



COMO SE FAZ AGORA PARA ALFABETIZAR?: DESAFIOS E DIRETRIZES À FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES/AS

Rosângela Pedralli

Cíntia Franz

Marcia Nagel Cristofolini

242

RESUMO

O artigo, fundamentado no materialismo histórico e dialético, deriva da seguinte questão-problema: que aspectos teórico-conceituais e didático-metodológicos devem ser priorizados nas ações de formação continuada de alfabetizadores/as? Tomando como ponto de partida a experiência das pesquisadoras à frente de projetos de formação de professores/as em redes públicas de ensino, o estudo tem por objetivo produzir uma contribuição que enfrente criticamente os marcos legais contemporâneos para a alfabetização pelo desvelamento de suas principais contradições. O ponto de chegada, que é também objetivo adicional e resultado pretendido, é a apresentação, didática e com indicações para aprofundamento pelo estudo, de diretrizes para formação continuada de alfabetizadores/as, que aposte na autonomia, contrapondo-se à alienação.

Palavras-Chave

Formação de professores; Formação continuada; Alfabetização; Diretrizes para formação de alfabetizadores; Autonomia docente.

CÓMO CONOCER AHORA LA ALFABETIZACIÓN?: RETOS Y LINEAMIENTOS PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS PROFESORES DE ALFABETIZACIÓN

RESUMEN

El artículo, fundamentado en el materialismo histórico y dialéctico, deriva de la siguiente cuestión-problema: ¿qué aspectos teórico-conceptuales y didáctico-metodológicos deben ser priorizados en las acciones de formación continuada de alfabetizadores? Tomando como punto de partida la experiencia de las investigadoras al frente de proyectos de formación de profesores en redes públicas de enseñanza, el estudio tiene por objetivo producir una contribución que enfrente críticamente los marcos legales contemporáneos para la alfabetización; para ello, se revelarán las principales contradicciones de tales marcos. El punto de llegada, que es también el objetivo adicional y el resultado pretendido, es la presentación, didáctica y con indicaciones para profundización por el estudio, de directrices para formación continuada de alfabetizadores, que apueste por la autonomía, contraponiéndose a la alienación.

**Palabras clave**

Formación de profesores; Formación continuada; Alfabetización; Directrices para la formación de profesores de alfabetización; Autonomía docente.

HOW DO YOU KNOW LITERACY NOW?: CHALLENGES AND GUIDELINES FOR THE CONTINUING TRAINING OF LITERACY TEACHERS

243

ABSTRACT

The article, based on historical and dialectical materialism, derives from the following question-problem: what theoretical-conceptual and didactic-methodological aspects should be prioritized in the continuing education actions of literacy teachers? Taking as a starting point the experience of the researchers at the head of teacher training projects in public schools, the study aims to produce a contribution that critically confronts contemporary legal frameworks for literacy; for this, the main contradictions of such frameworks will be revealed. The point of arrival, which is also the additional objective and the intended result, is the presentation, didactic and with indications for further study, of guidelines for continuing education of literacy teachers, which bet on autonomy, as opposed to alienation.

Key Words

Teacher training; Continuing Education; Literacy; Guidelines for the training of literacy teachers; Teacher autonomy.

1 INTRODUÇÃO

A questão da formação de professores é pauta corrente historicamente; em torno dela, reúnem-se partidários de projetos sociais, até mesmo, antagônicos, sejam eles conservadores, progressistas ou revolucionários. Convergem eles em, ao menos, um ponto: a formação dos profissionais da educação responsáveis pela atividade de ensino (supondo que haja um compartilhamento acerca dessa premissa) deve ser modificada. A direção dessa modificação e a orientação a qual projeto formativo, contudo, podem ser radicalmente diferentes a depender da visão social de mundo que subjaz a esses projetos sociais mencionados.

No âmbito do grupo de estudos que integramos, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística – GEPEL –, um conjunto significativo de pesquisas, publicações e afins vem sendo desenvolvido na direção de buscar evidenciar contradições e possibilidades para o enfrentamento de tal problema. Nessa direção, convém destacar duas teses em finalização. A primeira delas, um estudo de Aline F. Thessing, intitulado *Ética na formação de professores responsáveis pela educação linguística: a indissociabilidade entre a formação inicial e a*



formação da consciência, busca dar visibilidade para a dimensão ética nos processos de formação inicial de docentes, com relevo aos responsáveis pelo trabalho com educação linguística, de alfabetizadores a professores de ensino superior. Ela o faz, sobretudo, ao assumir como pressuposto que um processo formativo carrega em si uma possibilidade de formação da consciência, o que se dá sempre na direção de determinada visão social de mundo, de classe portanto. A segunda das teses, uma pesquisa de Daniela Cristina S. Garcia, com o título *O que é ser professor(a)?: contribuições acerca do trabalho e da formação docente na sociedade capitalista*, toma igualmente a formação do professor, buscando dar visibilidade às contradições que envolvem a realização dessa atividade numa sociedade capitalista, tomando como ponto de partida para tal as perspectivas formativas que grassam no senso comum pedagógico. As duas teses não se eximem de marcar a dimensão radicalmente política da formação docente, o que envolve o comprometimento de saída com uma visão social de mundo pró-classe trabalhadora por certo, da qual é parte – e nunca é demais frisar – também o professor/a professora.

