é cooptada como o principal dispositivo de civilização das massas, num movimento que se esteia sobre o preceito metodológico de que através de um caminho único (um método) todos seriam capazes de aprender. A transcrição da professora *Alfa VII* ilustra a ênfase dada à questão metodológica que revela a priorização da abordagem técnica desse objeto:

*“Eu faço um trabalho inicial com as famílias silábicas, essa tem sido a maneira que eu consigo trabalhar com eles nos níveis em que eles estão... Muitos vêm fracos, tem muita diversidade de tudo nas escolas... Não se sabe bem como dar conta disso! Não sou só eu que sinto isso! Então, o que eu faço? Eu parto das famílias para deixar todo mundo apto, e em cima disso a gente produz palavras, algumas frases, mas mais palavras, mesmo!”. (Alfa II).*

Sobre um único e exclusivo caminho, o mestre, de forma simultânea, deve conduzir seus alunos ao parâmetro de civilidade condizente com a sua época e propiciada pelo dispositivo da escrita (“Eu parto das famílias para deixar todo mundo apto...”), ou seja, a primazia permanece sendo a de conduzir a todos, de forma homogênea, a um determinado modelo de alfabetização e de alfabetizando, aquele que “é apto”, que sabe pegar o lápis, que sabe usar o caderno de forma convencional, etc. A enunciação da professora *Alfa V* é, também, bastante emblemática dessa questão: “Olha! Alfabetizar vai mais além... Tem a ver com a questão da rotina da escola, de se adaptar nesse contexto...”.

Diante do exposto, mesmo nas perspectivas teóricas que não se nutrem do conceito foucaultiano de sociedade disciplinar, torna-se evidente a presença lacunar desse objeto (a alfabetização) na formação inicial de professores, principalmente ao considerarmos a configuração grafocêntrica assumida pela sociedade. Tal lacuna, entretanto, ora é atribuída à revolução conceitual construtivista que desampara esse ensino/aprendizagem de referências pedagógicas e metodológicas, por ser essa uma teoria psicológica da construção do conhecimento e não pedagógica ou metodológica (SOARES, 2004); ora é atribuída à amplitude constituída pelo fenômeno da alfabetização na sociedade grafocêntrica em que se vive hoje, e que vem abonar, inclusive, o surgimento do conceito de letramento (COSTALONGA, 2006; MELLO, 2008). Mas, seja qual for a abordagem, a lacuna que atravessa o objeto alfabetização e que se estende à prática escolar de alfabetizar é associada, de alguma forma, à formação de professores para o Ensino Fundamental, que é o espaço, por excelência, que vem formando os alfabetizadores.

### **5.1.2 A frágil inserção do conceito de letramento**

O segundo conjunto enunciativo que vem compor a dimensão de fragilidade conceitual do objeto alfabetização manifesta-se na nebulosa inserção do conceito de letramento no conceito de alfabetização. Esse movimento caracteriza-se pela pouca clareza conceitual e pelo espontaneísmo, onde cada professora apropria-se desse conhecimento de forma individual e aleatória. Afirimo, porém, que, mesmo de forma tênue, ensaiam-se novas

posturas e possibilidades para o campo da alfabetização, ensejadas por movimentos em que as professoras buscam incorporar às suas práticas cotidianas determinações e conceitos mais recentes sobre a temática, como é o caso do letramento.

As referências a esse conceito se dão sobre expressões que marcam a impropriedade sobre a qual ele se constitui, como se pode verificar, por exemplo, nas seguintes expressões: “o letramento que se fala (*Alfa VI*)” e “explorar esse tal letramento (*Alfa IV*)”. A professora *Alfa III* ilustra bem esse ponto revelando que: “(...) Eu não sabia diferenciar alfabetização de letramento e procurei na internet, copiei, fiz umas perguntas pras colegas... Que vergonha! Mas, acho que continuo não sabendo... Qual a diferença mesmo?”.

Percebe-se, de imediato, que a despeito dos atuais Estudos do Letramento (KLEIMAN, 2008), e da concepção pluralista e multicultural que imprime às práticas de uso da língua escrita, esse conceito paira, ainda, distanciado do cotidiano. Em tese, ele se configura como um conceito que permite que se olhe para contextos sociais específicos e se compreenda suas produções culturais. Por sua via, se poderá destituir, inclusive, muitas das racionalizações preconceituosas que vêm justificando o fracasso escolar de crianças e adultos, bem como o fracasso de professores na realização de sua tarefa, evitando que se reproduzam estereótipos sobre esses sujeitos. Para a autora mencionada,

[...] o “modelo ideológico de letramento”, descrito por Street (1984), ao levar em conta as situações sociais em que os textos são lidos e produzidos, assim como os valores e as representações a eles atribuídos, acaba destacando os aspectos socioculturais e históricos das práticas de uso da língua escrita e mostrando a necessidade de estudá-las a partir da reconstrução da história e das culturas locais. (KLEIMAN, 2008, 491).

Identifico nas enunciações das alfabetizadoras que há o reconhecimento da necessidade de se considerar e acolher as diferenças contextuais e culturais que impregnam os processos de ensino-aprendizagem na escola. Sem dúvida, essa é, sim, uma premissa válida e que fundamenta os seus discursos, porém admitem que nem sempre sabem o que fazer para contemplar a diversidade que chega às salas de aula. Observa-se essa questão na seguinte fala da professora *Alfa V*: “Essa questão de olhar para as necessidades de cada aluno vem do Paulo Freire, de uma educação para a liberdade... E é nisso que eu me apego muito... no perceber que os meus alunos têm vida depois da escola, que não é só aqui que eles vivem... aqui é só uma parte. Mas é difícil atingir a todos! É muita diversidade de tudo...”.

Nas discussões desencadeadas a partir do letramento (KATO, 1986; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998), fica enfatizada a impossibilidade de se dissociar as práticas

alfabetizadoras das práticas sociais de leitura e de escrita e, com isso, torna-se imperativo que a alfabetização se processe de forma contextualizada. O papel do professor, como salientam esses estudos, vem a ser o de propiciar a interação dos alunos e de suas diferentes culturas com o material escrito real e não apenas com aquele construído de forma artificial, voltado para uma alfabetização mecânica.

Em várias proposições das professoras pode-se evidenciar a presença de movimentos feitos com a intenção de inserir o conceito e as práticas de letramento no universo da alfabetização, entretanto esses são movimentos ainda acanhados e envoltos em muitas dúvidas, principalmente, sobre como proceder para esse fim, ou seja, como alfabetizar nessa (nova) perspectiva fragilmente compreendida e para qual não receberam uma formação condizente.

Conforme Frade (2003), o processo de discussão atual do letramento amplia sobremaneira a noção de leitura na medida em que destaca o significado que se pode buscar no âmbito do texto, assim como fora dele. Tal ampliação na significação dos textos vem fazendo com que o próprio conteúdo textual se torne pouco contemplado em função de outros parâmetros relativos à cultura escrita, como é o caso da decodificação. Esse processo também envolve a compreensão de variados suportes, de diversas sociabilidades criadas em torno do livro, dos gêneros, dos usos, mais que do ato de leitura propriamente dito. Para a autora a história de formação de cada professor e sua memória pedagógica poderão auxiliá-lo na busca e criação de recursos diferenciados na sala de aula, mas o problema é que não tem sido dada a necessária visibilidade a esses procedimentos, a fim de que se possam construir modelos de ação para os professores que não dispõem desses recursos nem na memória, nem no livro de alfabetização, nem nos cursos de formação.

É importante lembrar que, ao longo da história da alfabetização escolarizada, algumas práticas perdem legitimidade a favor de outras, alimentando a ilusão de que há uma forma exclusiva e poderosa para alfabetizar. No entanto esse movimento de substituição de uma determinada prática por outra acaba por invisibilizar a constância do problema de alfabetizar, que não se reduz à escolha de determinado material ou tipo de conduta metodológica, mas que está implicado na busca constante de soluções, muitas vezes particulares. Sobre esse contexto, Frade (idem) ressaltava um comentário feito por Emília Ferreiro (2001) em que a pesquisadora assegura que a forma de alfabetizar, nas tendências inovadoras, não se encontra no livro, mas no saber do professor. Acrescenta, ainda, à sua reflexão a questão posta por Ferreiro da seguinte forma:

Quantos são os educadores que sabem alfabetizar com materiais de boa qualidade, com materiais que não foram feitos para ensinar a ler, mas que foram feitos para ler? Com materiais que não foram pensados para ensinar a escrever, mas que ajudam a escrever? E também com materiais diversos? (FERREIRO apud FRADE, 2003, p. 20).

Os fragmentos que trago a seguir apresentam algumas oscilações produzidas na tensão entre saberes consolidados (nas vivências de alunas, na fragilidade da formação, no apelo a práticas reprodutivistas do já visto e vivido) e saberes/conceitos que vêm se impondo e precisam ser incorporados às compreensões que se têm do objeto alfabetização: “Eu ensino as letras, as sílabas, trabalho as famílias silábicas... Sem isso não dá... Mas, ao mesmo tempo, conto histórias, exploro vários textos...tento letrá-los” (*Alfa IV*); “Ensino o alfabeto, a juntar as letras dos nomes deles, mas de forma lúdica, letrando as crianças dessa forma... Acho que é assim que sei fazer!?” (*Alfa V*).

A professora *Alfa III* expressa, de forma contundente, a questão das normatividades que, historicamente, produzem deslocamentos nesse objeto, mas sem que seja propiciado aos professores um acesso efetivo a elas: “Uma vez era obrigatório usar o método construtivista! Ninguém tava preparado e jogaram pra cima da gente. Daqui a pouco veio o letramento... Deus que livre a professora que não alfabetizar letrando, mesmo sem saber direito como é isso... Agora, é esse Pacto... E depois nem sei mais o quê...”.

A partir dessas falas que venho arrolando, expõe-se o fato de que a alfabetização na escola configura-se fortemente baseada no pressuposto de que a aprendizagem da língua escrita ocorre através de proposições sequenciadas e que apresentam as dificuldades de forma crescente. Primeiramente, exploram-se os sons isolados e suas correspondências com os sinais gráficos (letras), passando pela montagem e desmontagem das palavras para daí, então, dar início à exploração contextual destas, explicitando o pressuposto de que fragmentação do objeto de conhecimento promoveria a aprendizagem, ou seja, as partes somadas formariam o todo. Tal encaminhamento, que tem sido a grande referência para as alfabetizadoras em seu trabalho cotidiano, demonstra a fragilidade com que a aprendizagem da linguagem escrita é assumida nas escolas, reduzindo-a, assim, aos atos de codificar e decodificar palavras em meio à contação de histórias e leituras provenientes de outros portadores de texto. Percebem-se, com isso, movimentos que buscam inserir a ideia de letramento no contexto da alfabetização, mas ainda sobre a invisibilidade deste como um processo de reatribuição de sentidos e significados. Compreende-se, com isso, que as referências feitas ao letramento surgem como complementares a essa abordagem técnica da alfabetização, como se o primeiro estivesse a serviço de garantir a segunda. As descrições voltadas ao letramento fazem alusão

às atividades lúdicas, à exploração de textos variados e à contação de histórias, o que, de alguma forma, expõe a superficialidade na apropriação desse conceito; nega a ampliação que ele traz à alfabetização numa sociedade grafocêntrica, em que a criança inicia sua aprendizagem do sistema de escrita nos mais variados contextos do cenário urbano e bem antes de entrar na escola; demonstra a associação reducionista do conceito de alfabetização a método, o que implica em mudanças simplesmente relacionadas ao modo de fazer; e também exhibe a fragilidade na compreensão dos estudos construtivistas, bem como dos estudos do letramento, pois muitas vezes esses termos são utilizados como denominações de métodos.

Conforme Soares (1998), o Letramento vem ampliar o sentido da alfabetização na medida em que institui práticas de leitura e escrita que extrapolam a mecanicidade e a alfabetização funcional, aquela em que os sujeitos são alfabetizados, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita, não sendo capazes sequer de preencher um requerimento, ficha de inscrição, etc. Abaliza que o processo de alfabetização precisa acontecer a partir de suportes como, por exemplo, jornais e revistas, sem ficar limitado ao livro didático ou a atividades mecânicas e artificiais elaboradas pela professora. Através de suportes como esses, as habilidades de leitura e escrita são desenvolvidas dentro de situações reais de comunicação que trazem a riqueza de imagens e diversidade de gêneros textuais, o que poderia contribuir, inclusive, para a ampliação da visão das crianças sobre a realidade que os envolve. Nesse sentido, esclarece Soares (2006, p. 18) que o letramento não significa necessariamente o resultado de ler e escrever, mas avaliza “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Explana, ainda, a autora (idem) que a alfabetização e o letramento são processos distintos, de natureza essencialmente diferente e que envolvem habilidades e competências específicas, implicando, com isso, formas diferenciadas de aprendizagem e, em consequência, métodos e procedimentos diferenciados de ensino. Nessa direção, seria fundamental que o professor promovesse experiências variadas de leitura e escrita a partir da interação das crianças com diferentes tipos e gêneros de material escrito; porém, é imprescindível, também, que propicie a elas o desenvolvimento das habilidades de codificação de fonemas (dar à fala sua forma gráfica), bem como de decodificação de grafemas (abstrair da forma gráfica os sons que compõem a fala). A concepção atual é de que a alfabetização não precede o letramento, mas que os dois processos são simultâneos, entendendo-se que no conceito de alfabetização estaria compreendido o de letramento e vice-versa.

O importante, segundo Frade (2003), é que a intervenção do(a) professor(a) não se prenda a uma forma metodológica rígida em detrimento dos pressupostos relacionados ao

sentido, mas que a decodificação e a construção de sentidos se deem de forma simultânea. A autora ressalta o seguinte:

O que determina a ordem em que as condutas metodológicas e os aspectos formais analisados aparecem não é um método imposto de fora da situação, mas uma conduta sistemática de explorar sílabas, letras, porções menores de palavras que vão demandar observação para a decodificação [...] Não é o método que vem primeiro, mas o processo [de Laura e] da turma. Assim, decidir o ponto de partida vai depender do tipo de análise que a aluna necessita. Não é necessário fixar-se em apenas uma estratégia porque isso pode impedir o processo de alguns alunos. Esse é um dos perigos de métodos fechados de alfabetização. (FRADE, 2003, p. 28)

As crianças, de alguma forma, estão em processo de letramento à medida que convivem com as práticas cotidianas de leitura e escrita, seja através de uma leitura feita por algum familiar em casa ou pela professora na escola, pelo manuseio de cadernos de receitas, revistas de vendas de produtos, catálogos, entre outros suportes fartamente ofertados no meio social.

As questões que integram a compreensão de letramento, hoje, conduzem à compreensão de que os processos de alfabetização na escola necessitam priorizar tanto as teorizações que o sustentam quanto aquelas advindas da Psicogênese da Língua Escrita, na medida em que essas teorias consideram que os processos de ensino-aprendizagem são ações de produção contínua de novos sentidos. Para Soares (1998) é possível alfabetizar letrando, através de práticas de leitura e escrita que contemplem materiais da realidade, como textos de jornais, de revistas, de literatura infantil, entre outros; e, com isso, substituam as práticas artificiais e mecânicas, ressaltando ainda a importância de o aluno ser alfabetizado em um contexto onde leitura e escrita tenham sentido.

### **5.1.3 Apagamento de referências específicas à alfabetização**

O terceiro conjunto enunciativo que vem compor o contexto de fragilidade conceitual é o apagamento de referências relacionadas às especificidades da alfabetização, que possam visibilizá-la enquanto objeto de estudos e, em decorrência, marcar um conhecimento específico capaz de credenciar o profissional para esse ofício.

Conforme Chartier<sup>13</sup>, as referências científicas tem a função de legitimar as ações voltadas ao ensino-aprendizagem, porém ela acrescenta que, na história da escola, outros

---

<sup>13</sup> Palestra apresentada na V Semana da Educação da Fundação Victor Civita. São Paulo, 20 de outubro de 2010.



discursos já deram legitimidade à alfabetização, como, por exemplo, o discurso religioso, que visava dar a todos um contato direto com as escrituras dos textos sagrados; também, o discurso político, sobre o postulado de que o papel da alfabetização seria o de emancipar os cidadãos, tornando-os capazes de conhecer as leis e ler os jornais. Para Chartier (2003), essas legitimações “militantes” foram substituídas pelas científicas, depois que os acadêmicos da universidade intervieram diretamente na escola e na formação de professores, como se a única autenticação possível, hoje, fosse aquela sucedida da Ciência. Porém ressalta a autora que tais legitimações estavam/estão relacionadas, preponderantemente, às finalidades da educação, ao papel da escola na sociedade e às interações entre as crianças na sala de aula, acrescentando que:

É claro que eu não acredito que estas oposições entre as finalidades da escola tenham desaparecido. Hoje, simultaneamente, a escola é uma escola para instrução de todos e para a seleção de alguns. Uma escola pública e também privada. Uma escola do passado e da inovação. Oposições estão sempre presentes, mas como as normas de educação familiar mudaram muito, para adaptar-se a uma sociedade de consumo, existe hoje um tipo de discurso consensual sobre a criança, vista como espontaneamente comunicativa, naturalmente curiosa, um ser que aprenderia “segundo seu ritmo”, sendo estimulado em lugar de restringido. Como tal discurso já não é objeto de discussão, o antigo debate veio a se instalar no uso do que é feito dos discursos “científicos”. (CHARTIER, 2010, p. 4).

Segue a autora discorrendo que no Brasil esse movimento é nítido, no entanto permeado de equívocos na apropriação de alguns conhecimentos. Ela cita, por exemplo, que as etapas da psicogênese da escrita, descritas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, foram transformadas em “progressão pedagógica” e que, às vezes, até “ensinadas” explicitamente. Contudo, o que Emilia Ferreiro apresentou, entre outras coisas, é que onde os professores viam crianças que “não sabiam de nada”, as observações científicas visibilizaram crianças cujas aquisições avançam por reconstruções progressivas de suas representações.

Com isso, Chartier (2010) assinala a importância da ciência como instância de legitimação, principalmente em países em que todos os professores chegam à universidade, como é o caso do Brasil. Porém a autora adverte que a ciência não pode ser militante e que os pesquisadores não têm uma autoridade plena e irrestrita para formular, receitar ou proibir a respeito de questões pedagógicas. Isso procede do fato de que não há uma relação de igualdade entre o dispositivo de pesquisa e o dispositivo de ensino, nem entre a coleta de dados e a prescrição pedagógica, ou, ainda, entre um pesquisador universitário e um professor

primário, pois a autoridade de um transformaria o outro em mero executor, que às vezes até consente determinadas proposições, mas trabalhando fora das condições normais de ensino.

É preciso que os teóricos reconheçam que não existe um dispositivo pedagógico tão simples e eficaz, mas é também imprescindível que os professores reconheçam que as referências científicas não são dissociadas das mudanças sociais, técnicas, institucionais, políticas, etc. Sendo assim, a legitimidade das teorias vem justificar muitas das decisões tomadas pelas políticas educacionais, bem como a necessidade de mudanças. Esclarece Chartier que:

As teorias não podem, contudo, agir diretamente; elas devem ser interpretadas por instâncias de três tipos: as instruções oficiais (currículos, regulamentos), os recursos didáticos e os professores. Nesses três espaços de ação, as comissões ministeriais, a produção de novos recursos didáticos e a formação de professores, os pesquisadores se encontram hoje implicados. Segundo as alternâncias políticas, as conjunturas editoriais e os orçamentos dedicados à formação continuada, cada pesquisador investe mais ou menos fortemente em um desses terrenos de ação, ao menos aqueles que pensam que os saberes teóricos devem, de um modo ou de outro, guiar o esclarecer as práticas, para melhorar os resultados dos alunos nas salas de aula. (CHARTIER, 2010, p. 9).