Além desses dois trabalhos, vale mencionar ainda recente publicação realizada pelo grupo, sob organização de suas coordenadoras – Profa. Dra. Amanda Machado Chraim, Profa. Dra. Rosângela Pedralli e Profa. Dra. Sabatha Catoia Dias – e intitulada “O desenvolvimento da consciência na formação de professores: enfoque no trabalho escolar com língua”. Trata-se de obra multiautoral, com capítulos de autores importantes do campo marxista que tomam a formação de professores de modo a dar relevo à questão da formação da consciência. Nela, já no capítulo-prefácio, assinado pelo Prof. Dr. Demerval Saviani (2023), consta um conjunto de elementos que precisariam ser necessariamente contemplados na formação docente, quais sejam: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular. Tais elementos, ao mesmo tempo que buscam recobrir, evidenciam a robustez necessária à formação de professores, que envolve, a um só tempo, aspectos teórico-filosóficos, tanto no tratamento do objeto de ensino específico, quanto do campo educacional como um todo, e aspectos didático-pedagógicos que subsidiam a atuação docente. Vale registrar que tais elementos sempre e sem recuar a este compromisso precisam ser tomados em dialética; nunca como partes topicalizadas que, ao serem combinadas, resultariam numa educação coerente e consequente.



No contrapasso disso, contemporaneamente, vemos os marcos legais e as políticas públicas apostarem em propostas essencialmente contraditórias que envolvem desde a superespecialização em gestão escolar, por exemplo, até a generalização abissal na forma de temas transversais e a aposta em uma mimetização entre saberes cotidianos e aqueles priorizados na escola e, portanto, objeto de ensino pelos professores e professoras. Considerando que os profissionais docentes já em atuação se veem diante de modificações operadas na forma de negação do anterior e, no limite, da produção histórica do campo, levada a efeito por essas políticas públicas e marcos legais apregoados no campo educacional, cabe, sobretudo, às redes permitirem, nos termos de formação continuada, o (re)posicionamento crítico desses profissionais acerca dessas proposições. Eis, sinteticamente, a motivação que ganha contornos de questão-problema no âmbito deste artigo: que aspectos teórico-conceituais e didático-metodológicos devem ser priorizados nas ações de formação continuada de alfabetizadores/as?

Buscamos, então, oferecer contribuições ao campo educacional ante essa questão e, ao mesmo tempo, orientadas pelo ponto de partida, convertido neste trabalho em objetivo – enfrentar criticamente os marcos legais contemporâneos para a alfabetização pelo desvelamento de suas principais contradições –, e como ponto de chegada, o objetivo adicional e resultado pretendido – apresentar didaticamente diretrizes para formação continuada de alfabetizadores que apostem na autonomia, contrapondo-se à alienação, incluindo-se referências para aprofundamento em estudo. Tais objetivos serão percorridos a partir de fundamentação filosófico-metodológica materialista histórica e dialética, apoiando-nos em revisão de literatura e análise documental.

Para isso, o artigo está organizado da seguinte forma: (i) na próxima seção, discutiremos os marcos legais contemporâneos para a alfabetização, com vistas a apresentar e desvelar algumas de suas contradições; (ii) na terceira seção, buscaremos delimitar diretrizes para a formação continuada de professores que se queira comprometida com a autonomia; (iii) por fim, serão apresentadas as considerações finais ao artigo. Na seção que segue, na direção dessa antecipação, trataremos analiticamente do que entendemos serem os principais marcos legais contemporâneos para o campo da alfabetização, utilizando como mediações elementos teórico-conceituais próprios da especificidade dos processos de apropriação da escrita.



1.1 Marcos Legais Contemporâneos para a Alfabetização: Apresentação e Desvelamento de Suas Contradições

Tomando como objeto de discussão nesta seção, conforme anunciado, os marcos legais contemporâneos para a alfabetização, trataremos em primeiro lugar do documento nacional de referência, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, em razão, principalmente, do modo imperativo como foi afirmada no âmbito nacional e da projeção com ela de uma nova tendência pedagógica para a educação básica e, especificamente, de uma nova concepção de alfabetização. Para tal, diante da impossibilidade de dar conta de uma análise extensiva dela no escopo deste artigo, destacamos alguns fragmentos que permitem identificar noções/concepções centrais para campo em defesa nela.

No primeiro desses fragmentos, ganham relevo dois aspectos: a noção de práticas letradas e a defesa por horizontalização dessas práticas desde o contexto situado dos sujeitos.