A autora destaca que as referências científicas relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita têm permitido evoluções na forma como hoje se fala dessas aprendizagens, na percepção dos professores sobre a complexidade dos elementos que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita e, em alguns casos, na percepção que esses passam a ter de seu próprio trabalho. Entretanto, mesmo que os pesquisadores tenham conseguido chegar a alguns consensos sobre esse ensino-aprendizagem, eles não estão plenamente de acordo quanto à progressão pedagógica, ou seja, nenhuma forma documentada oferece garantias ou é fundamentada em “bases científicas” irrefutáveis.

A compreensão que venho construindo, auxiliada pelos autores citados, é de que o apagamento de referências relacionadas às especificidades da alfabetização nas falas das professoras justifica-se, primeiramente, pelo fato de a produção científica e a prática escolar ocorrerem sobre “dispositivos diferentes”, como referi em Chartier, e por isso não estabelecem, como se espera ou deduz, uma relação de aplicabilidade direta ou linear. Conforme Chartier (2010), a difusão e recepção dos conceitos científicos entre os professores

[...] depende dos contextos escolares serem mais ou menos favoráveis. As palavras usadas entre colegas, os conceitos empíricos das culturas profissionais misturam-se com aqueles do campo da pesquisa [...] Esta

transferência de um mundo a outro não é o resultado de uma transposição didática, para mim, mas, sim, de uma apropriação coletiva dos saberes. A cultura docente manterá aqueles saberes que são úteis e os demais permanecerão no mundo dos pesquisadores. (Ibidem, p. 14-15)

Sobre esse encaminhamento é possível compreender que a “ausência de subsídios teóricos específicos” nas falas das alfabetizadoras tem aí seu lócus de produção; e por isso as professoras, quando inquiridas sobre quais elementos seriam essenciais para o exercício desse ofício, apontam para noções advindas de instâncias muito mais relacionadas à docência do que à própria atividade de alfabetizar, como, por exemplo, o gostar de crianças, a importância da experiência e da troca com colegas e a significativa influência do contexto no qual é exercida a docência atualmente. Isso não significa afirmar que a formação de professores tem cumprido seu papel em relação às teorizações que cercam esse objeto nos dias de hoje, mas ressalva-se a importância de se considerar as culturas docentes e a apropriação e seleção que fazem desses conhecimentos, conforme as demandas da realidade em que atuam e a possibilidade de aplicação dos conhecimentos que constroem e/ou adquirem.

Parte-se, hoje, da premissa de que a alfabetização é um fenômeno de caráter processual, complexo e que suscita a articulação multidisciplinar das áreas que o contemplam como a Linguística, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Pedagogia, dentre outras. Diante disso, faz-se necessário que na formação de professores para o Ensino Fundamental se venha a reconhecer as significativas mudanças na concepção desse objeto, principalmente, a partir da década de 80 (século XX), baseadas nas contribuições das Ciências Linguísticas e na influência da teoria psicogenética da escrita. Sobre essas teorias infere-se que a criança aprende a escrever num processo de interação/ação com a língua escrita, construindo e testando hipóteses sobre a relação fala/ escrita. Sendo assim, essa aprendizagem passa a figurar, segundo Soares, sobre “(...) dois processos independentes, mas inseparáveis: uma face é a aquisição do sistema de escrita [...]; a outra face é a ‘utilização’ do sistema de escrita para interação social, isto é, o desenvolvimento de habilidades de produzir textos”. (SOARES, 2006, p. 52). Afirma-se, assim, que a alfabetização apresenta-se como um processo histórico-social de múltiplas dimensões e que precisa ser contemplado em sua amplitude e em suas especificidades, abarcadas pelas importantes contribuições das ciências.

Toda essa discussão, contudo, não aparece nas narrativas das professoras; e essa ausência é que refiro como apagamento de elementos teóricos e conceituais. Também, em nenhum momento, foram feitas referências à formação pedagógica e didática ou a questões

disciplinares e curriculares, as quais reportam aos processos de formação inicial e continuada das professoras e que são elementos constitutivos da prática educativa.

Concluo, com isso, em primeiro lugar, que as especificidades da alfabetização são fragilmente trabalhadas na formação e acabam, por isso, subsumidas, e, inclusive, apagadas, por demandas relativas à docência em sua forma mais ampla. Hoje, a partir da contribuição das diferentes áreas do conhecimento que contemplam esse objeto, o processo de alfabetização passa a envolver muitas e complexas facetas que necessitariam ser abordadas de forma substancial (linguísticas, cognitivas, pedagógicas), bem como envolve inúmeras determinações sucedidas de fatores sociais, culturais, econômicos, políticos e educacionais que precisam ser igualmente contempladas. (SOARES, 2003).

Conforme Leal (2005, p. 91), para que os processos de alfabetização sejam oportunizados é necessário que o professor saiba, com clareza: o que é alfabetização e letramento; o que é esse objeto de ensino, a escrita alfabética; quais são as hipóteses que os alunos elaboram; os percursos que fazem na apropriação desse sistema e os tipos de intervenção didática que são necessárias.

Esses conceitos, definitivamente, não têm encontrado clareza para os professores entrevistados, que acabam por descrever, reiteradamente, como componentes essenciais para a alfabetização, aspectos relacionados à docência e sobre os quais discorro a seguir, iniciando com uma breve referência da professora *Alfa I*:

*“Pra alfabetizar o essencial é gostar dos pequenos! Com certeza! Quem não gosta não aguenta! Eles são muito dependentes e a responsabilidade é muito grande... Tem que ensinar a ler e escrever! Só gostando muuuuuito! Parece que a gente, pelo menos a maioria das professoras, faz o que pode, mas parece que falta alguma coisa... A gente aplica o que aprendeu e o que vem aprendendo, mas parece que nunca é suficiente porque os problemas também aumentam e são de natureza diversa, nem tudo depende da gente!”.*

Tal referência da professora é bastante significativa, pois explicita que “o gostar de crianças”, ao mesmo tempo em que assume relevância na alfabetização, encobre certa carência que não se apresenta de forma nítida. É como se o gostar viesse suprir a falta de “algo mais substancial” e que é, de certa forma, indecifrável e/ou indescritível. O gostar de crianças é, aqui, tomado como “o saber da afetividade”, que passa a ser associado ao ensino-aprendizagem ao longo da história da escolarização e que não diz respeito à alfabetização em si, mas à própria concepção de docência desenvolvida nesse processo.

Em suas análises, Chartier (2010) aponta que após a Primeira Guerra, nos anos de 1920, desenvolve-se uma nova pedagogia, como uma proposta de esperança de se ensinar as crianças a usar a palavra, a escutar, a discutir, a refletir, antes de decidir coletivamente. Assim, em substituição a uma escola da obediência, onde ler é um ato de obedecer ao texto, surge a Escola Nova, propondo outro ideal, baseado na benevolência dos mestres, na reflexão individual e na socialização coletiva. Passa-se a reconhecer, então, a oposição entre a escola prisão e a escola em que a professora é uma “criatura doce, delicada, suavíssima (...) que conhece o segredo de entrar no coração das crianças” (CHARTIER, 2010, p. 3). Para a autora, tal oposição é uma ficção literária para as crianças e está longe de ser a descrição da realidade. Para Piaget<sup>14</sup>, pesquisador que influenciou de forma determinante a concepção que se tem do processo de aprendizagem e desenvolvimento, as relações estabelecidas pelo sujeito com o objeto, e com o outro, estão atravessadas pela afetividade de forma intensamente interligada. Para este autor “Nunca há ação puramente intelectual (sentimentos múltiplos intervêm, por exemplo, na solução de um problema matemático, interesses, valores, impressão de harmonia etc.), assim como também não há atos que sejam puramente afetivos (o amor supõe a compreensão)” (PIAGET, 1991, p.36). A premissa de que a aprendizagem passa pela afetividade estende-se à docência como um todo e, conseqüentemente, à alfabetização, sob o reconhecimento de que essa não engloba somente a dimensão cognitiva, mas que se dá dentro de um processo mais amplo de socialização e de criação de sentido sobre a cultura escrita com as pessoas adultas.

Além de Piaget, Wallon<sup>15</sup> e Vygotsky<sup>16</sup>, outros estudiosos consolidam o entendimento sobre os aspectos socioafetivos para a cognição e afirmam o papel fundamental da relação professor-aluno para o processo de ensino e aprendizagem. Corroboram, assim, que os aspectos afetivos e cognitivos são indissociáveis e que o professor vem a ser o elo que possibilita a formação integral do aluno, “tendo o dever” de construir sua prática pedagógica assentada sob o fundamento da relação afetiva com os alunos. Hoje, a presença da afetividade nas relações escolares é um elemento inquestionável, mesmo sob o reconhecimento de que, na prática, nem sempre ela se estabelece, pelo menos não da forma plena e idealizada que se costuma pensar. Sem duvidar de sua importância, devidamente registrada por esses teóricos e

---

<sup>14</sup> PIAGET, Jean. A Epistemologia genética. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

\_\_\_\_\_. Problemas de psicologia genética. Petrópolis: Vozes, 1972.

\_\_\_\_\_. Psicologia e epistemologia. São Paulo: Dom Quixote, 1991.

<sup>15</sup> WALLON, H. As origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole, 1989.

<sup>16</sup> VYGOTSKY, L. S. Psicologia pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003

ratificada nas práticas cotidianas, ela por si só não é suficiente para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra e, no caso da alfabetização, ela não diz respeito a esse objeto em si.

Ponto, contudo, que a afetividade destacada pelas entrevistadas articula-se a uma temática ainda mais ampla que é a feminização do Magistério, a qual se coloca como forçoso pano de fundo ao se analisar a docência, principalmente a voltada ao Ensino Básico. Segundo Werle (2005), muitas são as perspectivas que referem tal fenômeno (TAMABARA, 1998; ALMEIDA, 1998; CAMPOS, 2002; SILVA, 2002; VIANNA, 2002; entre outras), relacionando a prática docente no ensino primário à identificação da natureza feminina, “num movimento de colagem das características próprias do sexo feminino ao magistério” (WERLE, 2005, p. 610); a ocupação do magistério pelas mulheres associada ao desprestígio desse ofício e à sua baixa remuneração e qualificação; a luta das mulheres para se estabelecerem como profissionais, encontrando na docência um nicho no mercado de trabalho; a identificação ampliada de significados femininos às atividades docentes que ocorre, conforme Vianna, “independentemente de quem as realiza e afirmando que professores e professoras têm relações e práticas escolares ligadas à feminilidade. Conclui, numa abordagem ampliada, que o sentido feminino da profissão do magistério ultrapassa o fato de a maioria dos docentes ser mulher, pelo entendimento da feminização de espaços e práticas mesmo quando ocupados por homens”. (VIANNA, 2002, P. 56).

Como fica evidenciado nas falas das alfabetizadoras (“é preciso gostar”, “ter paciência”, “ser mãezona”, etc), parece ser imprescindível certo perfil na composição da docência que, antecedendo a formação, diz respeito à relação entre maternidade e docência, fato que acaba delegando à profissão características missionárias, vocacionais e apostolares. Reafirma-se, assim, nas palavras de Vianna (idem) que “o magistério é uma profissão feminina em decorrência de uma atribuição social, independentemente do sexo de quem a exerce”.

Para Lopes, sob uma abordagem psicanalítica, a professora dos anos iniciais, principalmente, alinha-se, de alguma forma, à ideia de:

Sustentáculo da sociedade, amparo dos pequenos e que não sabem ainda, prestadora de um inestimável serviço ao outro, ela busca se identificar com uma imagem feminina, ou seja, produzir um signo indubitável de mulher, um signo que a fundiria numa feminilidade, enfim, reconhecida. (LOPES, 1991, p.38).

É, portanto, no processo de feminização do Magistério, principalmente em sua parcela voltada ao Ensino Fundamental e que se configura como um espaço profundamente

impregnado pela presença feminina, que situo a gênese das enunciações das professoras sobre o gostar de crianças, ter paciência e ser “mãezona”. Como aponta Almeida (1995), a formação de professoras ocupou-se de forma diminuta com os componentes diretamente vinculados ao estudo da Pedagogia em decorrência da insignificante elaboração teórica de conteúdos relacionados ao ensino, relegando, com isso, o aspecto profissional ao segundo plano e dando à prática um forte teor formativo.

Diante do exposto, assinalo que se processou um disciplinamento do feminino na sociedade, para o qual a formação de professoras veio a contribuir, ao associar a tarefa de educar/ensinar muito mais ao cuidado e ao afeto do que ao conhecimento teórico. Portanto, o saber da afetividade apresenta-se, hoje, como requisito fundante dessa profissionalidade em decorrência, principalmente, desse disciplinamento operado e que traz as marcas do processo de inserção feminina no mundo do trabalho, bem como das lutas travadas pela sua emancipação.

A professora *Alfa VI* aponta que “[...] sem gostar muito do que se faz tu não fazes nada. Tu precisas, principalmente, gostar das crianças.. Não existe um manual ou uma receita, acho que não existe pra ninguém, até porque tu estás lidando com pessoas, e cada um é um...”. Mais uma vez é dado destaque ao gostar de crianças como requisito para alfabetizar em detrimento de conceitos relativos à alfabetização. Mais uma vez, também, não resisti em questionar que outros aspectos se poderia pontuar para que essa tarefa fosse melhor exercida. A professora referiu, então, que a base de seu trabalho como alfabetizadora foram os conhecimentos construídos nos cursos de Magistério, na Pedagogia (EAD) e nas atualizações que permanecia fazendo, mas revelou, também, a importância do exercício profissional e da troca de experiência com colegas, que já atuaram ou atuam nessa etapa escolar, complementados por suas pesquisas na internet.

*“Faço muita pesquisa na internet! Hoje em dia tá tudo ali, é só procurar! Mas, aprendo mesmo a alfabetizar sendo alfabetizadora, pensando nas coisas que aprendi na Pedagogia, adaptando o que aprendi ao dia a dia... Pra alfabetização em si, eu fiz o curso das boquinhas, que eu achei bastante interessante... Fonema, grafema... A questão dos sons com as vogais... Eles aprendem bem com essa técnica!” (Alfa I).*

Retoma-se em cada fala a preponderância do aspecto mecânico desse processo e de sua redução ao seu aspecto técnico, bem como a preponderância de habilidades relacionadas à docência, conforme venho mencionando. No mesmo curso, a professora *Alfa V* diz que “o essencial pra trabalhar com o primeiro ano é ter paciência! Precisa várias coisas... Força de

vontade... Precisa gostar de criança...”. Ou seja, essas falas marcam que, além do saber da afetividade, a experiência profissional, a troca com colegas e o difícil contexto em que é exercida a docência são os principais componentes que descrevem a docência de quem alfabetiza. A mesma professora diz, ainda, o seguinte:

*“[...] As crianças vêm com pouco conhecimento... Não sabem nem pegar o lápis... O caderno, então... Eu parto das letras, não sigo muito um método, até essa era uma dúvida minha, muito forte, eu me sentia muito frustrada porque eu não sabia que método eu utilizava... Aliás, que método se deve utilizar? Qual o mais adequado? Aí na faculdade, numa disciplina da Pedagogia, a professora disse que não importa qual o método, se tu fores usar o da Abelhinha não importa... Se tu fores usar o método tradicional também não... O que importa é o que tu acreditas, é o que tu fazes para a aprendizagem acontecer dentro desse método”.* (Alfa V).

Mesmo a professora *Alfa VII*, que inicia sua narrativa ensaiando uma descrição mais ampliada do objeto, ao longo de sua exposição acaba reduzindo-o à questão mecânica e destaca, ainda, as dificuldades contextuais relativas à heterogeneidade, associando-a a “fraqueza” de conhecimentos e habilidades dos alunos e, por fim, envolvendo todo esse conjunto na questão da afetividade:

*“Eu entendo que pra alfabetizar a gente tem que ter perfil. Tem que querer estar com crianças, pois elas são pequenas, ainda, e a gente precisa gostar delas e ter paciência com a dependência da idade... Mas eu acho que a alfabetização é o momento em que tu ofereces possibilidades para que as crianças tenham acesso a todo o tipo de leitura, todos os tipos de escrita, e que eles possam se apropriar disso de maneira que eles possam fazer um uso com sentido... Então, se trabalha com a questão da alfabetização e com a questão do letramento... Isso se a gente quiser dividir isso didaticamente!? Eu acho que na prática não tem divisão, pois eu não vou conseguir estar letrando sem alfabetizar nem alfabetizar sem estar letrando. Eu faço um trabalho inicial com as famílias silábicas, essa tem sido a maneira que eu consigo trabalhar com eles nos níveis em que eles estão... Muitos vêm muito fracos, tem muita diversidade de tudo nas escolas... Não se sabe bem como dar conta disso! Não sou só eu que sinto isso! Então, o que eu faço? Eu parto das famílias para deixar todo mundo apto, e em cima disso a gente produz palavras, algumas frases, mas mais palavras, mesmo!”* (Alfa VII)

O aprender com a experiência e com colegas aparece nas narrativas, também, como um dos componentes estruturantes da docência, junto da afetividade e o contexto difícil. Tem-se em Tardif (2002, p. 119) a referência de que o professor é “[...] um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação”. Hoje, é, portanto, reconhecida a existência de saberes específicos que



caracterizam a profissão docente e que são desenvolvidos pelos professores, tanto no seu processo de formação para o trabalho quanto no próprio cotidiano de suas atividades como docentes.

O reconhecimento da centralidade do professor foi uma das maiores contribuições advindas do movimento pela profissionalização do ensino que teve início na década de 1980, onde diversos estudos tomaram os saberes docentes como objeto, ocasionando um crescimento e uma diversificação cada vez maior no que diz respeito a esse campo de pesquisa.

No Brasil, o desenvolvimento desse campo de pesquisas data dos anos de 1990 e é fortemente influenciado pelos estudos internacionais desenvolvidos desde o início dos anos de 1980. Essa influência fica evidente na medida em que se desencadeia em nosso país uma significativa tendência nas pesquisas em defesa da centralidade da figura do professor e da importância de se procurar compreender a prática pedagógica a partir de toda complexidade que a envolve, tanto no que diz respeito à própria atividade de ensinar quanto ao fato de que os agentes dessa atividade são pessoas, com histórias, memórias, trajetórias, expectativas e experiências singulares.

Na obra intitulada *Saberes Docentes e Formação Profissional*, Maurice Tardif discorre a respeito dos saberes docentes, de sua relação com a formação profissional dos professores e, ainda, com o próprio exercício da docência. Sobressai em sua obra que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p.54). Em suas pesquisas sobre a ideia de pluralidade Tardif aponta para a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente e que se encontram sintetizados a seguir:

**Saberes da Formação Profissional:** Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação.

**Saberes Disciplinares:** São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica, e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.