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos. Preserva-se, nesses eventos de letramento, mesmo em situação escolar, sua inserção na vida, como práticas situadas em eventos motivados, embora se preserve também a análise de aspectos desses enunciados orais e escritos que viabilizam a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas. (BRASIL, 2017, p. 89)

A noção de práticas letradas identificada nesse fragmento é bastante alargada, envolvendo com certo relevo formas comunicativas verbais orais sem contraparte nítido na escrita, as quais são tratadas como ‘eventos de letramento’. Aqui vale tensionar essa noção apresentada pelo documento e o conceito clássico de evento de letramento. Nesse sentido, a conceituação de Hamilton (2000, p. 17, tradução nossa) demarca limites importantes ao evento de letramento: “[...] nós olhamos para as imagens de pessoas que interagem diretamente com os textos escritos.”. Heath (2001), nessa mesma direção, amplia um pouco o conceito ao definir que eles podem ser identificados a ocasiões em que a escrita esteja implicada na natureza das interações dos participantes e dos processos interpretativos.

Assim, ao tomarmos essas duas formas clássicas de conceitualizar eventos de letramento, não é difícil perceber que, nos exemplos apresentados no documento de referência nacional, a escrita e a leitura, quando têm lugar, esse parece bastante secundário.



Se em relação ao próprio fundamento teórico original, os Estudos do Letramento, isso já seria um problema a enfrentar, em relação à especificidade do processo de alfabetização isso é ainda potencializado, na medida em que alfabetizar implica relação intensa e sistemática com a leitura e a escrita. Não é demais registrar, contudo, que essa relação em si e por si mesma não garante a alfabetização, mas é inescapavelmente base e condição para o desenvolvimento desse processo.

Buscando avançar tanto na análise desse documento quanto em sua crítica, a defesa por horizontalização dessas práticas desde o contexto situado dos sujeitos precisa ser problematizada. É certo que o fundamento teórico assumido neste ponto da BNCC, os Estudos do Letramento, dada sua vinculação epistemológica prevalentemente à fenomenologia, acaba por assumir e defender tal orientação, a de partir-se do local e ampliar para o global, o que grosso modo sintetiza o conceito de 'horizontalização'. São, no entanto, problemáticas essas assunção e defesa em múltiplas direções. Exploreemos primeiramente as indicações do próprio fragmento.

Ao apresentar como discutíamos as práticas assumidas como desencadeadoras do trabalho, grande parte delas sobejamente comprometida com a oralidade e com a cotidianidade, afirma-se que elas “[...] serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos” (BNCC, 2017, p. 89). Dessa indicação, evidencia-se que há expectativa de que, desde aquilo que se coloca como enlaçado à cotidianidade, o que, no âmbito da discussão de gêneros do discurso bakhtiniana, define-se como gêneros primários, os simples justamente por tal enlaçamento, seria possível alçar para gêneros secundários, os complexos, que perdem a vinculação direta com a cotidianidade. Acreditar em tal possibilidade é uma ingenuidade; ou, como de forma contundente combate Britto (2003, p. 109),

[...] supor o amadurecimento progressivo do leitor [ou daquele que é partícipe em práticas letradas como no documento em análise], que com o tempo passaria à leitura de textos mais densos, é o mesmo que supor que possa haver um amadurecimento do espectador de cinema de Hollywood, termina por admirar cinema de autor.

Do que afirma o autor e desde a fundamentação filosófica materialista histórica e dialética, o processo de desenvolvimento e de complexificação das possibilidades de relação com a cultura implica um movimento que toma o mais complexo como ponto de partida, e não o simples. Eis o que busca explicar a proposição metodológica marxista com a metáfora



da anatomia do homem, que, por ser mais desenvolvido, explicaria a anatomia do macaco, e não o contrário¹.

Do mesmo modo, a fundamentação materialista histórica e dialética permite problematizar a concepção de alfabetização defendida no documento, sobretudo no que diz respeito à apropriação das especificidades do sistema de escrita alfabética. Observemos, em primeiro lugar, o que é apresentado no excerto que segue:

[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, “motivação” nessas relações, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons. (BNCC, 2017, p. 90)

Do excerto, são depreensíveis várias premissas que permitem compreender a concepção de alfabetização apregoada no documento. Dentre tais premissas, vale destacar o que ali se afirma como sendo o que é alfabetizar: “[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito”, para complementar que para isso é necessário que haja compreensão sobre o “[...] processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante”. Nesses termos, a alfabetização é identificada ao ensino para o reconhecimento de regularidades sistêmicas e convencionais da escrita, e não à apropriação do sistema de escrita alfabética numa lógica de diferenciação de regularidades a partir da relação delas com a escrita na totalidade das práticas sociais, em textos com existência da realidade concreta/histórica. Disso, é possível entender que o documento toma o processo de

¹ Para compreensão desta premissa epistemológica na relação com os processos educacionais, cf. Duarte (2008).



alfabetização em consonância com a aposta epistemológica de que as partes fazem o todo, e não que do todo é possível, pelo processo de apropriação, diferenciar as partes. Essa ilação que fazemos aqui é referendada pela síntese feita no fragmento em citação, no qual essa relação é enfatizada, ou seja, o conhecimento da mecânica da escrita ou o funcionamento sistêmico é preparatório para a leitura e a escrita – “[...] conhecer a ‘mecânica’ ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever [...]” (p. 90).

Ainda convém sobrelevar, na direção de remontar a concepção de alfabetização defendida no documento, a menção a Ferdinand de Saussure. Trata-se de uma menção importante na medida em que sinaliza para uma concepção de língua determinada, a compatível com o objetivismo abstrato. Para registro, vale recorrer à definição dessa concepção feita por Volóchinov (2018², p. 155):

O centro organizador de todos os fenômenos linguísticos, que os transforma em um objeto específico da ciência da língua, é [...] o sistema linguístico, compreendido como sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais. [...] Todo ato criativo individual, todo enunciado é individual e único, porém em todo enunciado há elementos idênticos aos dos outros enunciados de um dado grupo discursivo. São justamente esses elementos idênticos - fonéticos, gramaticais, lexicais - e portanto normativos para todos os enunciados que proporcionam a unicidade de dada língua e sua compreensão por todos os membros de dada coletividade.

Como é reconhecido de forma evidente, a língua é assumida como um sistema de regularidades, as quais são em si o centro organizador, em lugar da comunicação humana necessária às diferentes práticas sociais como concebida pela perspectiva de língua interacional, a proposta por Volóchinov (2018) e inferível na proposição vigotskiana, ambas convergentes com a fundamentação filosófica materialista histórica e dialética.

Nessa direção, no texto clássico de Vigotsky (2007³), *A pré-história da linguagem escrita*, à guisa de marcação, o autor contrapõe-se diretamente à noção de que domínio da escrita seja hábito mecânico, justamente o que é afirmado no excerto em análise. Para o autor, apropriação da escrita é antes apropriação da linguagem escrita nas práticas humanas,

² Reconhecemos as possibilidades de crítica à tradução em menção aqui; escolhemos fazê-la, no entanto, pela facilidade de acesso à obra, com tradução ao português.

³ Registramos ciência sobre as críticas à tradução em referência aqui; optamos por fazê-la, contudo, dada a ampla circulação entre professores da obra em questão, dentre outros motivos, pela inclusão dela em dado momento histórico na Biblioteca do Professor, programa do Ministério da Educação – Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/biblioteca-do-professor>. Acesso em: 31 ago. 2023.



como possibilidade de apropriação e viradas culturais importantes ao desenvolvimento das funções psíquicas pelos sujeitos.

Dando seguimento à discussão dos marcos legais atinentes à alfabetização, tomaremos dois artefatos profundamente relacionados no âmbito da alfabetização brasileira: o indicador de larga escala Alfabetiza Brasil e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, em substituição à Política Nacional de Alfabetização. Acerca do indicador em causa, vale considerar o contexto de sua realização, que se deu logo após a assunção do governo petista, um governo fundado na social-democracia e de acento progressista, como uma importante ação na direção da superação dos retrocessos que assolaram o Brasil de modo geral e, também, as políticas voltadas à alfabetização do país:

A Pesquisa Alfabetiza Brasil foi realizada pelo Inep para determinar o ponto de corte que indica a alfabetização de uma criança ao final do 2º ano do ensino fundamental. O Instituto coletou informações a respeito do conjunto de competências que caracterizam o aluno alfabetizado diretamente com professoras alfabetizadoras do Brasil inteiro, e realizou um Painel de Especialistas para analisar os resultados⁴ (INEP-BRASIL, 2023, s.p.).

Nos limites próprios a qualquer avaliação de larga escala, os objetivos dele eram:

Compreender, em termos qualitativos, quais tarefas um aluno do 2º ano do ensino fundamental devidamente alfabetizado é capaz de realizar.
Estabelecer padrão avaliativo para a alfabetização dos estudantes brasileiros.
Proporcionar subsídios para o planejamento e execução de políticas educacionais voltadas à alfabetização⁵ (INEP-BRASIL, 2023, s.p.).

Ainda sobre o que é inerente a qualquer avaliação de larga escala, o Alfabetiza Brasil repercute, mesmo que não explicitamente, uma concepção de alfabetização que reverberará nas ações de alfabetização e de formação de alfabetizadores nacionais, estaduais e municipais. Nesses termos, vale submeter tal definição à análise:

Os estudantes estão alfabéticos. Leem pequenos textos, formados por períodos curtos e localizam informações na superfície textual. Produzem inferências básicas com base na articulação entre texto verbal e não verbal, como em tirinhas e histórias em quadrinhos. Escrevem, ainda, com desvios ortográficos, textos que circulam na vida cotidiana para fins de uma comunicação simples: convidar, lembrar algo, por exemplo. Os estudantes são leitores/escritores incipientes, que interagem de forma mais autônoma

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/alfabetiza-brasil/a-pesquisa>. Acesso em: 31 ago. 2023.

⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/alfabetiza-brasil/a-pesquisa>. Acesso em: 31 ago. 2023.



principalmente com textos que circulam na vida cotidiana e no campo artístico literário, em práticas de leitura e de escrita características do letramento escolar⁶ (INEP-BRASIL, 2023, s.p.).