**Saberes Curriculares:** São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a

forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

Saberes Experienciais: São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

É sobre, fundamentalmente, esse último – o saber experiencial – que as entrevistadas referenciam a construção desse ofício como ilustra a professora *Alfa III*:

*“Eu aprendi a ser alfabetizadora na experiência dos anos. Quando eu comecei pedi ajuda a minha mãe e a minha tia, elas estavam aposentadas e me orientaram... No Magistério e na Pedagogia não vi nada de específico, então não foi lá que eu aprendi a alfabetizar. Foi mesmo na labuta, na troca com as crianças, com colegas e familiares mais experientes...”.* (Alfa III)

Para Tardif (2002) o saber experiencial se configura como um saber da ação e que não pode, por isso, ser desvinculado da prática profissional. Tal saber transforma-se a partir de movimentos realizados pelo professor no intuito de aplicar o saber científico, advindo de sua formação, às exigências do trabalho.

Pode-se citar, na mesma direção, Schön (1995), que anuncia que os professores, na sua prática escolar, criam um conhecimento específico ligado à ação. Esse conhecimento é pessoal, tácito, não sistemático, espontâneo, intuitivo e cotidiano, o que leva muitas vezes as pessoas a agirem sem ter consciência de sua ação. Para ele o professor analisa e interpreta a sua própria realidade no ato (reflexão na ação) e, também, após a realização (reflexão sobre a ação).

Para as alfabetizadoras entrevistadas, o saber experiencial é apontado como o de maior significado na constituição de sua professoralidade, na medida em que afirmam que é no exercício da profissão e na troca de experiências com colegas que aprendem a ser alfabetizadoras. Vejamos as seguintes enunciações:

*Alfa IV: “Eu acho que aprender é só na prática... A formação dá uma base de estudo pra gente, abre a mente, eu senti muito isso, dá uma clareza pra o nosso trabalho... Mas a prática é tudo...”;*

*Alfa V: “Sinto que eu precisaria ter mais firmeza, saber algumas coisas importantes para alfabetizar, mas não sei exatamente o que seria. Quando tenho dúvidas discuto com colegas, pergunto e elas me respondem como elas costumam fazer determinada coisa. Acho que é meio assim que vou aprendendo, com colegas e conforme a necessidade e, claro, usando os recursos que tive na”*

*formação, mas têm coisas que já nem lembro direito. Acho que se usa muito a intuição no trabalho de sala de aula. Sinto o que preciso e busco resolver...”;*

*Alfa VI: “Acho que aprender a ser alfabetizadora é uma questão que tu trazes sempre no decorrer do teu ofício, da tua profissão, tu estás sempre aprendendo. Eu ainda não aprendi, eu ainda estou aprendendo... Nós nos socorremos umas com as outras, nós que alfabetizamos. A gente aprende com a experiência da gente e das colegas de área... Acho que o fundamental é isso... Mas, também, tá sendo muito proveitoso que eu estou concluindo Pedagogia e essas aulas do Pacto estão sendo muito boas, traz muito material de apoio, traz muita coisa. Então, sem gostar muito do que se faz, tu não fazes nada. Tu precisas gostar. Não existe um manual ou uma receita, acho que não existe pra ninguém, até porque tu estás lidando com gente, com pessoas, e cada um é um”.*

As discussões sobre os fazeres e saberes implicados no processo de ensino-aprendizagem, sejam eles específicos da alfabetização ou de outra área de ensino, ganharam destaque, conforme Ferreira (2007, p.52), à medida que a discursividade sobre o professor passa a compreendê-lo como um profissional dotado de saber específico e de competência para ensinar. A experiência de vida, a reflexão sobre a prática profissional e a memória do professor passa a contar verticalmente para os estudos que abordam a docência, entrando em cena a partir dos anos de 1990, juntamente com outros tipos de saber, como o acadêmico/científico, no sentido de que se compreenda que a ação profissional docente não está desvinculada das práticas sociais subjetivas.

Os saberes da experiência provêm, portanto, não só da história de vida pessoal de cada professor, mas também são produzidos no cotidiano de sua prática (TARDIF 2007, PIMENTA 1999, BORGES 2004), que lhes exige algumas ações que não são aprendidas na formação, seja ela inicial ou continuada, nem constam nos currículos organizados pela instituição escolar. São, por isso, saberes advindos da intervenção pedagógica do professor na escola, em suas turmas e na organização de seu trabalho. Conforme Tardif, esses saberes “[...] não provêm das instituições de formação nem dos currículos e não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias” (2002, p. 48). O professor é, assim, ao mesmo tempo produtor e sujeito desse saber que, nas palavras de Borges (1998, p.51), consta como um “saber social que informa a prática”, sendo uma ressignificação dos saberes da formação a partir da prática.

Com isso, ao se pensar na formação de professores, já não é possível desprezar os sujeitos dessa formação, pois, de acordo com Certeau (2009), é na prática que os sujeitos ordinários fabricam o seu cotidiano e, para isso, se utilizam de táticas, que são maneiras de fazer – manipular e alterar – intervindo no campo que os regula. Sob esse entendimento, a prática de ensino não se reduz a uma simples forma de fazer, mas configura-se como um agir

sobre essa forma de fazer, constituindo-se em múltiplas formas inseridas num mesmo sistema e delineando interesses e desejos diferentes.

Referencio-me nesses estudos para compreender o valor atribuído pelas alfabetizadoras entrevistadas às suas experiências, na medida em que configuram, nas narrativas acessadas, como um elemento estruturante de desenvolvimento pessoal e profissional. Os saberes advindos da experiência conformam um conhecimento específico e contextualizado que se expressa de forma eminentemente ligada à ação – um conhecimento prático –, conduzido para soluções e que, segundo Donal Schön (1983), “se traduz de forma metafórica, narrativa, através de histórias, e que, via de regra, possui um baixo *status* e prestígio. Esse tipo de conhecimento é o que chamou de epistemologia da prática”.

Contudo, Guarnieri (2000) ressalva que esse, por si só, é um saber insuficiente e que pode conduzir ao mesmo reducionismo de se atribuir valor excessivo ao conhecimento teórico-acadêmico. Mas, é sobre o reconhecimento da importância desse saber experiencial que os processos formativos atuais têm buscado incorporar o diálogo com as práticas docentes.

Trago, ainda, o contexto escolar “complicado” como o terceiro fator apontado, reincidentemente, nas falas das professoras e que, para além do gostar de crianças e do saber da experiência, vem descrever o objeto alfabetização e o ofício de alfabetizar. Ressalvo que a referência a “contexto escolar complicado” engloba questões como famílias descomprometidas, carências em geral, heterogeneidade das crianças, o despreparo dos professores e os processos inclusivos. Vejamos a seguinte fala:

*“Gostar é o principal pra quem alfabetiza, porque tu tens que fazer a criança gostar das letras, das figuras... Se tu gostas, tu corres atrás, porque a gente não é formado pra isso, pra alfabetizar nos dias de hoje... Hoje tá muito difícil... É a ausência da família, o desinteresse da família... Tem a tal da inclusão e o despreparo da gente com essas crianças... A dificuldade é, então, essa mistura de crianças, a heterogeneidade é a palavra bonita... É a “marvada” da inclusão...”.*  
(Alfa III)

A professora Alfa VI valida a ideia de que o contexto social e cultural das crianças é decisivo nas (im)possibilidades que a escola encontra em alfabetizá-las a contento das atuais exigências sociais de conhecimento e trabalho. Em todas as falas, sem exceção, de alguma forma esse argumento se faz presente sobre uma configuração que abarca as diversas carências que acometem a sociedade, entre as quais estão reiteradas a ausência da família na educação dos filhos e a inclusão, como referi anteriormente:

*“Hoje se tem uma realidade muito heterogênea e adversa! Pois não é só a questão das crianças serem diferentes; isso todo mundo é. A questão é que se tem numa sala alunos com os mais diversos problemas, desde deseestrutura familiar a síndromes e carências variadas. Não é fácil lidar com isso tudo numa sala de aula... As famílias estão pouco comprometidas com a escolarização dos filhos...”.* (Alfa VI).

Alfabetizar é, sem dúvida, uma atividade localizada em seu tempo e espaço e, portanto, não há como desprendê-la da realidade em que se produz. A alfabetizadora Alfa VI complementa sua ideia argumentando, em determinado momento, que

*“[...] pra alfabetizar se precisa trabalhar com várias questões que interferem na sala de aula e é toda uma realidade bastante complicada que se tem de alunos. Então, só a situação conteúdo em si é pequena diante de tudo que a gente precisa dar conta pra que essa questão da leitura e da escrita tenha algum sentido”.*

Outra professora diz o seguinte:

*“Se tem crianças variadas nas salas de aula, com muitos e poucos conhecimentos e é preciso integrar todos... São mundos muito distantes que tu tens que dar conta. É muita diversidade pra dar conta... Tem, ainda, a inclusão que a gente tem que lidar dia a dia, sabendo ou não o que fazer, tendo ou não estrutura, apoio, material... Parece que eu me sinto sempre despreparada, como se eu precisasse saber coisas que não sei pra desvendar o mistério de alfabetizar a todos... E, talvez, nunca saiba mesmo!?”* (Alfa II)

Além de corroborar a questão das dificuldades contextuais, a professora Alfa II explicita a existência de uma carência ao referir que “a gente tem que dar conta, sabendo ou não o que fazer”, atribuindo à tarefa de alfabetizar um *status* de mistério, de algo que talvez nunca se saiba fazer realmente. Propõe, assim, que a gênese dessa carência encontra-se nos problemas que interpelam a escola, ou seja, produz-se fora dela e são trazidos para o seu interior. Além disso, são de natureza diversa, acrescentando que nem tudo depende do professor. Ou seja, reconhece que o saber do professor talvez nunca seja suficiente diante da complexidade do contexto sociocultural que envolve a escola. Muitos autores importantes referem a questão contextual como indissociável de toda a produção escolar; por exemplo, segundo Veiga-Neto, é preciso

[...] pensar a educação escolarizada como um conjunto de práticas indissolavelmente ligadas às demais práticas sociais, de modo que pensar qualquer mudança no âmbito da escola implica pensar como as coisas estão se passando no âmbito da sociedade. Assim, volto a insistir: se a escola moderna esteve sempre implicada na constituição da Modernidade e se,

agora, é a própria Modernidade que está em crise, qual o futuro da escola? (VEIGA-NETO *apud* COSTA, 2003, p. 109).

Gallo (2006) argumenta que o funcionamento da escola moderna se dá sob a perspectiva homogeneizante, contrapondo-se às diferenças que insistem em aparecer, rompendo, assim, o sonho comeniano de ensinar tudo a todos. A imprevisibilidade dos inúmeros modos de aprender dos sujeitos impede que se controle o saber e a forma como cada um se apropria dos conhecimentos; e não sendo possível controlar as aprendizagens, elas fogem a qualquer controle e, portanto, não há métodos que sejam plenamente satisfatórios. Para o autor (*idem*), reside aí o terror de toda a Pedagogia enquanto ciência e o terror da escola-máquina-de-Estado que não consegue controlar o incontrolável, na medida em que “ações individuais e coletivas acabam por traçar suas linhas de fuga”. Para Gallo,

[...] a educação, notadamente a escolar, é uma forma de territorialização da subjetividade, isto é, uma forma de subjetivação. A educação, sobretudo a escolarizada, investe numa serialização, para usar um conceito sartriano, isto é, num processo de formação de subjetividades em série, reproduzindo-se a si mesmas como que curtocircuitando o movimento, fazendo com que ele se torne um “eterno retorno do mesmo” (GALLO, 2005, p. 214).

Certamente que as questões apontadas nas falas de professoras sobre os contextos complicados em que se produz a docência não manifestam nenhuma novidade, sendo que pesquisadores, desde muito, apontam a distorção de se atribuir o fracasso na alfabetização às próprias crianças das classes menos favorecidas.

Segundo Traversini, a inclusão, por sua vez, tem sido um imperativo de Estado na atualidade e

[...] no exercício diário da docência sabemos produzir formas qualificadas e inovadoras de socialização escolar nos processos inclusivos, entretanto, o desafio está na criação de propostas singulares de desenvolvimento cognitivo, necessárias e adequadas para cada sujeito escolar. (TRAVERSINI, 2011, p. 11)

Sampaio (2011) argumenta que a *episteme* moderna tem inventado as atuais formas de olhar a escola, os professores e professoras, as crianças, ou seja, o mundo. Para a autora é preciso problematizar e reinventar essas construções históricas. Nessa perspectiva, a autora (2010, p. 156) afirma que o desafio atual da educação escolar é o de [...] reinventar possibilidades de diálogos com professores(as) e crianças, a redesenhar novos fios para tecer outras redes entre universidade e escola básica, por meio das quais múltiplas vozes possam

(con)versar e diferentes sujeitos possam se firmar como grupo, na perspectiva de uma comunidade colaborativa de (auto)formação docente (SAMPAIO, 2010, p. 156, *itálicos da autora*).

Magda Soares (2008) enuncia que, apesar de vivermos a democratização do acesso à escola, não se deixou de lado os parâmetros de um ensino de elite, fortemente associado ao progresso social e à desvalorização da oralidade e dos diferentes graus de letramento entre as diversas posições discursivas dos sujeitos letrados, alfabetizados ou não. Numa perspectiva social do fenômeno da alfabetização, aponta que uma das principais causas do fracasso dos alunos das classes populares na aquisição do saber escolar se dá pelo conflito que se estabelece entre uma linguagem escolar, legítima das classes privilegiadas, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza. Para Soares (2008, p. 9), “o fracasso na escola se produz devido à centralidade da linguagem na sociedade, e onde, na sociedade capitalista, as diferenças são transformadas comparativamente em deficiências culturais”. Diante disso, sugere a autora, é preciso que se compreenda definitivamente que as desigualdades sociais têm origens econômicas – advindas da divisão do trabalho, das gritantes desigualdades na distribuição de renda e bens sociais, de projetos de integração mundial que não contemplam os excluídos de sempre, entre outros fatores –, não configurando desigualdades naturais, ou de dom, de inteligência ou aptidão. Dessa forma, a crítica à estrutura social capitalista que reproduz relações sociais injustamente assimétricas seria tangenciada e se buscaria nas explicações pedagógicas, assentadas nessa tendência ideológica de transformar a diferença em deficiência, que variam seu enfoque ao atribuir o fracasso ora ao meio social e familiar “carente” ou “deficiente”, ora às desvantagens de aptidão ou dom, ora a *déficits* socioculturais. Soares (2008, p. 14) refere, ainda, que

[...] do ponto de vista das ciências sociais e antropológicas, as noções de “deficiência cultural”, “carência cultural”, “privação cultural” são inaceitáveis: não há culturas superiores e inferiores, mais complexas e menos complexas, ricas e pobres; há culturas *diferentes*, e qualquer comparação que pretenda atribuir valor positivo ou negativo a essas diferenças é cientificamente errônea.

É importante ressaltar que o processo de escolarização e conseqüente universalização da educação se dá na esteira da sociedade capitalista e acaba por assumir, valorizar e idealizar padrões culturais advindos das classes médias e altas e a considerar como próprio de “subculturas” os padrões linguísticos, comportamentais, simbólicos, entre outros, das classes populares. É então de se questionar qual o espaço curricular que a formação de professores

tem reservado, e como tem conduzido as questões culturais (diversidade, multiculturalismo...), cada vez mais presentes na escola e na sociedade.

Para Anne-Marie Chartier (1996) e também para Britto (2003), na medida em que a exigência social de ler e escrever evolui, as exigências em relação à escola também o fazem na mesma proporção. Argumentam, ainda, que para as exigências sociais que vigoravam até os anos de 1960, a escola parecia suficiente, porém, ao se prolongar e garantir a continuidade dos estudos numa sociedade grafocêntrica, cada vez mais o ler e o escrever assumem uma normatividade vertical, onde as atividades cotidianas são mediadas, em diferentes níveis de complexidade, por ordenações escritas.

Por exemplo, para Vasconcellos (2010), sem negarmos a existência dos sérios problemas que envolvem a alfabetização no Brasil hoje, é preciso relativizar os resultados de avaliações que os associam ao fracasso, colocando-o sob a perspectiva histórica. Argumenta a autora que até por volta dos anos de 1960, mais da metade da população não tinha acesso à escola; e da parcela que a frequentava, 50% eram reprovados na primeira série<sup>17</sup>. Segue referindo que para Magda Soares (2004) o atual fracasso na alfabetização apresenta uma configuração diversa da anterior, na medida em que se manifesta nomeadamente em avaliações externas à escola (estaduais, nacionais, e até internacionais) e dissemina-se ao longo de todo o Ensino Fundamental, e mesmo Médio, sob o desempenho precário de grandes contingentes de alunos em provas de leitura. Anteriormente, porém, o fracasso se revelaria em altos índices de reprovação no primeiro ano escolar, seguidos de repetência e de evasão. Para Vasconcellos (2010. p. 95),

[...] se antes não havia esse “fracasso continuado”, é porque a escola resolvia o seu problema – não o da alfabetização, mas o da escola – expulsando os alunos que não conseguiam se alfabetizar. Como tal expulsão felizmente se tornou impossível, o problema em pauta passou a se manifestar. Não é um problema novo, é apenas um problema que antes não tinha como aparecer.

Como é possível observar, o quadro que vem emoldurando a alfabetização nas falas das professoras e de inúmeros pesquisadores aqui citados encontra-se delineado por lacunas e reticências. As expressões que descrevem a alfabetização, nas falas das entrevistadas, carregam forte teor interrogativo e, inclusive, de mistério, como relatou a professora *Alfa II* anteriormente. As professoras, indistintamente, iniciavam suas falas sobre proposições que

---

<sup>17</sup> Ver mais a esse respeito, em particular sobre o sucesso relativo da escola no aumento do alfabetismo no Brasil, em Britto, 2007.



refletem a incerteza que tem abalizado essa profissão e esse ofício, das quais recupero pequenos trechos para que não passem despercebidos:

*“Acho que alfabetizar é ensinar... Acho que alfabetizar é ajudar... (Alfa I)”*; *“(...) desvendar o mistério de alfabetizar...(Alfa II)”*; *“Dentro da ludicidade, alfabetizar é trazer pra eles esse conhecimento de leitura e escrita” (Alfa III)*; *“(...) é o período preparatório...(Alfa V)”*; *“o meu entendimento é de que não é isso... No Pacto estamos definindo... Alfabetizar... Acho que seria o aprender brincando...”(Alfa VI)* ; *“Mas eu entendo que a alfabetização é o momento em que tu ofereces possibilidades... (Alfa VII)”*.

Entendo que tal imprecisão em conceituar esse objeto decorre, sem dúvida, da fragilidade da formação inicial de professoras para o Ensino Fundamental; afinal, é aí que são formadas as potenciais alfabetizadoras. Sendo assim, entendo, inclusive, que de forma institucionalizada e efetiva a formação de alfabetizadoras não existe.

Retornando à questão do “contexto complicado” em que se produz a docência, apontada nos discursos das professoras, tomo-as como práticas que se impõem/expõem aos/nos sujeitos à medida que respondem aos desafios cotidianos e objetivam particulares modos de ser, marcados pelas atuais condições e interdições dos processos escolares. Por exemplo, a professora *Alfa IV* diz que os “Pais ausentes... Pra mim isso é o pior! Por sua vez, a *Alfa V*, além de considerar essa mesma questão, acrescenta que

*“Outra coisa que dificulta o trabalho é que têm crianças que sabem pouco porque não têm essa vivência de livros e materiais voltados para a leitura e a escrita, a gente trabalha com a alfabetização, mas também com outras questões...”*.