Da síntese apresentada sobre o que se buscou identificar com a avaliação em tela, cabe dar relevo para o primeiro ponto registrado: “Os estudantes estão alfabéticos”. Trata-se de um aspecto identificador apoiado na perspectiva construtivista de desenvolvimento humano, que ganhou ampla projeção no cenário da alfabetização em razão da elaboração teórica desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1986). Essa elaboração foi absorvida pelos alfabetizadores, ganhando acento de ferramenta avaliativa da apropriação da escrita, o que não foi notadamente a proposta original das autoras. Ao projetar esse aspecto na síntese, o indicador acaba por cancelar tal modo de avaliar os alunos e, mais que isso, a vinculação nas práticas de alfabetização a um fundamento de base biologicista, a base do construtivismo piagetiano, assumido pelas autoras⁷.

Não é demais pontuar que a chancela e a vinculação depreendidas significam, em boa medida, a assunção de uma concepção de alfabetização que atrela domínio de particularidades do sistema de escrita alfabética à capacidade de ler e produzir textos, o que não é em si um problema. A problemática reside, desde uma concepção materialista histórico e dialética de desenvolvimento humano e de relação com o problema do conhecimento, na aposta de que o domínio dessas particularidades, que envolvem regularidades sistêmicas e convencionais da escrita, se dê desde o próprio sujeito; ou por outra, haveria a compreensão de que o próprio sujeito, na interação com objetos que portam o escrito, é capaz de construir uma compreensão sobre a sistematicidade e as convenções da escrita a que, ontogeneticamente, chegamos.

Dentre todas as ponderações que poderíamos fazer, a de que tal concepção, no limite, secundariza o papel do professor e do ensino sistemático parece-nos a mais premente. Vale, nesse sentido, ao menos, uma problematização: em que medida, a concepção em causa distancia-se da proposta de base tecnicista da BNCC, considerando-se que, um importante recuo identificado nela, é a adoção de um lugar periférico tanto ao docente (“pessoa-recurso” na proposta de Perrenoud (1999, p. 25) que suporta em boa medida a pedagogia das

⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/alfabetiza-brasil/resultados>. Acesso em: 31 ago. 2023.

⁷ Para aprofundamento, cf. Pedralli (2022).



competências⁸, na base deste documento, ainda que implicitamente), quanto ao conhecimento, que passa a concorrer com o desenvolvimento de capacidades desde a lógica do fazer, ou mais precisamente do aprender fazendo, ou aprender a fazer?

Quando, depois dessa inscrição teórica implícita, o registro avança para práticas sociais nas quais a escrita tem lugar, a leitura e a escrita são posicionadas não como capacidades a serem desenvolvidas em práticas humanas nas quais os objetos culturais se apresentam em textos quer seja para a leitura ou para a produção, que se constitua em uma representação sobre eles, mas sobretudo sobre a realidade social compartilhada. No registro em análise, por outro lado, há focalização dos objetos não pelo seu potencial de produção dessas representações ou mesmo pelo seu lugar nas práticas humanas, mas por critérios imanentes ao texto: o tamanho, o tipo de construção sintática presente, dentre outros elementos afins.

Trata-se, nesses termos, de uma importante inflexão em relação ao que propõe o fundamento das pedagogias críticas, amparadas numa filosofia materialista histórica e dialética, na medida em que transforma em epifenômeno aquilo que é radical na simbolização pelo escrito: a forma mais complexa a que a humanidade chegou e que permitiu e garante acesso à atividade humana concentrada em objetos culturais de campos do conhecimento potencialmente humanizadores, com destaque para a ciência, a arte e a filosofia, para o que os recursos linguísticos são indispensáveis, mas não ponto de partida e tão pouco fins neles mesmos.

Em relação estreita com esse indicador e, em certa medida, como ação governamental que responde ao que revelou a amostra dele (apenas Santa Catarina ficou caracterizada como minimamente alfabetizada nos termos do Alfabetiza Brasil⁹), é lançada uma nova política nacional para a alfabetização. Ela, como já antecipado no texto, substitui a política anterior, levada a efeito no governo eleito após o golpe, de acento ultra-conservador e que, não por acaso, projetou amplamente uma concepção de alfabetização fundada no mesmo primado, o conservadorismo, defendendo que a alfabetização nacionalmente devesse se dar pelo método fônico¹⁰. Na explicitação da natureza da política em pauta, merece destaque a falta de precisão na definição de uma concepção de alfabetização. Em sua ausência, é possível

⁸ Para aprofundamento, cf. Saviani (1983).

⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/mec-e-inep-divulgam-os-resultados-da-pesquisa-alfabetiza-brasil>. Acesso em: 30 jul 2023.

¹⁰ Para aprofundamento, cf. Chraim; Pedralli (2023).



(esperado?) recair facilmente na concepção contida implicitamente na marcação do que se busca avaliar no indicador nacional de referência para a alfabetização, nos termos discutidos nesta mesma seção. Eis a apresentação que avaliza essa compreensão:

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, almeja, por meio da conjugação dos esforços, garantir o direito à alfabetização de todas as crianças do país. O foco é garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental; além da recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, afetadas pela pandemia (BRASIL, 2023, s.p.).

Há, entretanto, um aspecto a ser ponderado positivamente que é o comprometimento de tal política com a formação docente e a autonomia garantida às redes estaduais e municipais ante ao processo de alfabetização, assumido na forma da finalidade desse Compromisso: “Garantir que 100% dos municípios e 100% dos estados implementem sua Política de Formação de Gestores(as) Escolares e sua Política de Formação de Professores(as) Alfabetizadores(as).” (BRASIL, 2023, s.p.). Tendo isso presente, torna-se imperativo que tais redes tenham clareza acerca do que está implicado neste tempo histórico na discussão da alfabetização, o que envolve a identificação de elementos teórico-conceituais que permitirão esse reconhecimento.

Nesse sentido, na seção que segue, buscaremos explicitar tais elementos, que poderão ser adotados como diretrizes para o planejamento e a consecução de projetos de formação continuada de professores, especialmente daqueles que se responsabilizam pela alfabetização.

2 DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES: A PROJEÇÃO DA AUTONOMIA

Desde a introdução deste artigo, temos procurado enfatizar a robustez necessária à formação de professores, a qual envolveria, a um só tempo, aspectos teórico-filosóficos, tanto no tratamento do objeto de ensino específico, quanto do campo educacional como um todo, e aspectos didático-pedagógicos que subsidiam a atuação docente. Ao fazê-lo, reconhecemos que tais elementos, sempre e sem recuar ao compromisso político com tal formação, precisam ser tomados em dialética.



Nesses termos, nesta seção, em atenção ao segundo objetivo e, ao mesmo tempo, ao ponto de chegada deste trabalho, elencaremos o que entendemos serem esses principais elementos e apresentaremos as referências bibliográficas que identificamos potencialmente significativas para a compreensão deles. Vale considerar que essa compreensão só terá seus propósitos alcançados na medida em que permitir crítica aos documentos e às propostas voltadas à alfabetização e, por que não, a projetos e políticas educacionais como um todo.

O primeiro dos elementos, tem carácter teórico-filosófico, e deve ser considerado em primeiro plano por ser vetor de todo o trabalho educativo a se desenvolver, o que inclui o processo de alfabetização. Trata-se do projeto de formação humana, elemento indissociável do projeto de sociedade. Ele não só orienta todo o trabalho de ensino levado a efeito no processo de alfabetização, desde o planejamento, passando pela consecução e pela sistematização, até a avaliação, como as próprias decisões sobre que conhecimentos devem ser priorizados na forma de currículo das instituições e/ou das redes de ensino. Para decisões consequentes e conscientes nesses termos, é fundamental que as possibilidades e as oposições entre elas sejam reconhecidas, o que é possibilitado pelo estudo do artigo e do caderno nessa ordem, uma vez que o primeiro apresenta as mediações nodais para isso – formação unilateral vs. formação omnilateral – já na relação com o ensino escolar, enquanto que o segundo permite um aprofundamento da discussão filosófica de base para essas mediações: o trabalho estranhado/alienado.

FERREIRA Jr., Amarilio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, vol. 12, núm. 26, julho-septiembre, 2008, pp. 635-646.

MARX, Karl. Trabalho estranhado e Propriedade privada. In: MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 79-90.

O segundo dos elementos teórico-filosóficos que precisa ser nitidamente identificado pelos profissionais que conduzem processos de alfabetização é de base epistemológica; ou seja, as formas possíveis de enfrentar o problema do conhecimento elaboradas historicamente. A partir delas, é possível compreender com precisão o enfoque no sujeito ou no objeto, além da relação parte e todo, já mencionada neste artigo. Trata-se de discussão que, ao ser reconhecida pelos alfabetizadores, permite escolhas mais adequadas acerca da tomada do sistema de escrita alfabética nas aulas comprometidas com a alfabetização dos



indivíduos. Nesse sentido, a primeira obra permite tal reconhecimento panoramicamente, desde a discussão epistemológica radical, e a segunda referência, a repercussão dessa discussão para a alfabetização historicamente.

TONET, Ivo. Método científico: uma abordagem ontológica [online]. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

MORTATTI, Maria R. Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

Ainda acerca dos elementos teórico-filosóficos necessários à formação docente, destacamos a discussão que recobre o fundamento pedagógico. Nessa direção, parece-nos fundamental que o estudo comungue genericidade e particularidade. No que compete à genericidade, a primeira das referências faculta identificação panorâmica sobre as tendências pedagógicas em disputa no campo educacional como um todo – as não-críticas, as crítico-reprodutivistas e as críticas –, com explanação suficientemente clara sobre a contribuição das de acento crítico e sua convergência com projeto formativo voltado à omnilateralidade. Já a segunda e a terceira referências atendem ao que denominamos de particularidade, a saber a tendência pedagógica tecnicista, em sua manifestação na teoria das competências, relevo necessário dada a projeção dela no documento nacional de referência à educação – a BNCC. Para apreensão dessa teoria, vale a leitura do texto seminal e de artigo que apresenta suficientemente elementos para a sua crítica. Eis as referências em menção na ordem de leitura recomendada:

SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 [1983].