E, a *Alfa VII* diz o seguinte:

*“A gente tem turmas que, na sua realidade, na sua constituição, têm bastante dificuldade de aprendizagem, bastante dificuldade social, bastante dificuldade familiar... Isso tudo colabora para o resultado da aprendizagem ou da não aprendizagem”*.

A questão de se atribuir à família certa responsabilidade na interdição do sucesso das crianças nos processos escolares é recorrente nas falas das professoras e, inclusive, já ganhou destaque no conjunto de falas que compõem a gênese desta tese. Referi esse elemento como

uma espécie de “interdição original<sup>18</sup>”, advinda de fora da escola, trazida pelas próprias crianças como uma marca hereditária, bem como destaquei seu curioso encaminhamento em meio a discursos progressistas que apontam para o indispensável respeito aos diferentes níveis de conhecimento e aprendizagem de cada um e de todos, bem como de acolhimento das diferenças culturais e sociais, etc.

Para Formosinho (2009, p. 153), “a escola de massa é essencialmente heterogênea, seja do ponto de vista dos professores, seja do ponto de vista dos alunos e do contexto geográfico e social de inserção das escolas”. O autor argumenta que, em Portugal, com o fenômeno da universalização da escola houve a necessidade de mais professores, o que acabou gerando um rebaixamento das exigências de entrada na profissão. Com isso, passaram a coexistir professores com titulações muito diferentes do ponto de vista da formação acadêmica, procedentes de estabelecimentos de ensino diversos. A necessidade de prover as escolas rapidamente de professores levou à criação de esquemas de facilitação de acesso à profissão, sem a qualificação necessária e “Como era de se esperar a degradação da imagem social do professor e da autoimagem profissional foi uma consequência inevitável”. (FORMOSINHO, 2006, p.43).

O autor refere, ainda, que essa situação se reproduz também no Brasil, porém trazendo as marcas das grandes diferenças que se processam pela extrema desigualdade na qualidade da oferta escolar e nas condições de trabalho do professor, que vem sofrendo com a ampliação de suas tarefas, com a diversificação de seu papel e com a preocupação de seu desenvolvimento profissional, no intuito de contemplar os processos de ensino-aprendizagem que se tornaram mais complexos.

Diante de tantos argumentos sobre as múltiplas e reais dificuldades que envolvem a docência, proponho que não tomemos as falas das professoras como “simples queixas”, mas que possamos acolhê-las no que elas expõem sobre o contexto sociocultural e sobre as dificuldades enfrentadas pela profissão nessa configuração ampliada que a escola apresenta – escola universalizada –, para que se possa esboçar, pelo menos, um movimento de relativização do que se convencionou chamar de fracasso escolar, além, é claro, de se pensar encaminhamentos mais legítimos e consoantes com a realidade.

---

<sup>18</sup> Faço alusão ao Pecado Original que biblicamente consiste numa ausência, na carência de uma mediação da graça. Não se trata de pecado pessoal no sentido de ato pecaminoso, mas de pecado entendido como uma estrutura, um sistema de relações entre vários elementos interligados e interatuantes como inclinação ao mal, situação de carência de graça e história do pecado desencadeada desde o início, passada de pai pra filho.

Aponto, diante desse quadro que tem se esboçado, que para Nóvoa (2008) “é preciso trazer a formação para dentro da profissão”, ou seja, que é necessário que as práticas de formação se deem nos contextos de trabalho e a partir deles.

## 5.2 A CONTINGÊNCIA DO OFÍCIO DE ALFABETIZAR

Antes de prosseguir analisando os discursos das alfabetizadoras que expõem o caráter contingente desse ofício, trago alguns comentários de diretoras e supervisoras das escolas em que fui recebida para realizar as entrevistas. Essas, certamente, não constituem o *corpus* de análise desta tese, mas compõem o quadro que elucida a fragilidade que envolve o objeto de estudos alfabetização e o ofício de alfabetizar nesses espaços. Tais conversas não serão transcritas, apenas retomo seu teor, pois não foram gravadas e, portanto, não há como reproduzi-las como é feito com as falas das alfabetizadoras.

Na escola em que iniciei as entrevistas, fui recebida pela Supervisora Pedagógica e, enquanto conversávamos sobre a pesquisa, ela observou que no primeiro ano as professoras não se ocupavam com a alfabetização, pois a preocupação maior era com a apropriação do mundo letrado sem a cobrança do ler e do escrever. Dizia que aquela era uma escola de periferia e que o primeiro ano vinha sendo muito importante, pois dava às crianças acesso a um conhecimento que em casa elas não tinham e que seria o manuseio de livros e cadernos. Reconhecia que, mesmo assim, algumas crianças não conseguiam se alfabetizar nem no segundo ano. Questionei-a, então, se havia algum critério ou formação exigida para trabalhar com os primeiros e os segundos anos, e ela explicou que o mais importante era que a professora se identificasse e quisesse essas turmas, pois, a partir daí, ela procuraria o que fosse necessário para trabalhar com as crianças, conforme as necessidades cotidianas. Assinalou que como a formação nunca dá conta de suprir tudo o que se precisa saber para alfabetizar as crianças que hoje chegam às escolas, ela não poderia constar como um primeiro pré-requisito. Porém, quando ela fazia referência às alfabetizadoras, citava somente os nomes das professoras que atuavam nos primeiros anos daquela escola. Quando a questioneei sobre esse fato, ela explicou que, por mais que não se alfabetizasse nos primeiros anos, ali é que se concentravam as alfabetizadoras mesmo, aquelas que sempre querem essas turmas e que, inclusive, estão fazendo o Pacto<sup>19</sup>, o que, aliás, tem enriquecido suas práticas e as unido, pelo

---

<sup>19</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é uma iniciativa do Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), que tem como finalidade garantir a alfabetização plena de crianças com até 8 anos de idade em todo o Brasil. Trata-se de um compromisso formal entre instituições de educação superior,

menos em intenção. Questionei-a se havia certo entendimento partilhado na escola sobre a quem caberiam turmas de alfabetização; e ela discorreu que, ao longo da profissão, todo (a) o (a) professor (a) vai construindo uma identidade e que não é qualquer um que pode alfabetizar, ou ser professor de História ou de Artes. É preciso uma abertura, uma identificação com aquele trabalho, mas que só gostar não basta. Reafirmou que a formação nunca dará conta, por isso o gostar (a identificação) é tão importante para que a pessoa se sinta motivada a buscar os conhecimentos necessários. Acrescentou, ainda, que isso vale para qualquer profissional, pois é preciso buscar aprender sempre para se viver nesse mundo em constante transformação e contribuir para que essa transformação seja importante e de valor.

A diretora da segunda escola visitada corroborou a ideia de que quem assume a alfabetização na escola “é quem quer e gosta”, pois esse é um lugar que assusta a maioria dos docentes. Admitiu que desde “a função do letramento”, os primeiros e segundos anos são divididos entre as professoras que gostam da pré-escola e da alfabetização, pois o primeiro ano vem a ser o antigo Pré, e o segundo a antiga primeira série. Informou, também, que há professoras que se consolidam como alfabetizadoras devido ao tempo em que exercem a função e acabam adquirindo “destreza” para lidar com as situações que os interpelam nessa etapa; e que esses, normalmente, atuam nos segundos anos, que atualmente vêm a ser o espaço da alfabetização.

Olhando para esse enredo, entendo que as impropriedades relativas à conceituação de alfabetização e letramento vêm comprometendo a clareza e a visibilidade desses processos e, conseqüentemente, se estendendo ao ofício de alfabetizar. É referido que o primeiro ano tem se encarregado do letramento e não da alfabetização, como se esses fossem processos estanques e dissociados, mas, mesmo assim, quem ocupa esses espaços são as alfabetizadoras, definidas como “aquelas que sempre querem esse lugar”. Os critérios fundamentais para esse exercício são o gostar de crianças e o querer esse lugar para, a partir daí, então, se buscar os conhecimentos necessários para isso, o que sugere um movimento individual, aleatório e posterior à formação inicial, a qual é mencionada como requisito secundário, à medida que nunca é suficiente mesmo. O Pacto, por sua vez, surge esboçando certa expectativa em relação a uma possível identificação relacionada à formação das alfabetizadoras, num movimento que, pelo menos em intenção, sugere visibilizar esse campo específico, bem como as (os) profissionais que nele atuam.

Ao passar para a análise das narrativas das alfabetizadoras, percebo que o caráter contingente desse ofício é visibilizado à medida que as professoras investem em desenhar a trajetória que as conduziu a esse lugar e/ou ofício. Todas apontam que, inicialmente, temiam assumir essas turmas, ou que foram parar nas primeiras séries por acaso; contudo, permaneceram nelas por identificação com a faixa etária e com o trabalho a ser desenvolvido – introduzir as crianças no mundo letrado –, bem como, por perceberem ali um espaço ainda prazeroso e de visíveis retornos.

A professora *Alfa I* mencionou que, inicialmente, essa não foi uma escolha sua, mas um fato acidental. E descreve o seguinte: “Caí de paraquedas na primeira série... Faltou professor na escola que eu fui trabalhar lá... mas, literalmente, senti um frio na barriga, pois nunca me preparei pra isso! No começo foi um sufoco, daí algumas colegas foram me dando dicas e eu fui ficando...”. Percebe-se nessa fala algo que, corroborado por todas as outras, revela o quão ocasional é a ocupação desse lugar nas escolas, o quanto ele remete a um terreno de insegurança e o quanto o fato de se ter ou não conhecimentos voltados à alfabetização é dispensável para esse exercício. As falas que seguem permanecem expondo a aleatoriedade que o impregna:

*Alfa II: “Eu cheguei à primeira série, antigamente, quando o primeiro ano era castigo, o professor mais novo é que pegava essa turma... Hoje a gente pode escolher e eu escolhi, quis trabalhar como alfabetizadora porque eu gosto das crianças de seis anos... elas ainda são carinhosas com a gente”.*

*Alfa III: “Em 1991 foi a primeira vez que trabalhei com a primeira série, e aquilo me assustou muito... Tu fazes o Magistério, faz aqueles três, quatro anos, mas tu não vê nada pro primeiro ano especificamente, tu vê no geral... Eu quis continuar experimentando o primeiro ano...”.*

Esses dois recortes, em especial, demonstram a ausência de critérios relacionados a conhecimentos e/ou habilidades voltadas à alfabetização e às suas especificidades e que possam ser identificados com essa profissionalidade. A distinção do lugar ocupado pela alfabetização nas escolas, em relação aos outros anos do Ensino Fundamental, é marcada pelo receio de ocupá-lo, o que demonstra que há certo consenso de que ele faz exigências peculiares, as quais não são contempladas na formação, pois os professores, em geral, não se sentem habilitados ou não têm clareza do que seria, fundamentalmente, alfabetizar e como fariam para realizar essa tarefa. A fala da professora *Alfa VII* é emblemática dessa situação: “A turma que ainda não tinha professor titular era o primeiro ano, já havia passado por três professoras diferentes e ninguém queria ficar. Pouca gente quer muito esse lugar... o pessoal

tem receio de não ter preparado... Ou seja, cheguei a esse lugar por acaso, por necessidade... mas gostei bastante...”.

Entendo que tanto a dimensão de inconsistência do objeto alfabetização quanto a da contingência do ofício de alfabetizar remetem, diretamente, à questão da formação de professores no Brasil e devido à relevância atual dessa temática ela será tratada em uma seção específica.

### 5.3 A FORMAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA: UMA REALIDADE AINDA FRÁGIL

Para compor o vasto campo da Formação de Professores, trago a tese de que o objeto de estudos alfabetização é tão fragilmente abordado nesse processo que acaba não garantindo às professoras a possibilidade de conduzirem seus alunos a um desempenho efetivo com a leitura e a escrita. Essa fragilidade atinge de tal forma a constituição da docência que as professoras alfabetizadoras – “aquelas que gostam de crianças, que querem as turmas de alfabetização e que aprendem fundamentalmente com a experiência e com colegas” – acabam por descrever de forma demasiadamente sutil os elementos conceituais que compõem o objeto alfabetização. Decorre dessa impropriedade conceitual o fato da docência alfabetizadora constituir-se, nas escolas, sob uma configuração indistinta, a qual parece não suscitar conhecimentos específicos e, portanto, pode ser delegada a quem, basicamente, queira assumir esse lugar ou goste de crianças pequenas, e não a quem tenha uma formação condizente com essa complexa tarefa.

Afirmo, com isso, que não é oferecido um instrumental sólido para a atuação dos docentes no ciclo escolar voltado à alfabetização e que contemple, satisfatoriamente, os três aspectos essenciais apontados por Chartier (1998) e que são: a mudança de ênfase da alfabetização, que passou da decifração para a compreensão dos textos e a capacidade de grafá-los; os conhecimentos linguísticos que permitiram que se concebesse, de forma muito mais rigorosa, uma progressão de aprendizagens na língua oral; e o decisivo aprendizado da escrita que capacite os alunos a escrever de forma efetiva, permitindo assim uma escolarização mais prolongada e a autonomia social dos adultos no espaço político e econômico das sociedades desenvolvidas.

Nas últimas décadas, no Brasil, assiste-se a um claro movimento nos debates voltados ao campo da alfabetização e que, Segundo Soares (1999), decorre de estudos realizados no âmbito da psicologia da aprendizagem e desenvolvimento, da linguagem e da psicolinguística

sobre a psicogênese da língua escrita. Essas discussões transformam radicalmente as concepções acerca da alfabetização, vigentes até meados do século passado.

Os aportes sobrevividos das concepções interacionistas da aprendizagem e desenvolvimento no campo da psicologia, em especial das teorias de Piaget e Vygotsky, por exemplo, afirmam o caráter interativo e mediado dos processos de apropriação de conhecimentos, colocando em evidência o papel não só dos sujeitos aprendizes, mas também dos outros mais experientes como mediadores de sua relação com os objetos de conhecimentos. Essas novas concepções permitiram que se fosse construindo uma base de conhecimentos que ampliou a visão acerca da formação docente, em que as práticas/fazer e saberes implicados no processo de ensino e aprendizagem ganharam destaque nas discussões. Hoje, conforme Ferreira (2007), o professor passa a ser um profissional que possui um saber específico, competência para ensinar e a compreensão de que sua ação profissional já não pode se dar desvinculada das práticas sociais subjetivas. Sendo assim, sua experiência de vida, suas reflexões sobre a prática profissional e sua memória vêm compor, juntamente a outros tipos de saber, como o acadêmico/científico, o quadro a ser contemplado em sua formação e posterior ação. Nesse sentido, o saber docente é constituído de subjetividade e (re)construído cotidianamente nas relações estabelecidas entre os sujeitos, e dessa forma configura-se como um saber inacabado. Porém a consciência dessa incompletude do ser e das dimensões subjetivas que envolvem a formação docente – afetiva, cognitiva, psicológica e social – não reportam a um segundo plano aspectos centrais da formação e que capacitam o professor a realizar intervenções pedagógicas precisas, planejamentos e atividades diagnósticas fundamentadas, tendo por base as novas concepções de alfabetização. Entretanto, tais concepções têm sido abordadas de forma excessivamente frágil na formação de professoras para o Ensino Fundamental, fato que conduz minha reflexão ao entendimento de que a constituição do ofício de alfabetizar delinea-se em sua forma contingente devido à inobservância das especificidades do objeto alfabetização. Afinal, se não é oferecida uma base sólida de conhecimentos e habilidades que possam capacitar o profissional para esse exercício, tal capacitação, por sua vez, não constará como critério de ocupação desse espaço nas escolas.

Hoje se sabe da importância de se contemplar e valorizar os saberes advindos das práticas pedagógicas de quem vem atuando nessa etapa escolar, colocando-os em diálogo com conceitos e teorias, porém os aspectos ressaltados nas falas das professoras entrevistadas pouco observam conhecimentos advindos das ciências, encontrando seu fundamento, de forma excessiva, nas práticas cotidianas. As descrições desse objeto demarcam, assim, uma

configuração densamente impregnada de aspectos intrínsecos à docência, o que expõe, por um lado, a natureza prática da profissão docente, a qual se produz sobre as demandas nem sempre previsíveis do cotidiano, sendo indelevelmente marcada por suas condições anteriores e atuais; e, por outro lado, expõe a indistinção desse amplo e específico campo de conhecimento que encontra amparo em distintas ciências. Essa quase invisibilidade da alfabetização como campo específico é, de forma emblemática, exposta na seguinte fala da professora *Alfa IV*: “Fui alfabetizar porque, na realidade, nunca gostei de trabalhar com crianças maiores... Eu me saio melhor com pequenos! Não dá pra explicar, é um conjunto, porque tem muita receptividade da parte das crianças...”. Ou seja, a alfabetização é um dos focos centrais de preocupação acerca da Educação Básica, mas a formação de professores não a posiciona dessa forma. Meu entendimento, diante da precariedade que tem atingido esse processo, é de que a alfabetização deveria constar como um elemento estruturante desses currículos, sendo que a inconsistência exposta nas proposições das professoras entrevistadas encontra forte amparo e evidência em inúmeros trabalhos que abordam a temática.

As análises sobrevindas dessas pesquisas trazem argumentos que descrevem essa fragilidade e/ou inconsistência que constitui o objeto alfabetização nos processos formativos de professores, das quais resgato apenas alguns exemplos elucidativos, pois, no capítulo dois, eles foram fartamente abordados. Por exemplo, Calito (1990) aponta que o conceito de alfabetização é por demais obscuro para alunos egressos de cursos de Pedagogia, carecendo de referências relacionadas à Psicologia, à Psicolinguística, à Sociolinguística, ciências que, entre outras, nutrem o campo da alfabetização de forma significativa. Lima (1995), por sua vez, relata que a identidade das professoras alfabetizadoras encontra-se fortemente ancorada em elementos como vocação e abnegação, acrescentando que essas profissionais têm dificuldades em apropriar-se do saber específico que as torna alfabetizadoras, bem como de perceber os determinantes sociohistóricos que envolvem a docência e a alfabetização. Atribui tais ocorrências, entre outros fatores, à precária abordagem da alfabetização na formação, o que acaba delegando à prática uma relevância excessiva. Em sua pesquisa, Aggio (1996), ratifica o fato de que a professora alfabetizadora encontra dificuldades em propiciar a interação dos alunos com o objeto escrita, pois não sabe intermediar adequadamente os diferentes processos vivenciados pelos alunos. Já Vilela (2000), ao olhar para as concepções construídas por alunos egressos de cursos de formação de professores em nível superior, evidencia a forte presença de pressupostos empiristas/associacionistas, os quais prescrevem como pré-requisitos para as aprendizagens de ler e escrever um conjunto de habilidades perceptivas. Somente após os alunos terem ultrapassado essa etapa referente às habilidades é



que serão expostos, linear e gradativamente, às associações entre fonemas e grafemas. Porém, é importante ressaltar que ancorando esses pressupostos encontra-se uma teoria do conhecimento que compreende a aprendizagem da leitura como a transcrição da fala, através de associações entre fonemas e grafemas e de memorização destes, por meio de mecanismos de análise e síntese. A pesquisa realizada por Craveiro (2004) igualmente, evidencia a fragilidade nos saberes docentes sobre a evolução da escrita pela criança, acrescentando que o equívoco conceitual entre o processo de aprendizagem e de ensino deste conhecimento materializa-se na clara presença de famílias silábicas como metodologia de ensino nessa etapa escolar. Diante das dificuldades em compreender os níveis de escrita dos alunos, as professoras acabam por delegar a responsabilidade da não aprendizagem às suas famílias, as quais não prestariam a devida assistência à aprendizagem escolar dos filhos.

As constatações advindas desses estudos, entre tantos outros, articulam-se às análises que municiam esta tese e me fazem inferir que a fragilidade que perfaz o objeto alfabetização nos discursos e na prática de alfabetizadoras, assim como a consequente condição de contingência do ofício de alfabetizar, apontam, sim, para o fato de que a formação de professores não contempla o atual estado do conhecimento produzido no campo da alfabetização; mas, mais do que isso, indiciam que a formação de professores constitui-se um fenômeno consoante com seu tempo e que, portanto, se alinha à invisibilidade que envolve a alfabetização ao longo do processo de escolarização no Brasil. Uma invisibilidade que se constitui e consolida, historicamente, nas várias dimensões que envolvem o próprio processo moderno de escolarização, como, por exemplo: no âmbito dos sujeitos que sofrem um processo de “alunização”, na medida em que são tomados sobre as prescrições pedagógicas e metodológicas desse processo; no âmbito da formação de professores que, enquanto desdobramento de um mesmo modelo escolar moderno, ignora as histórias de vida e os saberes escolares dos sujeitos, futuros ou já professores; no âmbito da própria alfabetização, enquanto objeto de ensino e aprendizagem, a qual vem sendo re/conceitualizada sobre parâmetros que a tomam como instrumento disciplinar de doutrinação religioso e/ou político, consequentemente associada a questões metodológicas, em detrimento de suas demandas pedagógicas, psicológicas, linguísticas, sociolinguísticas, entre outras que a interpelam; no âmbito de políticas públicas que não contemplam, de forma ampla e efetiva, a área da educação, com vistas à valorização do Magistério em termos salariais, de formação de professores, de estrutura física e pedagógica das escolas, de condições de trabalho dos professores e de estudo dos alunos. Enfim, a história da alfabetização em nosso país esteve, por longo período, envolvida em constantes disputas teórico-metodológicas voltadas à

proposição de novas soluções para a prática pedagógica. Porém, nessa trajetória, pouco tem sido considerado o que, de fato, ocorre nas salas de aula e os saberes que se produzem nesse espaço, no qual, concretamente, os complexos processos de alfabetização são produzidos, enquanto vieses de um processo maior que é a educação universalizada.

As propostas que defendem a centração no texto e as orientações com base na teoria construtivista delegaram ao aluno a construção do seu próprio conhecimento e restringiram as ações do professor na produção de sistematizações sobre o código escrito, impossibilitando-o de interferir de forma mais efetiva no processo educativo. A propagação dessas propostas teve grande repercussão nacional e, aparentemente, produziram alterações na prática pedagógica, que no decorrer dos anos resultaram em indicadores ainda mais negativos da alfabetização brasileira. Investigar como o professor assimila essas alterações e como ele realmente tem conseguido alfabetizar é extremamente importante para que se conheça a atual condição da prática escolar em relação ao processo de ensino e de aprendizagem da escrita.

Na defesa de que a língua escrita possui características que tornam inevitável a intervenção do professor, enquanto mediador do conhecimento produzido historicamente, assim como arbitrariedades que não justificam a necessidade de que o aluno as descubra sozinho, é imprescindível apresentar os estudos de Luria e Vigotski acerca da escrita e de seu processo de ensino e aprendizagem. A perspectiva sociohistórica fortalece a preocupação com uma alfabetização voltada para o letramento, apresenta o desenvolvimento do raciocínio da criança no processo de aquisição da escrita e demonstram a relevância do professor enquanto mediador nesse complexo processo de aprendizagem.

Segundo Vigotski (1991), a compreensão que as crianças desenvolvem sobre a linguagem escrita vai ocorrer em função da linguagem falada que, inicialmente, funciona como elo mediador (entre a fala e a escrita), deixando, aos poucos, de ter esse papel. No momento em que a criança assume por inteiro a escrita, em uma dimensão discursiva, é que passa a compreender a escrita dos outros e fazer-se entender através dela. E é nesse contexto que se torna fundamental a ação do professor alfabetizador, despertando na criança a necessidade de que ela produza uma escrita compreensível e auxiliando-a nesse processo. Sabe-se que para isso é necessário que a criança se aproprie do código escrito, caso contrário ela poderia permanecer indefinidamente traçando rabiscos, os quais têm sentido para ela e fazem parte das suas experiências e cultura, embora não se relacionem às convenções do sistema alfabético. Quanto à leitura, por exemplo, os estudos de Vigotski apontaram que a criança não “lê” o que está escrito, mas o que acredita estar escrito, portanto, não considera, inicialmente, a leitura de algum suporte escrito como algo provido de um único sentido

estabelecido anteriormente. Mais uma vez é reforçado o papel do professor no processo de alfabetização como aquele que irá propiciar que a criança opere com o código escrito, de maneira intensa e fundamentalmente técnica, para que ela realmente o aprenda e possa construir sua escrita com ele. Há na escrita inúmeros aspectos externos, de natureza técnica e cultural, que necessitam ser ensinados à criança (pontuação, letras maiúsculas, margens, mudança de linha etc.), pois ela não os aprenderá por si só, os quais cabem ao professor ensiná-la. Ou seja, são necessárias muitas apropriações para a aprendizagem do ler e escrever.

Conforme Smolka (1987), que se referencia nos estudos de Vigotski, para que a criança aprenda mais eficazmente, é necessário que ela participe de atividades coletivas que tenham significado para ela e nas quais ela seja assessorada e conduzida por alguém que tenha competência e que exerça certa tutoria. Argumenta a autora que o ser humano não reage de imediato a estímulos, uma vez que o nosso comportamento é semioticamente<sup>20</sup> mediado, pois respondemos às situações atribuindo a elas significados e os interpretamos conforme o contexto cultural em que estamos inseridos.

Os argumentos que venho arrolando, referenciando os estudos de Vigotski, prestam-se, neste momento, ao fortalecimento da ideia de que a criança necessita, sim, da presença competente do professor intercedendo no seu processo de conceitualização da escrita, a partir dos saberes que ela traz de seu contexto vivencial. E em decorrência da importância fundamental e estratégica do professor alfabetizador é que se impõe a necessidade de olhar para a sua formação e para a fragilidade que a acomete, entre outras dimensões, no que tange à abordagem da alfabetização. Contudo, é preciso contemplar a formação de professores sobre o amplo contexto histórico que a envolve e delineia no curso dado à escolarização no Brasil para que se possa, a partir daí, compreender suas tantas fragilidades, entre as quais a fragilidade relacionada à multidisciplinaridade da alfabetização é apenas mais uma de suas nuances.

Ao longo do século XX, o Brasil passou pelo processo de universalização do acesso ao Ensino Fundamental, que, recentemente, foi elevado de oito para nove anos, com a incorporação das crianças de seis anos de idade a essa etapa obrigatória. Concomitante a esse movimento de ampliação do ensino obrigatório, o problema da qualidade do ensino vem à tona, trazendo ao debate a formação de professores como uma das questões mais discutíveis e de maior visibilidade. Nesse quadro, conforme Saviani, “os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como

---

<sup>20</sup> Semioticamente – através do uso de sinais, signos.

por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia. Contudo, ainda que no Brasil essa questão se revista de particular gravidade, trata-se de um problema de caráter geral que afeta, atualmente, a todos os países em maior ou menor grau.”. (SAVIANI, 2011, p. 8). Essa contextualização mais ampla é importante para que não se alimente a errônea ideia de que é somente em nosso país que essas dificuldades relacionadas à educação das populações ganha destaque. Hoje, apesar dos avanços no campo da formação de professores, ela ainda não contempla a ampliação sofrida pelo processo de escolarização e, muito menos, a ampliação do próprio campo da alfabetização, não proporcionando o suporte necessário para atuação específica no primeiro ano, situação que se expressa na seguinte enunciação da professora Alfa V:

*“Eu não escolhi o primeiro ano, eu escolhi a escola, o turno que tinha e que se encaixava na minha necessidade naquele momento... Aquela escola era o lugar mais fácil de chegar, pois eu trabalho em outra escola também, e ficava complicado bater cartão trabalhando em escolas muito distantes... Então, a vaga que tinha era para professora de primeiro ano... Eu peguei... fui experimentando, pois não sabia exatamente como fazer isso, se viu pouco a questão da alfabetização no Magistério e na Pedagogia... Eu fiquei e fui gostando...”;*

Considero essa fala exemplar para o fechamento desta seção, pois engloba toda a problemática aqui posta em questão. A professora Alfa V remete-nos à aleatoriedade/contingência de sua escolha pela alfabetização (“a vaga que tinha”), bem como à fragilidade dos conhecimentos para esse exercício profissional (“se viu pouco a questão da alfabetização no Magistério e na Pedagogia”). Não poderíamos imaginar um médico, um enfermeiro, um electricista, ou qualquer outra profissão que exija conhecimentos teóricos/práticos, elementares e específicos, atuando profissionalmente com base na experimentação (“fui experimentando, pois não sabia exatamente como fazer isso”), mas parece que aos alfabetizadores cabe essa modalidade, ainda, tão experimental.

Hoje, é no curso de Pedagogia que se formam professores para o Ensino Fundamental, portanto, os alfabetizadores. De um modo bem evidente, muitos dos autores que discutem o processo de alfabetização, trazidos ao longo desta tese, concordam com a existência de uma grande lacuna no quadro teórico que explicita a aprendizagem da leitura e escrita. Tal lacuna remete à necessidade de uma construção teórica que vise habilitar o professor a analisar os processos de alfabetização das crianças, integrando os diferentes aspectos que envolvem esse processo, a partir de fundamentos provenientes, principalmente, da Pedagogia, da Psicologia, da Sociologia, da Linguística, da Antropologia e da Sociolinguística, ciências que passaram a

considerar a construção teórica dentro do próprio trabalho do alfabetizador, numa perspectiva que vem elucidando vários pontos e torna-se um importante referencial. Por exemplo, Magda Soares (1985), importante pesquisadora na área da linguagem e educação, analisa que, pedagogicamente, não seria apropriado conferir um significado muito amplo à alfabetização, pois isso impediria sua especificidade, à medida que inviabilizaria a conformação de um conjunto de habilidades básicas de leitura e escrita no momento de se determinar a competência em alfabetizar, assim como no momento de se definir as condições técnicas em que ela ocorreria. Além disso, a autora argumenta que a língua escrita não se constitui em uma simples representação da língua oral sendo que não existe uma perfeita correspondência entre as formas de linguagem oral e a escrita, pois nós não escrevemos como falamos, nem falamos como escrevemos.

Em complemento à proposição de Soares (*idem*), trago Franchi (1985), autor que avalia a função do professor alfabetizador como o responsável pela organização de situações concretas que estimulem e possibilitem a escrita própria da criança. Todavia adverte que o (a) alfabetizador (a) precisa evitar a proposição de situações baseadas no espontaneísmo, mas precisa estimular a criança a escrever de forma espontânea, baseada em suas próprias hipóteses, as quais, mesmo não correspondendo à forma convencional, poderão constituir-se um instrumento fundamental que a conduzirá às formas mais elaboradas de representação gráfica do sistema alfabético. Com isso, ela alcançará a possibilidade de ser entendida e de entender as produções de outras pessoas.

O presente capítulo apresentou a configuração de inconsistência que alcança o objeto de estudos alfabetização na formação de professores, a qual vem remetendo esse ofício a um *status* contingente, ou seja, a um lugar que por não demandar conhecimentos e habilidades específicas pode ser ocupado por quem, simplesmente, queira fazê-lo, goste de crianças, escolha-o por alguma conveniência ou, ainda, que não tenha a possibilidade de escolha. Evidentemente, muitas professoras o escolhem ou, pelo menos, escolhem permanecer nele, como é o caso das entrevistadas, as quais admitem ocupar esse espaço, atualmente, por vontade própria, mesmo manifestando que lhes falta alguma coisa, a qual não conseguem definir. Uma fala, bastante, emblemática dessa inconsistência que acomete a alfabetização e o ofício de alfabetizar é a que trago para encerrar este capítulo:

Sinto que eu precisaria ter mais firmeza, saber algumas coisas importantes para alfabetizar, mas não sei exatamente o quê seria. Acho que essa questão de qual método usar nunca ninguém me disse, não lembro de se falar nisso na formação, nem no Magistério, nem em Letras, quando se tocava nessa

temática da alfabetização. Quando tenho dúvidas discuto com colegas, pergunto e elas me respondem como elas costumam fazer determinada coisa. Acho que é meio assim que vou aprendendo, com colegas e conforme a necessidade e, claro, usando os recursos que tive na formação, mas têm coisas que já nem lembro direito. Acho que se usa muito a intuição no trabalho de sala de aula. Sinto o que precisa e busco resolver...

Mesmo assim, o Magistério é que me deu mais referência sobre a alfabetização, na faculdade de Letras as colegas que não tinham feito o Magistério ficavam muito perdidas, porque ele ainda é o que mais dá essa visão da alfabetização... o conversar com colegas que já tinham a experiência... Eu, como alfabetizadora, ainda não consegui me colocar, me situar nas teorias sobre a alfabetização... Eu uso bastante a questão fônica... “Método das Boquinhas”... O essencial pra trabalhar com o primeiro ano é ter paciência, precisa várias coisas, força de vontade, precisa gostar de criança... (*Alfa V*).

Enfim, creio que a professora Alfa V contempla, nesse recorte, o teor do conjunto de falas que compuseram o corpus analítico desta tese - a fragilidade e indistinção da alfabetização na formação, enquanto objeto carregado de especificidades e a, conseqüente, legitimação desse ofício a partir das práticas cotidianas. As proposições das alfabetizadoras encontram amparo nos inúmeros estudos e autores que cercam a temática e que foram trazidos aqui. O capítulo a seguir encarrega-se do fechamento provisório desta tese, tecendo as considerações que angariaram maior relevância ao longo da pesquisa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Acho que a formação se encarrega da parte mais teórica, acho que tu te asseguras de alguma coisa... Sei lá, na verdade eu não sei... Não sei... O essencial é o gostar...*

*Alfa V*

Desde o momento em que entrei no doutorado minha intenção foi dar ênfase às narrativas de alfabetizadoras atuantes no cotidiano de escolas públicas. Creio que isso justifica o fato de este capítulo ser epigrafado por um breve, porém significativo recorte de uma de suas falas a reiterar a importância de agregar esse material, tão legítimo, ao âmbito das pesquisas na área e proclamando o teor desta tese.

O fragmento ofertado acima pela professora Alfa V foi escolhido para esse fechamento porque, mesmo em sua brevidade, expõe e costura um significado maior que, a meu ver, atravessa o conjunto de narrativas que compõe o corpus analítico desta tese. Tal significado que distingo como “maior remete a formação de professoras para o Ensino Fundamental – a formação daquelas que, circunstancialmente, são ou serão alfabetizadoras – a um terreno repleto de dúvidas e reticências, pois, conforme expressa a professora, a formação assegura “alguma coisa” sobre a qual ela não tem clareza, deixando, assim, um espaço de indefinição que acaba sendo preenchido pela ideia de que “o essencial para alfabetizar é o gostar de crianças”.

O capítulo I foi estruturado sobre três importantes momentos que destaco na constituição de minha docência como alfabetizadora e que me localizam como pesquisadora nesse campo. O primeiro momento, denominado Tempo de certezas, é onde descrevi minha atuação como alfabetizadora cedida, pela rede pública municipal de Montenegro, para as duas escolas particulares do mesmo município. Naquele tempo e espaço construí muitas certezas sobre como alfabetizar instrumentalizada, fundamentalmente, pelas obras *Pedagogia da Autonomia* (1996) e *Psicogênese da Língua Escrita* (1985), respectivamente, de Paulo Freire e Emília Ferreiro. Tais obras, como referi, foram basilares em minha formação inicial e, por isso, exerceram um forte domínio sobre minha constituição profissional. Como minha experiência nessas escolas era muito positiva, à medida que as crianças sempre se alfabetizavam ao longo do ano, passei a creditar a minha formação e a esses autores tais resultados positivos.

O segundo momento destacado como relevante em minha trajetória profissional intitulei de Tempo de desconfiança, pois ele veio a fundar-se sobre ela e a partir das relações diretas que passei a estabelecer com colegas da rede pública. Até então, o que eu conhecia dos

problemas relacionados à alfabetização no Brasil era o que eu lia e ouvia através da mídia e os reclamos de colegas que atuavam na rede pública de ensino. Com o passar do tempo fui tomando ciência desse contexto pertinente ao fracasso escolar e passei a suspeitar de que talvez eu só soubesse alfabetizar nas escolas particulares. Instaurou-se, aí, uma inevitável e persistente desconfiança sobre minhas crenças e pressupostos, a qual me fez, após quinze anos, retornar à rede pública a fim de tentar compreender, de dentro, a interdição que se operava nessa etapa da escolarização. Minha atenção voltou-se para o espaço público e passei a ouvir os comentários feitos por colegas dando-lhes mais atenção e questionando-as sobre vários aspectos que envolviam a docência alfabetizadora na rede pública. Como destaquei no primeiro capítulo, esses questionamentos provinham, naquele momento, apenas de minha curiosidade como professora, pois, mais tarde, é que fui retomar meus estudos e buscar o curso de mestrado e o doutorado. Porém, já naquele momento, as opiniões de colegas me intrigavam e inspiravam a tal ponto que eu as registrava (“rabiscava”) em meus cadernos de planejamentos das aulas, sem saber exatamente por que eu fazia isso.

Nas escolas públicas passei a vivenciar dificuldades diferentes daquelas que se apresentavam nas escolas particulares, à medida que passei a receber crianças que frequentavam pela primeira vez a escola, assim como aquelas que, mesmo já tendo frequentado, pareciam ter construído ou sistematizado esparsos conhecimentos relacionados ao mundo letrado. Ao considerar que eu não era “tão competente” quanto eu pensava, passei pela primeira vez (pela frustrante experiência) a frustração de não alfabetizar a todos os meus alunos. Percebi, então, que, se eu não ficasse atenta, a tendência seria entrar numa espécie de funcionamento profissional defensivo, na tentativa de encontrar justificativas para aquela impossibilidade de alfabetizar algumas crianças. Inevitavelmente, porém, deu-se a ruptura em minha trajetória profissional que, até aquele momento, parecia mover-se de forma ascendente. Constatada a ruptura, reconheci que a escolha viável seria buscar conhecimentos que subsidiassem minhas ações e minha compreensão sobre o que ocorria, antes que eu cedesse à ideia de que as responsáveis pelos resultados pouco satisfatórios seriam as próprias crianças e suas famílias. Foi nessa direção que acabei conduzindo-me ao curso de doutorado, representando o terceiro movimento em minha trajetória como alfabetizadora, o qual passei a denominar de *Buscando outro olhar*.