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez 2001, Nº 18, p. 35-40.

Em função da centralidade desse elemento teórico-conceitual tanto para a discussão de projetos formativos quanto para a compreensão da pedagogia crítica, importa reconhecer teórico-filosoficamente o conceito de ‘prática social’ como derivado das atividades humanas historicamente e, considerando a especificidade da alfabetização, as reverberações desse conceito aos períodos de desenvolvimento humano e às formas de simbolização. Para isso, indicamos o estudo das seguintes referências:



SANTOS, Larissa Malu dos. Alfabetização na/para a prática social: a leitura e a escrita como processos articuladores e desencadeares. In: CHRAIM, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosângela (Orgs.). Alfabetização e humanização: a apropriação inicial da escrita sob bases histórico-culturais. Campinas/SP: Pontes Editores, 2022. p. 213-241.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.

VIGOTSKY, Lev S.. A pré-história da linguagem escrita. In: VIGOTSKY, Lev S.. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 125-145.

Nessa direção, é importante pensar que, nas práticas humanas, a linguagem verbal, sobretudo a escrita porque consiste na especificidade da alfabetização, se apresenta em duas dimensões dialeticamente articuladas: a leitura e a produção textual, oral e escrita, em favor das quais a reflexão sobre a língua, incluindo regularidades sistêmicas e convencionais deve se dar. Para o reconhecimento e a compreensão aprofundada das relações aqui implicadas, um bom número de mediações precisa ser entendido e recolocado em dialética. Indicamos e assinalamos referências que, a nosso ver, tem potencial para tal, quais sejam:

SILVA CABRAL, Marina. Implicações do pensamento da Escola de Vigotski para a alfabetização. In: CHRAIM, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosângela (Orgs.). Alfabetização e humanização: a apropriação inicial da escrita sob bases histórico-culturais. Campinas/SP: Pontes Editores, 2022. p. 181-210.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003.

CHRAIM, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosângela. Mas o que é mesmo trabalhar com oralidade?: a produção textual oral no processo de alfabetização. In: CHRAIM, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosângela (Orgs.). Alfabetização e humanização: a apropriação inicial da escrita sob bases histórico-culturais. Campinas/SP: Pontes Editores, 2022. p. 265-291.

GERALDI, João W. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: GERALDI, João W.. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 115-217.

SOBRAL, Adail. "Ver o mundo com os olhos do gênero". In: SOBRAL, Adail. Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009. p. 115-133.



GERALDI, João W. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. In: GERALDI, João W.. A aula como acontecimento. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010. p. 71-80.

PEDRALLI, Rosângela; EMERICK DE MARIA, Maíra de Sousa. Humanização e apropriação inicial da escrita: implicações decisivas para a educação linguística. In: DAGA-CAVALHEIRO, Aline Cassol; MOSSAMANN, Suziane da Silva. Educação e Linguagem na perspectiva histórico-cultural. São Carlos/SP: Pedro & João, 2021. p. 143-168.

O planejamento e o agir metodologicamente organizado derivaria da compreensão desses elementos teórico-filosóficos; ou por outra, os posições didático-metodológicas seriam decorrência do reconhecimento aprofundado da fundamentação teórico-filosófica inescapável à alfabetização. Para o que uma compreensão elementar, quiçá esquemática inicial dos elementos didático-metodológicos poderia contribuir. Nesse sentido, os dois trabalhos elencados merecem uma leitura atenta pelos profissionais em formação:

FREITAS, Luiz Carlos et. al.. Avaliação Educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

SOUSA, Priscila de. “Mas o que eu faço na prática, então?”: reflexões acerca do planejamento no processo de alfabetização. In: CHRAIM, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosângela (Orgs.). Alfabetização e humanização: a apropriação inicial da escrita sob bases histórico-culturais. Campinas/SP: Pontes Editores, 2022. p. 293-316.

No trabalho de tomada dessas referências como estudo nas ações de formação continuadas levadas a efeito por redes estaduais e municipais de ensino, ou mesmo por instituições escolares, como reforçamos ao longo do artigo, não deve se perder de vista a necessidade de posicionamento delas em dialética e de modo a permitir a tomada crítica de marcos legais, materiais pedagógicos e ações de ensino. Isso porque o objetivo defendido neste estudo para projetos de formação continuada também dos alfabetizadores é a autonomia, contrapondo-se a perspectivas alienadoras, que buscam conformar a atuação docente ao fazer, ao trabalho manual cindido de suas finalidades, a produção da humanidade em cada novo ser da espécie humana (SAVIANI, 1983).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas neste artigo buscaram contribuir para apresentação, análise e desvelamentos necessários à compreensão dos marcos legais contemporâneos voltados ao campo da alfabetização, no sentido de explicitar algumas de suas contradições, que vão na contramão de uma formação de professores comprometida com a autonomia.