Foi, então, que investi sobre aqueles registros que fazia de comentários de colegas alfabetizadoras em busca de pistas para que eu pudesse pensar a temática da alfabetização a partir de questões que interpelavam o cotidiano dessas professoras e para as quais não



tínhamos respostas, e, ainda, não as temos, pelo menos não aquelas desejáveis, onde todos os problemas encontram sua solução perfeita e por caminhos seguros. Ao apreciar as anotações que havia feito perfilhei que se desenhava certa inconsistência relacionada à alfabetização, tanto em seus aspectos teóricos quanto práticos, ou seja, havia uma imensa dificuldade em conceituá-la, bem como em caracterizá-la enquanto prática ou ofício. Essa inconsistência adquiria materialidade em falas lacunares e reticentes, as quais, em seu conjunto, foram exteriorizando uma espécie de “não saber” relacionado à alfabetização; e, em certo consenso de que havia um relativo despreparo das professoras para alfabetizar na escola pública e multicultural que se apresentava a elas.

Diante do presumido significado desse conjunto de fragmentos passei a considerá-lo, efetivamente, o desencadeador do movimento de pesquisa e passei a ocupar-me em dar a ele uma forma, na qual a desconfiança inicial sobre minha fragilidade profissional cedeu lugar à gênese de uma problemática que envolve a formação de alfabetizadores.

Definida, assim, a temática (formação de alfabetizadoras), percebida certa fragilidade que acometia o objeto alfabetização nas falas das professoras e, determinada a fonte do *corpus* empírico (narrativas de alfabetizadoras), passei, então, a incursionar por produções que envolviam esses contextos. Desse movimento sobressaiu a evidência de que o conceito de alfabetização circulante entre professoras alfabetizadoras, mesmo entre as recém-formadas, configura-se repleto de equívocos e, densamente, marcado por um modelo tipicamente escolar que pouco vincula este objeto cultural às suas funções na vida dos indivíduos. A partir dessa ênfase, as pesquisas apontavam para a necessidade de se encaminhar os processos formativos articulados às vivências escolares de alfabetização, no reconhecimento de que a docência se constitui, de forma efetiva, sobre a prática profissional, na medida em que as professoras procuram dar conta das inúmeras situações que se colocam nas salas de aula; mas, também, é posta a questão de que a formação precisa articular-se, igualmente, às produções advindas das ciências que contemplam esse campo de estudos e esse objeto (Pedagogia, Psicologia, Sociolinguística, Linguística, etc.), no intuito de subsidiá-lo, ampliando os conceitos que o atravessam, assim como sua prática. Estabelece-se, deste modo, um amplo consenso de que a formação de alfabetizadores necessita encontrar sua legitimidade na articulação das demandas e saberes advindos da prática e as atuais perspectivas científicas que a envolvem, garantindo-lhe, assim, suas especificidades.

A partir dessa inserção na temática e associando-a as minhas próprias vivências e reflexões foi se consubstanciando a hipótese de que a fragilidade que atinge o objeto

alfabetização na formação de professoras, obviamente, estende-se à prática das profissionais que exercem esse ofício delegando-lhe certas marcas. Como o consenso sobre a fragilidade expunha-se claramente nas análises acessadas nas teses e dissertações, inclusive, perfazendo as conjunturas em que ela se produz e os seus efeitos para as atuais condições desse ensino, dirigi minha investigação à compreensão de como ela vêm se mostrando nos discursos de alfabetizadoras. Investi, portanto, em buscar entender como se expunham as marcas dessa fragilidade nas descrições desse objeto e desse ofício. Ao unir esse esboço à minha permanente intenção de privilegiar as falas de alfabetizadoras, delimiti a questão que passou a nortear a pesquisa abordando a configuração ostentada pelo objeto alfabetização na formação inicial de professoras para o Ensino Fundamental, a partir das narrativas de profissionais atuantes nessa instância, considerando, também, a correlação dessa configuração com a constituição do ofício de alfabetizar.

Estabelecido, assim, um alvo, investi em sustentá-lo teoricamente, cercando-o de conceitos e abordagens que viessem a nortear as análises empreendidas. Para tanto, a base teórica que nutriu a discussão desencadeada amparou-se na perspectiva de uma ampla história da escolarização no Ocidente, destacando noções que dão estrutura à emergência da escola obrigatória no Brasil, na qual a alfabetização e a formação de alfabetizadoras vêm ocupar seus espaços. Para a escola moderna constituir-se sob o formato que a temos conhecido foi necessário o estabelecimento de algumas condições de possibilidade associadas a contextos específicos, principalmente, desde os finais do século XIX. Uma dessas importantes condições objetivou-se nas formulações de Comenius (1997), mais especificamente, em sua obra a *Didática Magna*, a qual oferece uma sistematização dos pressupostos fundamentais da pedagogia moderna, prevendo que por intermédio da via escolar se poderia reformar a sociedade promovendo uma educação para Deus ao acesso de todos. Tal processo seria viabilizado sobre “um método em que os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais” (COMENIUS, 2006, p. 12). Esse seria, portanto, o caminho adequado, o qual se desenhava delimitado, primeiramente, pelas grandes finalidades da educação a orientar e disciplinar os discursos e as práticas escolares; e, também, por meio de um método que sistematizasse os passos para se atingir o ideal de ensinar tudo a todos. Em Narodowski (1999) encontrei o pressuposto de que a escola, sob os princípios esboçados por Comenius, vem estabelecer-se como uma nova tecnologia social encarregada de educar a infância e a juventude. Sua racionalidade passou a situar os novos lugares sociais e escolares de alunos e de professores prescrevendo as ações pedagógicas e as hierarquias, através de técnicas e

práticas que passaram a constituir as identidades dos indivíduos na Modernidade. Todo esse movimento assentou suas raízes no Iluminismo que aponta a educação como caminho de aperfeiçoamento pessoal e progresso social.

A razão de Estado, entre os séculos XVI e XVIII, vem fundar um movimento de superação da estrutura feudal vigente até aquele momento, consolidando-se como a outra importante objetivação que permitiu que o processo de escolarização emergisse. Sobre um novo desenho político era preciso gerir corretamente os indivíduos, os bens e as riquezas no interior da família, sendo estabelecida, como papel essencial do governo, a introdução da economia no exercício político. A autoridade do soberano permite-lhe governar em nome da utilidade pública, do bem comum e da salvação de todos. Para Foucault (1979), é nesse período que começa a cristalização de certa arte de governar sob uma racionalidade própria e específica.

A terceira objetivação que possibilitou o processo de escolarização se deu sobre a constituição de certa ideia de infância que se desenvolveu a partir do século XIV, conforme Ariés (1986), quando se passou a reconhecer que as crianças eram diferentes e necessitavam de proteção por parte dos adultos. Segundo Narodowsky (1999, p.40), junto ao surgimento do amor maternal, nesse período, nasceria o interesse pela infância enquanto objeto de estudo e normalização, abrindo o flanco onde passou a atuar o processo de escolarização, através dos pedagogos e das prescrições comenianas. A partir desse momento, a criança e o adolescente passaram, progressivamente, a ser formados sobre a contenção material de seus corpos e sobre a contenção epistêmica, através das categorias que a pedagogia lhes atribuiu enquanto alunos. O lugar de aluno veio a se constituir em um lugar faltante sobre o qual deveriam ser inscritos os saberes e exercidos os poderes sociais/escolares, com vistas a uma utopia sociopolítica e metodológica preestabelecida que objetivava ensinar tudo a todos, sob certas pautas metodológicas que viriam garantir a transmissão e o disciplinamento.

É importante destacar que esse foi um processo lento e que necessitou ser legitimado em várias instâncias sociais e, por isso, consolidou-se somente em finais do século XIX, quando o Estado assume, decisivamente, a educação da infância sob a teoria do corpo infantil educável e sob uma política de administração massiva e centralizada com esse fim. Esse Estado passa a justificar suas práticas juridicamente estabelecendo leis que universalizam a escolarização através da obrigatoriedade e gratuidade, como forma de reprimir a marginalização da população pobre; organiza a distribuição cronológica dos alunos visando o controle da relação idade e conhecimentos; e, ainda, realiza a distribuição desses alunos sobre

uma regulação meritocrática, na qual os prêmios e castigos são distribuídos conforme o desempenho e adaptação individual. Nessa construção da escolarização moderna os sujeitos são posicionados em seus lugares de alunos, professores, diretores, etc.; e a unificação de um currículo nacional é implementada, fatos que vêm, deste modo, marcar um perfil reconhecível ainda hoje na educação pública. Observa-se, com essa exposição, que o governo da infância é conduzido sobre uma razão pedagógica tutelada pelo Estado num longo processo histórico-cultural.

Retomo, nestas considerações finais, as três objetivações – a pedagogia comeniana, a razão de Estado e a invenção da infância – que inscrevem o Ocidente em um modelo de sociedade disciplinar, na qual a escola moderna surge como um dispositivo que vem formar a criança e o adolescente através do disciplinamento e da instrução. Tal dispositivo passa a submeter seus corpos a uma rede de poderes, impondo-lhes limitações, proibições e obrigações que, em seu conjunto, vem demarcar o contexto em que se produz a escolarização.

Sobre esse referencial passei a inferir que é a partir desse momento que tem início a produção da invisibilidade dos sujeitos na sociedade e, por consequência, na escola. Uma vez que esses sujeitos são categorizados, eles acabam por constituir ao longo dessa ação certo apagamento, o qual vem sendo, processualmente, rompido, conforme essa sociedade disciplinar sofre sua desfiguração. Se, hoje, ao alfabetizarmos as crianças não conseguimos contemplá-las em seus processos individuais de desenvolvimento, como referem as alfabetizadoras entrevistadas<sup>21</sup>, é em função desse disciplinamento operado no conjunto social que, ao categorizar os indivíduos, conforma-os em um único modelo para que possam ocupar os lugares prescritos, sejam como alunos, professores, homens, mulheres, crianças, idosos, portadores de necessidades especiais, ou qualquer outra categoria que os apreenda. Fica evidenciado em inúmeras pesquisas, como referi em capítulo anterior, que a própria formação de professores precisa contemplar as histórias pessoais e profissionais dos sujeitos, provendo-se de seus saberes, a fim de que sejam viabilizados processos formativos mais legítimos e menos idealizados. Somos, inelutavelmente, produtores e produtos da realidade que nos cerca.

---

<sup>21</sup> “Esse ponto da inclusão é falho na nossa formação... Como auxiliar cada criança no aprendizado?”(Alfa II);  
“A inclusão, o despreparo da gente com essas crianças... A dificuldade é então essa mistura de crianças, a heterogeneidade é a palavra bonita. É a ‘marvada’ da inclusão...” (Alfa III);  
“A dificuldade de alfabetizar tá num conjunto de coisas... A escola recebe crianças de todos os tipos... Não que isso seja o problema, mas é que a gente não sabe como atender, como lidar essa diversidade de crianças e de problemas que chegam com elas...” (Alfa VI).

Não obstante, apesar de imperativa, a Modernidade apresentou características próprias em cada Nação, uma vez que, entre os séculos XVIII e XIX, desenvolve-se esse conceito político, a partir do qual são tecidas as identidades dos povos sobre um território e uma língua comuns. Desde o início do amplo processo de nacionalização no Ocidente, o Brasil apresentou poucos investimentos na educação da infância, em consequência da dificuldade de consolidar-se como nação. Tal dificuldade é decorrente, segundo Meinerz e Caregnato (2011), de sua constituição social em bases escravistas e das questões étnicas envolvidas nesse processo com a presença de índios e negros impedindo as projeções de uma educação massiva. Somente no século XX é que são postas em prática políticas estatais para todos e o amplo acesso à escola traz consigo as marcas do vazio deixado pela tardia constituição de uma identidade nacional, as quais se apresentam nas dificuldades de permanência e de rendimento escolar que configuram o cenário educacional ainda hoje.

A escolarização da alfabetização no Brasil, assim como na Argentina, segundo Cook-Gumperz (*apud* Camini, 2009), prestou-se à civilização das massas e à unificação de uma forma de alfabetizar, processando o apagamento daquelas que ocorriam no âmbito familiar. Com esses fins e através da escrita, a escola vem radicar-se como o lugar que prepara os mais jovens, a fim de que o como ensinar a ler e a escrever apresenta-se como um fator relevante para o governo das populações. Assim, a escola constitui-se em um dispositivo que encerra a criança e o adolescente para formá-los, enquanto a escolarização do ato de escrever, segundo Vidal e Gvirtz (1998), vem disciplinar o corpo daquele que escreve ao impor-lhe uma posição adequada à escrita, bem como uma forma correta de escrever. Acrescentam as autoras que os métodos e as formas de ensino da escrita mostraram-se cruciais nesse processo civilizatório que visava à universalização e a homogeneização das práticas vinculadas ao corpo, ao espaço e ao tempo escolares no intuito de preparar os alunos para a sociedade da ciência.

É sobre esse viés analítico que busquei ferramentas que me permitiram buscar compreender, mesmo que parcialmente, o que vem interditando, pela via da escolarização – de racionalidades, de técnicas e de práticas – a aprendizagem da leitura e da escrita na escola pública brasileira. Ressalvo, porém, que a escola moderna – instituição pública, laica e gratuita – constituiu-se em um contexto europeu específico e vem encontrar no Brasil uma conjuntura marcada por intensa desigualdade social e diversidade cultural. Tais características imprimem a esse processo inegáveis particularidades, entre as quais é destacável a desigualdade processada a partir da própria escola que não tem conseguido contemplar uma grande parcela da população, especialmente, a parcela marginalizada pela pobreza.

Em uma cultura grafocêntrica como a nossa tornou-se crucial que se saiba ler e escrever, tanto para informar-se quanto para comunicar-se, não só oralmente, mas também por escrito. Considerando imperativa a aquisição desses conhecimentos e, ao mesmo tempo, levando em conta a escolarização da alfabetização como instrumento de civilização das massas, tornou-se possível compreender o processo que torna a escrita mais um entre os tantos critérios de exclusão de indivíduos em nossa sociedade. Afinal, sobrepondo-se as potencialidades da escrita como ferramenta de aprendizagens múltiplas e comunicabilidade ampla sua instituição a configura, ao longo da história, como dispositivo de regeneração e de salvação das massas. Dessa forma, a escolarização surgiu como instrumento de civilização, propondo-se a moralizar uma sociedade que se modernizava sobre uma razão de Estado em seu movimento de nacionalização; por meio de uma pedagogia que visa ensinar tudo a todos, através da instrução simultânea e da constituição do aluno como lugar do não saber.

Nessa conjuntura o ensino da leitura e da escrita constituiu-se como dispositivo de um modelo de instrução elementar e extensiva que objetivou difundir a língua nacional e a moral cristã, operando sobre táticas minuciosas e cotidianas de poder, entre as quais se encontra o método de alfabetização, seja ele qual for. A questão é que busca-se sempre, e apenas, uma forma de conduzir os alunos a trilharem os estágios pré-definidos de aprendizagem, através do disciplinamento e da sanção de suas múltiplas formas de apropriação do conhecimento.

Ao apreciar o conjunto narrativo das alfabetizadoras tornou-se possível acessar práticas discursivas acerca do objeto alfabetização e do papel ocupado por seus processos de formação inicial no desempenho de seu ofício. Esses discursos foram, portanto, situados como produções históricas que descrevem práticas sociais entrelaçadas em relações de poder e saber. Busquei, ao olhar para essas práticas, reconhecer os enunciados que elas manifestam, os quais dão contornos ao objeto alfabetização e ao ofício de alfabetizar.

O primeiro enunciado relacionado ao objeto alfabetização marcou sua inconsistência, a qual se assenta sobre as seguintes dimensões: a abordagem mecânica desse ensino-aprendizagem; a nebulosa inserção do conceito de letramento à temática; o apagamento de referências relacionadas às especificidades da alfabetização. A abordagem mecânica do processo de aquisição da língua escrita explicitou-se na relevância dada, pelas professoras, ao como fazer - métodos e técnicas mais apropriados -, fato que mostra a racionalidade técnica que prevalece sobre a alfabetização na escola. Ou seja, essa dimensão sintetiza a premissa básica da pedagogia comeniana ao prescrever a condução de todos ao conhecimento, através de um método. Retira-se, já de início, a possibilidade de construção das múltiplas vias de acesso ao conhecimento e centra-se a ação pedagógica no professor, na medida em que o

ensinar é a ação privilegiada. Processa-se, assim, a invisibilidade daquele que aprende e a criança transmuta-se em aluno, sendo a sua subjetividade suprimida pelo processo de homogeneização, através de sua contenção física e epistêmica, no tempo/espaço escolar e através do método.

A alfabetização é também invisibilizada na medida em que seu ensino se desvincula dos usos e funções da linguagem escrita, através de práticas escolares distanciadas do contexto sociocultural dos alunos que se apoiam em atividades de memorização e cópia de letras, sílabas e palavras. A invisibilidade da alfabetização foi produzida ao longo do processo de escolarização da escrita, no qual ela é transformada de objeto social em objeto exclusivamente escolar tornando-se refém dos parâmetros estabelecidos pela escola que a toma como o único sistema de escrita válido. No curso dessa descaracterização da função social da escrita, na qual é desconsiderado o processo iniciado pela criança antes mesmo de entrar na escola, ela perde seu significado afetivo, cognitivo e contextual.

Não cabe, na perspectiva aqui adotada, analisarmos essa situação sem considerarmos que o fenômeno da alfabetização se produziu e produz no curso de uma determinada história - a escolarização na modernidade -, a qual se apropria da ação de ensinar a ler e a escrever como dispositivo civilizador das massas. Hoje, mesmo reconhecendo a ampliação sofrida pela concepção de alfabetização no contexto sócio-educacional, a qual solicita práticas escolares diferenciadas, os professores encontram dificuldades em romper com esse modelo consolidado que não vê a alfabetização como um processo dinâmico que se constrói socialmente em seus usos cotidianos. Os professores, bem como seus formadores, são governados, igualmente, pelas mesmas regras que disciplinam seus alunos e, por isso, encontram-se tão fortemente atrelados a elas. A atual concepção de alfabetização como processo discursivo transcende a visão linear e descontextualizada da ação de ensinar e aprender a ler e a escrever, mas é necessário transcendê-la na prática, algo que, certamente, se processa mesmo que de forma pontual e morosa, bem ao gosto dos processos históricos.

A outra dimensão que marca a inconsistência do objeto alfabetização nos discursos das alfabetizadoras é a frágil articulação do conceito de letramento ao conceito de alfabetização, a qual ficou demonstrada em sua nebulosa apropriação. As referências feitas ao letramento remeteram esse conceito ao âmbito de atividades que, supostamente, corresponderiam a sua prática cotidiana (contar histórias, trabalhar com jornais, receitas...); porém, ele não encontrou-se contemplando como um conceito que amplia e instrumentaliza o olhar, permitindo a compreensão das diferentes produções culturais (apropriações feitas pelos alunos) diante da interação com o material escrito real. Percebe-se, com certeza, um esforço

em articular esse conceito ao conjunto de saberes sobre a alfabetização, mas muitas são as dúvidas que cercam a temática, principalmente, sobre como proceder. Mais uma vez a alfabetização é invisibilizada, à medida que é reduzida a escolha de materiais e encaminhamentos metodológicos sem a percepção dos sujeitos envolvidos nesse processo dinâmico. O letramento apareceu como “algo” complementar a alfabetização, direcionado a atividades lúdicas de exploração de textos, o que demonstra sua apropriação voltada ao como fazer, ao método. Isso vem expor a superficialidade assumida por esse conceito, a qual vem negar a ampliação que ele traz ao sentido da alfabetização numa sociedade grafocêntrica. Enfatiza Frade (2003), que a intervenção do(a) professor(a) precisa privilegiar o sentido dos textos, sejam eles advindos do meio ou da produção dos alunos, mas, para isso, não poderá haver uma rigidez metodológica. A decodificação e a construção de sentidos são simultâneas e complementares, não prescindindo que se determine uma metodologia rígida que possa vir a barrar os processos de alguns alunos, afinal, eles já se encontram em processo de letramento à medida que convivem com as práticas cotidianas de leitura e escrita.

A terceira e última dimensão que sustentou a fragilidade conceitual da alfabetização foi o apagamento de referências relacionadas a este objeto, circunscrevendo-o enquanto objeto de estudos e delimitando, assim, um campo de conhecimentos que lhe fosse específico. Chartier (2010) argumenta que a apropriação de alguns conhecimentos relacionados à alfabetização tem sido atravessada por alguns equívocos, entre os quais, a autora cita a apropriação feita, no Brasil, sobre as etapas da psicogênese da escrita. Para Chartier essas etapas de reconstruções progressivas de representação da escrita foram, simplesmente, transformadas em “progressão pedagógica” e, inclusive, transpostas à prática como uma metodologia. Essa apropriação equivocada apareceu nas falas das alfabetizadoras que encontravam dificuldades em conceituar alfabetização, letramento, método, psicogênese, entre outras questões inerentes ao tema. Ressalva a autora que, na realidade, não se estabelece uma relação de aplicabilidade direta ou linear entre os conhecimentos científicos e a prática, na medida em que não ocorre a simples transferência de um mundo ao outro pela transposição didática, mas é preciso que se processe a apropriação coletiva dos saberes, a partir de sua “aplicação” nas situações concretas do cotidiano imprevisível.

Ao caracterizarem tanto o objeto alfabetização quanto a docência alfabetizadora, as professoras faziam referências vagas e, após longos silêncios, assinalavam elementos provenientes de instâncias muito mais relacionadas à docência do que a própria atividade de alfabetizar, fato que me levou a inferir sobre a inconsistência que vem marcando esse campo. O elemento mais emblemático apontado pelas alfabetizadoras no intuito de definir o que as



teria feito ocupar esse espaço profissional foi “o gostar de crianças”, seguido pela importância dada à experiência, à troca com colegas e a influência do contexto de trabalho. Ou seja, a multidisciplinaridade que envolve o objeto não é contemplada nessas falas e a própria teoria psicogenética apresenta-se fragilmente compreendida, sendo ilustrada através de confusas referências a estágios, fases, momentos da criança, etc. Igualmente, argumentos relacionados a questões pedagógicas, linguísticas e didáticas não aparecem nas narrativas, levando-me a compreensão, primeiramente, de que as especificidades da alfabetização encontram um espaço demasiadamente restrito na formação o que propicia, em certo grau, seu apagamento; e, diante de tal inconsistência, são apresentados elementos relacionados a docência, de forma mais genérica, preenchendo, assim, um espaço lacunar. Portanto, fica evidenciado que não há clareza sobre os atuais debates que envolvem a alfabetização e o letramento; sobre os conhecimentos psicogenéticos, nem tão recentes; e, conseqüentemente, não há clareza sobre quais seriam as intervenções didáticas mais adequadas.

Inferi, a partir dessa fragilidade de argumentos que viriam consubstanciar a prática da alfabetização na escola que “o gostar de crianças”, em parte, presta-se a suprir e ocultar esta carência. É como se esse fator viesse suprir a falta de “algo mais substancial” e que é, de certa forma, indecifrável e/ou indescritível, pois as professoras reconhecem que lhes falta algo para o desempenho de tal função, mas não conseguem definir o que seria.

Na extensa trajetória da escolarização moderna, a afetividade vem a ser tomada como um saber fortemente associado à concepção de docência sobre a premissa piagetiana de que o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos é atravessado pela afetividade. Tal premissa estende-se à docência como um todo e, por conseguinte, à alfabetização, afirmando o papel crucial da relação professor-aluno para o processo de ensino e aprendizagem e atribuindo ao professor “o dever” de edificar sua prática pedagógica fundamentada na relação afetiva com os alunos. Não ponho em questão tal premissa, apenas registro sua sobreposição a elementos tão importantes quanto ela para que os processos de ensino-aprendizagem sejam potencializados na escola, como é o caso das especificidades multidisciplinares que cercam a alfabetização enquanto prática cultural.

Ainda, sobre a unânime questão da afetividade como elemento estruturante da docência alfabetizadora expus a identificação de significados femininos às atividades docentes. O histórico fenômeno da feminização do Magistério extrapolou a presença, quase maciça, de mulheres nessa profissão e se estendeu aos espaços e práticas relacionadas a ela, sobre uma associação entre maternidade e docência anterior à própria formação, e que reveste esta última de seus predicados missionários, vocacionais e apostolares, tão conhecidos.

Assim, sobre a apropriação frágil e equivocada dos conhecimentos relacionados à alfabetização e sobre o saber da afetividade, como sustentáculo da docência alfabetizadora, é que se configura o apagamento de referências específicas ao objeto alfabetização, o qual remete a questão profissional a um segundo plano e dá a prática demasiado teor formativo.

O aprender com a experiência e com colegas, bem como o difícil contexto de exercício dessa profissão, une-se à afetividade e esteiam a docência dessas professoras, enfatizando o forte significado do saber experiencial (TARDIF, 2002), configurado como um saber vinculado à prática profissional. Todavia, adverte Guarnieri (2000) que, esse saber é insuficiente e contemplá-lo em excesso leva ao idêntico reducionismo de se conferir importância demasiada ao conhecimento teórico-acadêmico.

O “contexto escolar complicado” (desestrutura familiar, carências variadas, desvalorização do professor, etc.) ocupou um espaço considerável na descrição do objeto alfabetização e do ofício de alfabetizar sendo relacionado às im/possibilidades desse ofício, fato que vem justificar-se na medida em que a educação escolarizada é uma prática ligada a outras tantas práticas sociais.

Diante dos enunciados expostos, compreendo que a imprecisão em conceituar a alfabetização é decorrente da fragilidade da formação inicial de professores para o Ensino Fundamental, a qual tem se dado alheia as práticas e saberes produzidos nos contextos de trabalho. Em consequência dessa inconsistência do objeto o ofício de alfabetizar torna-se contingente, apoiando-se em aspectos relacionados a uma docência desvalorizada, vista como extensão do lar, doação ou sacerdócio e, logo, desprovida de profissionalismo.

A afirmação da alfabetização como um complexo objeto de conhecimento, em detrimento de sua ênfase disciplinar; assim como, a afirmação das alfabetizadoras como profissionais da educação, em detrimento dos aspectos que as relacionam ao sacerdócio e ao feminino, expõe-se como uma realidade distante da ideal, o que nos traz a compreensão da inconsistência desse objeto e da contingência desse ofício.

## REFERÊNCIAS

- AGGIO, Lucinete Chaves de Oliveira. *A formação do professor alfabetizador: aspectos teóricos norteadores de sua prática*. 1996. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.
- AGUIAR, Maria Aparecida lapa de. *As múltiplas determinações na formação de professoras alfabetizadoras*. 2007. 278 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/89695/247331.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 mar. 2013.
- ALASUUTARI, Pertti. *Researching culture: qualitative method and cultural studies*. Londres: Sage, 1995.
- ALMEIDA, Benedita de. *A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria*. 2007. 278 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05102007-155154/publico/TeseBeneditadeAlmeida.pdf>>. Acesso em: 23 abr.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Currículo da Escola Normal Paulista (1846/1920): revendo uma trajetória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.76, n.184, p.665-689, set./dez. 1995. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/276/278>>. Acesso em: 17 out. 2013.
- \_\_\_\_\_. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Unesp, 1998.
- ALVANI, Daniela Pinheiro de Andrade. *Educação escolar de jovens e adultos: desafios da formação de professores e o ensino da leitura e da escrita*. 2005. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural*. 2008. 257 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://pct.capes.gov.br/teses/2008/42001013001P5/TES.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2013.
- ARAUJO, Jacyene Melo de Oliveira. *A formação do professor alfabetizador em cursos de pedagogia: contribuições e lacunas teórico-práticas*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível em: <<ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/JacyeneMOA.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2013.
- ARFUCH, Leonor. *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós, 1995.
- ARIÉS, PHILIPPE. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 7. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995. 196 p.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 420 p.

BAPTISTA, Alessandra Ribeiro. *Saberes em Alfabetização: narrativas de professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias*. 2011. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

BARREIROS, Claudia Hernandez. *Alfabetização e poder na escola: um estudo de livros didáticos usados na formação do (a) professor (a) – alfabetizadora*. 1997. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

BARROS, Abdízia Maria Alves. *A formação das professoras que alfabetizam jovens e adultos: uma demanda re(velada)*. 2003. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2003.

BATISTA, Maria Angélica. *A formação de alfabetizadores no programa alfabetização solidária: um estudo a partir da práxis*. 2005. 170 p. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1261](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1261)>. Acesso em: 14 nov. 2013.

BAUER, Adriana. *Avaliação de impacto de formação docente e serviço: o Programa Letra e Vida*. 2011. 232 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15072011-105940/publico/Tese\\_Final\\_vfr.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15072011-105940/publico/Tese_Final_vfr.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2013.

BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMANN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BERZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elza. A pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de professores: artes e técnicas – ciências e políticas*. São Paulo: UNESP, 2006. p. 617-629.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. *A formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. *O Professor de educação física e a construção do saber*. Campinas: Papirus, 1998.

BOSSA, Nádia Aparecida. *Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRAILOVSKY, Daniel; NARODOWSKI, Mariano. *Dolor del escuela*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006.

BRITO, Antônia Edna. *Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer*. 2003. 168 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

BRITTO, Luiz Percival L. Alfabetismo e Educação Escolar. In: SILVA, Ezequiel Theodoro. (Org.). *Alfabetização no Brasil: Questões e Provocações da Atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. *Contra o Consenso: cultura escrita, educação e participação*. São Paulo, Mercado das Letras, 2003.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 13-34

\_\_\_\_\_. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação & Realidade*, v. 25, n. 1, p. 25-44, jan./jul. 2000. Disponível em: <<http://www.oei.es/n4704.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

CALITO, Carmen Helena Barradas. *Disciplinas básicas para a formação do alfabetizador: Avaliação da proposta curricular de curso normal em Minas Gerais*. 1990. Tradução de Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.

CAMINI, Patrícia. O governo da aprendizagem da leitura e da escrita na escola: disciplina e controle. *Fragmentos de Cultura*, v. 19, n. 7/8, p. 653-663, jul./ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/fragmentos/article/view/1086/762>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. *Alfabetizar crianças: um ofício, múltiplos saberes*. 2001. 256 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (orgs.). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p.13-37.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. *Formação de professores: tendências atuais*. São Paulo: EDUFSCare FINEP, 1996.

CASALINHO, Maria Tavares. Contribuição dos cursos de formação de professores de 2 e 3 graus das escolas públicas da cidade de pelotas para a pratica docente dos alfabetizadores. 1990. 303 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

CASTRO, Rubens da Silva. *A complexidade da formação e trabalho do educador alfabetizador*. 1994. 87 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 1994.

CATANI, Denice Bárbara. *Docência, memória e gênero*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. 16. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009. 316 p.

CHALUH, Laura Noemi. *Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola*. 2008. 290 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000437598>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

CHARTIER, Anne Marie. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. *Revista Brasileira de Educação [online]*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 4-12, maio/ago. 1998. Tradução de Maria Cecília Silveira Bueno de Conferência proferida na XX Reunião Anual da Anped, Caxambu, setembro de 1997. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a02.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. *Práticas de Leitura e Escrita: histórias e atualidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 248 p.

\_\_\_\_\_. "Les illettrés de Jules Ferry : réflexions sur la scolarisation de l'écrit en XIXe et XXe siècles", *Illetrismes* [Actes du Colloque organisé par l'université Paris VII, Paris, Jussieu, 16-18 mai 1991], sous la direction de Béatrice Franckel, Paris: BPI-Centre Georges Pompidou, 1993, pp. 81-102.

\_\_\_\_\_. *Ler e Escrever: entrando no mundo da escrita*. São Paulo: Artmed, 1996.

CHIACCHIO, Andréa Maria Martins. *Alfabetização e letramento: a formação de alfabetizadores na perspectiva do programa mineiro "alfabetização no tempo certo"*. 2012. 256 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7B98036396-A00D-408E-ACBA-79C8C60450B4%7D\\_\\_ANDREA.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B98036396-A00D-408E-ACBA-79C8C60450B4%7D__ANDREA.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2013.

COMENIUS, J. A. *Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Tradução de Ivone Benedetti. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONNELLY, F. Michael.; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes. 1995. p. 15-59.

COOPER, David. *La muerte de la familia*. Buenos Aires: Mundo Moderno Paidós, 1972.

CORD, Deisi. *A formação em serviço de professoras das séries iniciais no próprio espaço escolar em Florianópolis: Gestão 93/96*. 2000. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/78398/241208.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. *Solidões e Solidariedades nos cotidianos dos professores*. Porto: Ed ASA, 2001.

CORTEZ, Margarida de Jesus. *A Prática Alfabetizadora em Questão: Competências Necessárias*. 2003. 328 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

\_\_\_\_\_. Gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares. 1995a. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Tradução de Porto Alegre, 1995a.

\_\_\_\_\_. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, Tradução de n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a09n37.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2013.

\_\_\_\_\_. *Trabalho Docente e Profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995b.

COSTALONGA, Elida Maria Fiorot. *Formação universitária de professores para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir dos discursos didático-formadores*. 2006. 206 p. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3678](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3678)>. Acesso em: 19 set. 2013.

CRAVEIRO, Ana Nery Marinho. *Dos bancos escolares à docência: as relações entre os saberes da formação escolar dos professores e suas concepções sobre dificuldades de aprendizagem na língua escrita*. 2004. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-)>. Acesso em: 29 out. 2013.

DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, p. 219-226.

\_\_\_\_\_. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

\_\_\_\_\_. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DELGADO, Evaldo Inácio. *De leiga a titulada: o caso de uma professora alfabetizadora de Cacoal-RO*. 2001. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

DEMÉTRIO, Ana Cecília. "O que ensinar?" "Como ensinar?": reflexões sobre a seleção e organização de conteúdos no processo de alfabetização. 2007. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp047920.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2013.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. *Processo Identitário da Professora-Alfabetizadora: Mitos, Ritos, Espaços e Tempos*. 2003. 201 p. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

\_\_\_\_\_. *Professor alfabetizador: reflexos da formação no seu cotidiano escolar*. 216 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista concedida à Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito. *Revista Brasileira de Educação [online]*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 222-231, maio/dez. 1997. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a18.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul, 2003. Tradução de Neide Luzia de Rezende. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 185 p.

\_\_\_\_\_. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 2000. 315 p. 200.

\_\_\_\_\_. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. 3. ed. Tradução de Beatriz Borges, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. 345 p.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; LOPES, Maura Corcini. *Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna*. Artigo apresentado no GT 15 – Educação Especial da XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt15874int.rtf>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

FERRARO, Alceu Ravanello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação [online]*, Rio de Janeiro, n. 12, p.22-47, set./dez. 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a03.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Os saberes docentes na prática. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org). *Formação continuada de professores*. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRA, Ângela Maria Liberalquino. *Formação de alfabetizadores no estado de Rondônia: uma contribuição da linguística aplicada ao ensino/aprendizagem de línguas*. 2003. 151 p. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Pará, Belém, 2003.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artmed, 1985.

\_\_\_\_\_. Leitura, bibliotecas, alfabetização. *Jornal Proler*. Ano. n. 20. out./nov. 2001. Rio de Janeiro: Programa Nacional de Incentivo à Leitura – Fundação Biblioteca Nacional. p. 4-5.

\_\_\_\_\_. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.



FIGUEIREDO, Ângela Maria da Silva. *Formação continuada de professores alfabetizadores: como aprende o professor?* 2011. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011. Disponível em: <[http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3059](http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3059)>. Acesso em: 16 mar. 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa (CEDES)*. [online], n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Sobre discursos e a análise enunciativa. In: FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012. 168 p.

FORMOSINHO, João. Ser professor na escola de massa In: FORMOSINHO, João. (Org.) *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins fontes, 2002. 514 p.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta neves. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura F. A. Sampaio. Campinas: Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura F. A. Sampaio. Campinas: Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. *Segurança, território, população: curso no Collège de France (1977- 1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? *Presença Pedagógica*. v. 9 n.50. mar./abr. 2003. Disponível em: <<http://fundelta.com.br/webroot/doc/40db1aaacb.pdf>>. Acesso em: 23. jan 2014.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização na escola de nove anos: Desafios e Rumos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 73 - 112.

FRAGO, Antonio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FRANCHI, Eglê Pontes. A pós-alfabetização e um pouco de compreensão dos “erros” das crianças. *Cadernos de Pesquisa [online]*, n. 52, São Paulo, p. 121-124, fev. 1985. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n52/n52a14.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2012.

FRANCO, Cleuza Castilho Peres. *A Progressão Continuada em Araçatuba: Problema ou solução? um estudo relacionando formação de professores e avaliação escolar*. 2002. 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta. *Formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos: o educador popular*. 2001. 266 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2001.

GABARDO, Carmen Lúcia. *A mediação discursiva e as representações do alfabetizador*. 2007. 301 p. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/14379/Tese%20Carmen%20Corpo%20DEFINITIVO.pdf?sequence=2>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

GALEANO, Adelma Maria Pinto. *A formação continuada dos professores alfabetizadores da REME (rede municipal de ensino) do município de corumbá: garantia da qualidade de ensino?* 2005. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005. Disponível em: <[http://www.tede.ucdb.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=178](http://www.tede.ucdb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=178)>. Acesso em: 09 maio. 2013.

GALLO, Silvio. Sob o signo da diferença: Em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 211-223.

GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). *Fundamentalismo & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, J. L. (Org.) *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GIORDAN, André; VECCHI, Gerard de. *As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos*. Tradução de Bruno Charles Magne. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996. 222 p.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GRIFFO, Clénice. Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectivas do aprendiz. In: GVIRTZ, Silvina. Dispositivos de la escuela moderna: el cuaderno de clase em la historia de la educación Argentina. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 1, p. 169-182, jan./jun. 1997.

GUARNIERI, Regina (org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas: Autores Associados, 2000.

GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. *Histórias de alfabetizadores: vida, memória e profissão*. 2006. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/1068/1/HistoriasAlfabetizadoresVida.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2012.

HALL Stuart. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage, 1997.

\_\_\_\_\_. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. *Formação de professores alfabetizadores. – efeitos do Programa Letra e Vida em escolas da região de Assis*. 2008. 297 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2008. Disponível em: <[http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/hernandes\\_edk\\_dr\\_mar.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/hernandes_edk_dr_mar.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2013.

HOLANDA, Clotildes de Lourdes Silva Japiassu. *A formação de professores: avaliando uma trajetória não-formal para alfabetizar jovens e adultos*. 2004. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004. Disponível em: <<http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000106167.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

\_\_\_\_\_. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2013.