Para tanto, na tentativa de responder a pergunta central deste artigo, que aspectos teórico-conceituais e didático-metodológicos devem ser priorizados nas ações de formação continuada de alfabetizadores/as?, buscou-se, por meio dos elementos teórico-conceituais próprios da especificidade dos processos de apropriação da escrita, propor diretrizes para a formação de professores alfabetizadores, atreladas a um trabalho educativo convergente com a projeção formativa da omnilateralidade humana. Tal concepção, como reiteradamente registrado, ainda que não plenamente alcançável numa sociedade capitalista, demanda compreensão das relações que se estabelecem nessa mesma sociedade, para que os sujeitos atuem nela de maneira completa, concreta e consciente.

Nesses termos, há concordância com Duarte (1998, p. 105) ao defender que “Reconhecer a relação entre as concepções de sociedade, os posicionamentos políticos associados a essas concepções, bem como a concepção de ciência e conhecimento, é fundamental na educação”. Essa defesa envolve o que diz respeito à formação de professores, desde a elaboração do currículo até a atividade mais pontual, que é o desenvolvimento do trabalho educativo, as duas de responsabilidade dos docentes.

As diretrizes indicadas no artigo partem dessa compreensão, para propor uma discussão em projetos formativos de professores a pedagogia crítica, para o que importa reconhecer os pressupostos teórico-filosóficos próprios do materialismo histórico e dialético e implicações didático-metodológicas de tal fundamento. Essa compreensão, acreditamos, dará condições ao professor para a consecução de um percurso formativo de outrem, nesse caso dos estudantes da Educação Básica, que potencialize agir e pensar criticamente, com autonomia e consciência, a/sobre a prática social que os enovela e da qual são parte constitutiva. Trata-se de um empreendimento que parte de uma visão social de mundo específica: podemos e devemos vislumbrar modos de organização social outros que sejam verdadeiramente humanizadores e humanizados. Este, em curso, certamente não o é. Seguimos.

AGRADECIMENTOS

O artigo contou com a enriquecedora contribuição de Vania Cleusa Pinto da Silva, atualmente Alfabetizadora na Rede Municipal de Educação de Itapoá/SC, a quem devemos muito, seja pela confiança no trabalho do grupo quando à frente da direção pedagógica da



secretaria da rede em que atua agora como docente, seja pelas importantes considerações e problemáticas levantadas e/ou, ainda, pela leitura crítica do texto em versão final.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRITTO, Luiz Percival L. Leitura e participação. In: BRITTO, Luiz Percival L. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003. p. 99-114.

CHRAIM, Amanda M.; PEDRALLI, Rosângela. Alfabetização baseada em evidências: a defesa da cientificidade como conveniente para naturalizar o inconveniente?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280029, p. 1-25, 2023.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 139-145, 2018.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, Apr. 1998.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Orgs.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) **Linguistic Anthropology: a reader**. Oxford: Blackwell, 2001 [1982], p. 318-342.

PEDRALLI, Rosângela. Por que não é a mesma coisa: o pensamento de Emília Ferreiro, implicações para a compreensão do aprendizado da escrita e equívocos de abordagem no Brasil. **Revista Fórum Linguístico**, v. 19, n. 4, Florianópolis, p. 8442- 8453, out./dez.2022.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O papel da educação no desenvolvimento da consciência em direção ao limite máximo de suas possibilidades. In: CHRAIM, Amanda M.; PEDRALLI, Rosângela; CATOIA DIAS, Sabatha (Orgs.). **O desenvolvimento da consciência na formação de professores: enfoque no trabalho escolar com língua**. Rio Grande: Editora da FURG, 2023. p. 12-22.



SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 [1983].

SILVA GARCIA, Daniela C. **O que é ser professor(a)?**: contribuições acerca do trabalho e da formação docente na sociedade capitalista. 2023 (no prelo).

THESSING, Aline F. **Ética na formação de professores responsáveis pela educação linguística**: a indissociabilidade entre a formação inicial e a formação da consciência. 2023 (no prelo).

260

VIGOTSKY, Lev S.. A pré-história da linguagem escrita. In: VIGOTSKY, Lev S.. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 125-145.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad., notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

AUTORAS

ROSÂNGELA PEDRALLI. Doutora em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Santa Catarina; Professora Adjunta na Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil; Docente permanente no PPGLin/UFSC; Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Linguística – GEPEL. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0698-7032>. Email: rosangelapedralli@hotmail.com.

CÍNTIA FRANZ. Mestre em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina; Professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Rio do Sul/SC; Doutoranda no PPGLin/UFSC; Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Linguística. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6590-2473>. Email: cintiafranz@hotmail.com

MARCIA NAGEL CRISTOFOLINI. Mestre em Educação, Universidade da Região de Joinville; Supervisora Escolar na Rede Municipal de Garuva/SC; Doutoranda no PPGLin/UFSC; Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Linguística. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7543-9689>. Email: marcia.nagel.c@hotmail.com