KRAMER, Sônia. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: MAZZOTI, Alda Judith Alves; CANDAU, Vera Maria. (Orgs). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KUIAWINSKI, Cláudia Fátima. *Abordagens teórico-metodológicas da alfabetização e formação de professores*. 2007. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2007. Disponível em: <[http://www.livrosgratis.com.br/arquivos\\_livros/cp138157.pdf](http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cp138157.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2013.

LABEGALINI, Andréia Cristina Fragate Baraldi. *A formação de professores alfabetizadores nos institutos de educação do estado de São Paulo (1933 a 1975)*. 2005. 315 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2005.

LACLAU, Ernesto. A política e os limites da modernidade. In: HOLLANDA, Heloísa B. (Org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 127-150.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1998.

LARROSA, Jorge; LARA, Núria Pérez de. (Org.) *Imagens do Outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEÃO, Débora Ortiz de. *Memórias e saberes de alfabetizadoras: representações sobre a leitura e a escrita na histórico de vida de três professoras*. 2004. 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

\_\_\_\_\_. *Vivências culturais nos cenários da alfabetização: formação, saberes e práticas docentes*. 2009. 106 p. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br:8080/dspace/bitstream/10923/2877/1/000412612-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias - Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Porto Alegre, ano 14, n. 29, jan./abr. 2012, p. 152-174. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86822205007>>. Acesso em: 28 maio 2013.

LIMA, Adriana do Carmo Breves. *Formação superior a distância e suas repercussões na prática de professores alfabetizadores*. 2009. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <[http://www.tede.udesc.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1929](http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1929)>. Acesso em: 01 set. 2013.

LIMA, Adriana dos Santos Marmori. *Programa TOPA/UNEB e a formação de professores alfabetizadores: possibilidades de inserção das TIC na alfabetização de jovens e adultos na Bahia*. 2009. 286 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <[http://www.cdi.uneb.br/pdfs/dissertacao/2009/adriana\\_dos\\_santos\\_marmori\\_lima.pdf](http://www.cdi.uneb.br/pdfs/dissertacao/2009/adriana_dos_santos_marmori_lima.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2013.

LIMA, Ana Ignez Belem. *A professora alfabetizadora: caminhos e descaminhos na construção de uma identidade*. 1995. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Ceará, 1995.

- LIMA, Margareth Brainer de Queiroz. *O ensino da leitura e da escrita para crianças em processo de alfabetização: saberes e práticas docentes*. 2012. 200 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/BRAINER\\_Margareth\\_TESE.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/BRAINER_Margareth_TESE.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2013.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. A Educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p.22-40, 1991.
- MAMEDE, Inês Cristina de Melo. *Professoras alfabetizadoras: quem são, o que pensam e como alfabetizam*. 2000. 423 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.
- MARTIM, Daniela Taranta. *Práticas de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental: uma análise das metodologias na perspectiva histórico cultural*. 2005. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005. Disponível em: <[http://tede.biblioteca.ucg.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=74](http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=74)>. Acesso em: 23 out. 2013.
- MARTINS, Pura Lucia Oliver. *A didática e as contradições da prática*. Campinas: Papirus, 1998.
- MEINERZ, Carla Beatriz; CAREGNATO, Celia Elizabete. Educação e processos de escolarização no Brasil: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 49, p. 43-62, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://seer3.fapa.com.br/index.php/arquivos/article/viewFile/75/92>>. Acesso em: 30 jul. 2013.
- MEIRA, Sônia Regina. *Formação do professor alfabetizador pelo PROFA: avaliação do programa*. 2004. 230 p. Tese (Doutorado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.
- MELIM, Ana Paula Gaspar. *"Olhar" o professor de Educação Infantil: o programa de formação de professores alfabetizadores como objeto de referência*. 2005. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.
- MELO, Elisabete Carvalho de. *Ler e escrever: muito prazer, lembranças, histórias e memórias de professoras de Rio*. 2009. 117 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2009.
- MEZZAROBA, Solange Maria. *Habilitação profissional de magistério curso de 2º grau: A formação do professor a alfabetizador*. 1987. 238 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.
- MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. *O professor alfabetizador e a formação do sujeito leitor: discursos na prática e práticas discursivas*. 2000. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2000.

- MONTEIRO, Maria Iolanda. *Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas*. 2006. 238 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04122007-155302/pt-br.php>>. Acesso em: 08 ago. 2013.
- MORAES, Andréia Demétrio Jorge. *História e ofício de alfabetizadoras: Ituiutaba 1931 – 1961*. 2008. 252 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/994/1/Hist%C3%B3riaOf%C3%ADcioAlfabetizadoras.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2013.
- MORAES, Daisinalva Amorim de. *As práticas de alfabetização de professoras da rede estadual de ensino de Pernambuco e a formação de crianças alfabetizadas e letradas*. 2006. 204 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- MORO, Catarina de Souza. *Ensino Fundamental de nove anos: o que dizem os professores do 1º ano*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009. 303 p. Disponível em: <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/D09\\_moro.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/D09_moro.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2013.
- MORORÓ, Leila Pio. *Formação Continuada: estudo da influência do curso sobre alfabetização na prática pedagógica de professoras alfabetizadoras*. 1999. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1999.
- MORTATTI, Maria Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.
- \_\_\_\_\_. *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: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2010.
- NARODOWSKI, Mariano. *Después de clase: desencantos y desafíos de La escuela actual*. Buenos Aires: Prometeo, 1999.
- NEGRI, Alair. *A Concepção Dialética da Educação Aplicada a Formação do Alfabetizador: O caso do BBeducar - Programa de alfabetização de Jovens e Adultos do Banco do Brasil*. 2000. 90 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2000.
- NOBRE, Domingos Barros. *A construção do campo da formação contínua de alfabetizadores(as): o papel da rede latino-americana de alfabetização integral*. 1997. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1997.
- NOGUEIRA, Kely Cristina. *As Concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma Escola Municipal de Belo Horizonte*. 265 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- NÓVOA, António. (Org.) *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da génese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannônica, n. 4, p. 109-142. 1991.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. *O regresso dos professores*. Lisboa: Educa, 2011.

\_\_\_\_\_. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Celia Maria Fernandes. *O professor e os Saberes Docentes: algumas possibilidades de análise das pesquisas*. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Livro 4. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

\_\_\_\_\_. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade* - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: Cedes, n. 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2013.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. *Os interpretativos do mundo: histórias de vida de professores alfabetizadores*. 1995. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

OJA, Aline Juliana. *Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas*. 2011. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <[http://www.bdtf.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4014](http://www.bdtf.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4014)>. Acesso em: 04 jul. 2013.

OLIVEIRA, Ana Maria Pereira de. *Arte e Educação: uma interface da formação de professoras alfabetizadoras e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental*. 2011. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2011. Disponível em: <[http://www.unoesc.edu.br/sites/default/files/Ana\\_Maria\\_Pereira\\_de\\_Oliveira.pdf](http://www.unoesc.edu.br/sites/default/files/Ana_Maria_Pereira_de_Oliveira.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Estermann (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PEPE, Cristiane Marcela. *Atitude de leitor e desenvolvimento profissional docente em professoras alfabetizadoras*. 2002. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2002.

PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. *A educação (sócio)lingüística no processo de formação de professores do ensino fundamental*. 2008. 284 p. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <[http://bdtf.bce.unb.br/tesesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3764](http://bdtf.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3764)>. Acesso em: 16 maio 2013.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. *Vozes, palavras, textos*. As narrativas autobiográficas na formação de professores-alfabetizadores. 2002. 267 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

PIAGET, Jean. *Psicologia e epistemologia*. São Paulo: Dom Quixote, 1991.

PIATTI, Célia Beatriz. *Formação continuada: reflexos na prática dos professores participantes do programa de formação de professores alfabetizadores – PROFA*. 2006. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006. Disponível em: <[http://www.tede.ucdb.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=199](http://www.tede.ucdb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=199)>. Acesso em: 04 abr. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

PIMENTEL, Maria Auxiliadora Mattos. Alfabetização: a construção do objeto conceitual. *Educ. Rev. [online]*, Belo Horizonte: UFMG, n.03, p. 39-50, jun, 1986. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n03/n03a08.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

PINTO, Ana Lúcia Guedes. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. 2000. 203 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000205803>>. Acesso em: 09 out. 2013.

PORTO, Bernadete de Souza. *Bola de meia, bola de gude: a criatividade lúdica, a jornada e a prática pedagógica do professor-alfabetizador*. 2001. 241 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg. *As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da professoralidade alfabetizadora*. 2008. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em: <[http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2017](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2017)>. Acesso em: 11 ago. 2013.

QUEIROZ, Margareth Brainer de. *O ensino da leitura e da escrita para crianças em processo de alfabetização: saberes e práticas docentes*. 200 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/BRAINER\\_Margareth\\_TESE.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/BRAINER_Margareth_TESE.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2013.

RABELO, Clotenir Damasceno. *Gestão Local de Políticas: estudo comparativo sobre a condução do PROFA em municípios cearenses*. 2010. 225 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: <<http://www.uece.br/ppge/index.php/teses-e-dissertacoes/dissertacoes/file/40-gestao-local-de-politicas-estudo-comparativo-sobre-a-conducao-do-profa-em-municipios-cearenses>>. Acesso em: 07 nov. 2013.

RODRIGUES, Elenita Gonçalves. *Sobre a Consciência e a Crítica: Discurso, Reflexividade e Identidade na formação de professores/as alfabetizadores/as*. 2002. 122 p. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, 2002.



RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. *Subjetivação da Escrita: um desafio psicológico na formação de professores para início de escolarização*. 2003. 219 p. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

ROJO, Roxane (org.). *Alfabetização e Letramento: perspectivas Linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. 232 p.

ROSA, Daniela Corrêa da. *A prática da alfabetização científico-tecnológica nas séries iniciais: alguns condicionantes estruturais*. 2002. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

ROSE, Nikolas. Assembling the modern self. In: PORTER, Roy (ed.). *Rewriting the self*. Londres: Routledge, 1997.

SÁ, Alessandra Latalisa de. *Recepção e uso de material escrito para formação de professor alfabetizador: um estudo de caso da coleção Instrumento de Alfabetização*. 2010. 230 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8M7FMJ/tese\\_alesandra\\_latalisa\\_de\\_s\\_\\_22.03.2011.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8M7FMJ/tese_alesandra_latalisa_de_s__22.03.2011.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 10 set. 2013.

SÁ, Terezinha Maria Pancini de. *A prática docente do professor de primeira série do primeiro grau: Contribuição ao estudo da formação do professor alfabetizador*. 1988. 206 p. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Perez. *Compreender e transformar o ensino*. 4.d. Porto Alegre: Artmed, 1998. 396 p.

SALGE, Eliana Helena Correa Neves. *Alfabetização e linguagens artísticas: novos olhares, novos desafios para a formação docente*. 2006. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba, Uberaba, 2006. Disponível em: <[http://www.livrosgratis.com.br/arquivos\\_livros/cp050953.pdf](http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cp050953.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2013.

SAMPAIO, Carmen Sanches. *Redes coletivas de (auto)formação docente: narrativas, experiências e a (re)construção de saberes e fazeres alfabetizadores*. In: MORAES, D. Z; LUGLI, R. S. G. (Orgs.). *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SAMPAIO, Carmen Sanches; et al. Escola, Formação e Cotidianos: Saberes e fazeres a partir de narrativas infantis. *Revista Teias - Jovens, territórios e práticas educativas*. v. 12. n. 26. 155-169, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/809/736>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

SANTOS, Cosme Batista dos. *Um assunto puxa o outro: a representação da coerência textual na formação do alfabetizador*. 2005. 170 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000346839&opt=3>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

SANTOS, Daltamir Vieira dos. *Treinamento ou Formação?* um estudo crítico dos programas de ensino nos cursos para alfabetizadores. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação), São Paulo: Universidade Metodista de Piracicaba, 1989.

SAWAYA, Sandra Maria. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. *Educação e Pesquisa*, v. 26, n.1, p. 67-81, jan./jun. 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27832/29604>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

SCHÖN, Donald Alan. *The reflective practitioner*. London: Basic Books, 1983. 374 p.

SERRA, Áurea Esteves. *A Formação do Professor Alfabetizador no IE "Prof. Stélio Machado Loureiro", de Birigui/SP (1961-1976)*. 2004. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2004.

SIGWALT, Carmen Sa Brito. *A formação do professor alfabetizador: caminhos e descaminhos*. 1993. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Paraná, 1993.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. *Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular*. 2011. 431 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SILVA, Mariza Vieira. *História da Alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Profissão: professora. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (Orgs.). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p. 95-122.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação - uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP, 1991. 155 p.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.

\_\_\_\_\_. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*. v. 9, n. 52, jul./ago. 2003. Disponível em: <[http://www.aulasecia.com/anexos/158/1994/Reinvencao da alfabet.pdf](http://www.aulasecia.com/anexos/158/1994/Reinvencao%20da%20alfabet.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, jan./apr. 2004.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda Becker. As muitas faces da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 52, p. 19-24, 1985. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40139/1/01d16t04.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2008.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. *Alfabetização*. Série estado do conhecimento nº 1. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. Disponível em: <[www2.undime.org.br/htdocs/download.php?form=.pdf&id=30](http://www2.undime.org.br/htdocs/download.php?form=.pdf&id=30)>. Acesso em: 23 mar. 2013.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 34, p. 57-181, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a05v1234.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira. *As Concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma Escola Municipal de Belo Horizonte*. 2009. 256 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-858RCK/tese\\_23\\_mar\\_o\\_final.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-858RCK/tese_23_mar_o_final.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 25 abr. 2013.

SOUZA, Ana Lúcia Martins de. *Formação em serviço para professores primários da Rede Pública Estadual do Paraná: os modelos e as práticas de ensinar - (1970-1989)*. 2002. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

SOUZA, Claudete Cameschi de. *A formação do alfabetizador no CEFAM de Três Lagoas/MS: entre a tarefa de ensinar a aplicar o novo e a mudança nas relações de ensino*. 1996. 266 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1996.

SOUZA, Cláudia Maria Vasconcelos Novaes de. *Língua materna, língua nacional e processos de identificação na alfabetização*. 2010. 179 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *Autobiografias, história de vida e formação: pesquisa e ensino*. Salvador: EDUNEB - EDIPUCRS, 2006.

STUEPP, Angelita Maria Gambeta. *Concepções de alfabetização e letramento: o que dizem os professores formadores*. 2010. 216 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010. Disponível em: <[http://proxy.furb.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=733](http://proxy.furb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=733)>. Acesso em: 14 ago. 2013.

TAMBARA, Elomar Antonio Callegado. *Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX*. História da Educação. Pelotas: ASPHE /FaE/UFPel, n.3, p.35-58, abr.1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TORRES, Rosa Maria. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema. *Revista Pedagógica Pátio*, Porto Alegre, ano 3, n. 11, p. 9-11, nov./jan. 1999.

TRAVERSINI, Clarice Saete. *O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea*. Apresentado na mesa-redonda “Desencaixes da escola contemporânea: desafio a superar?”. IV SBECE - I SIECE, 23-25/05/2011, Canoas: ULBRA, 2011, 12 p.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Uma análise cultural de discursos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento e suas representações. *Educação*. Santa Maria: UFSM, v. 32, n. 01, p. 41-59, 2007. Disponível em: <<http://www.ufms.br/ce/revista>>. Acesso em: 22 maio 2012.

UBARANA, Adélia Dieb. *Em que contextos aprenderam a ensinar os professores que propiciam aprendizagens pertinentes à alfabetização?* 2011. 206 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

VALE, Elisabete Carlos do. *O Processo Formativo dos Professores-Alfabetizadores na Prática Educativa do MEB/ Mossoró - RN: um estudo de caso*. 2000. 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2000.

VALIENGO, Amanda. *Programas de formação de alfabetizadores em Portugal e no Brasil: representações de professores*. 2012. 251 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2012. Disponível em: <[http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/Valiengo\\_a.\\_do\\_mar.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/Valiengo_a._do_mar.pdf)>. Acesso em: 07 nov. 2013.

VANZELLA, Lila Cristina Guimarães. *Projeto de incentivo à leitura: uma experiência de formação do professor alfabetizador*. 1996. 216 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000106044>>. Acesso em: 03 mar. 2013.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.6, p. 68-96, 1992.

VASCONDELLOS, Zinda. Alfabetização hoje. In: BERNARDO, Sandra; VELOZO, Naira de Almeida; MARTINS, Queila de Castro. *Linguagem: teoria, análise e aplicações* (V). Rio de Janeiro: ILE/UERJ, 2010, p. 82-89.

VEIGA, Cynthia Greive. *A escolarização como projeto de civilização*. Trabalho apresentado na sessão especial realizada na XXV Reunião Anual da ANPED, Caxambu, set./out. 2002.

\_\_\_\_\_. As crianças na história da educação. In: SOUZA, Gizele (Org.). *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 32-43.

VEIGA-NETO, Alfredo. Memória, tempos, cotidianos. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). *Cotidiano e diferentes saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VERSUTI, Fabiana Maris. Indicadores da alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental e aprendizagens profissionais da docência na formação inicial. 2011. 231 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011. Disponível em: <[http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/ArquivosPDF/TES\\_DOUT/TES\\_DOUT20110228\\_STOQUE\\_FABIANA\\_MARIS\\_VERSUTI.pdf](http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/ArquivosPDF/TES_DOUT/TES_DOUT20110228_STOQUE_FABIANA_MARIS_VERSUTI.pdf)>. Acesso em: 06 abr. 2013.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1982.

VIANNA, Cláudia. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (orgs.). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002, p. 39-67.

VIDAL, Diana Gonçalves; GVIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940. *Revista Brasileira de Educação [online]*. n. 8, p. 13-30, maio/ago. 1998. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a03.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2013.

VIEIRA, Giane Bezerra. *Alfabetizar letrando: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente*. 2010. 331 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <[http://bdtd.bczm.ufrn.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4268](http://bdtd.bczm.ufrn.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4268)>. Acesso em: 05 maio. 2013.

VIEIRA, Luciene Cerdas. As práticas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas relações com os saberes docentes a partir das pesquisas contemporâneas em educação. 2012. 393 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2012.

VILELA, Ana Lúcia da Cunha. *(Re) Construindo o trabalho do professor alfabetizador: uma proposta de intervenção*. 2006. 260 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2006. Disponível em: <[http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/teses.cgb.unesp.br/pdf/vilela\\_alnc\\_dr\\_mar.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/teses.cgb.unesp.br/pdf/vilela_alnc_dr_mar.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. *As concepções de alfabetização no curso de pedagogia da UFMS: implicações para a prática pedagógica*. 2000. 296 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2000.

VÓVIO, Cláudia Lemos. *Entre Discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos*. 2007. 250 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000431183>>. Acesso em: 16 set. 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1996. t. 4, p. 47-116.

\_\_\_\_\_. *Théorie des émotions: étude histórico-psychologique*. Traduit du russe par Nicolas Zavialoff et Christian Saunier. Paris: Editions L'Harmattan, 1998. t. 4, 404 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Psicologia Pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 558 p.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa [online]*, v. 35, n. 126, p. 609-634, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a05n126.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

ZIBETTI, Maria Lúcia Tonatto. *Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico*. 2005. 251 p. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <[http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-17122005-162957/publico/TeseMarliZibetti\\_\\_pdf.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-17122005-162957/publico/TeseMarliZibetti__pdf.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2013.