

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO

CAREN CRISTINA SASSET

PRÁTICAS DISCURSIVAS E SUBJETIVAÇÃO:  
CONSTITUINDO PROFESSORES + ALFABETIZADORES

CAXIAS DO SUL  
2014

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO

CAREN CRISTINA SASSET

PRÁTICAS DISCURSIVAS E SUBJETIVAÇÃO:  
CONSTITUINDO PROFESSORES + ALFABETIZADORES

Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, elaborada como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.  
Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.  
Orientador: Professor Dr. Jayme Paviani

CAXIAS DO SUL  
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS - BICE - Processamento Técnico

S252p Sasset, Caren Cristina, 1979-  
Práticas discursivas e subjetivação : constituindo professores +  
alfabetizadores / Caren Cristina Sasset. – 2014.  
119 f. : il. ; 30 cm

Apresenta bibliografia.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, 2014.  
Orientador: Prof. Dr. Jayme Paviani.

1. Professores - Formação. 2. Alfabetização - Métodos de ensino. 3.  
Políticas públicas - Educação. 4. Educação - Aspectos sociais. I. Título.

CDU 2.ed.: 371.011.13

Índice para o catálogo sistemático:

1. Professores - Formação	371.011.13
2. Alfabetização - Métodos de ensino	37.014.22
3. Políticas públicas - Educação	304.4
4. Educação - Aspectos sociais	37.014.53

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Roberta da Silva Freitas – CRB 10/1730



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

*“Práticas discursivas e subjetivação: constituindo  
professores + alfabetizadores”*

Caren Cristina Sasset

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 28 de agosto de 2014.

Banca Examinadora:

  
Prof. Dr. Jayme Paviani  
Universidade de Caxias do Sul

  
Prof. Dr. José Pedro Boufleuer  
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

  
Prof. Dr. Vanderlei Carbonara  
Universidade de Caxias do Sul

CIDADE UNIVERSITÁRIA  
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br  
Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Gráfica Nordeste Ltda. – 130033

Para todos da minha família, meus amores.

## AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todos que, de alguma forma,  
fizeram parte da minha caminhada.

À minha família, pelo apoio e presença incondicional.

Ao professor, Jayme Paviani, pessoa de sabedoria admirável, que contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento deste texto. Durante muitas colorações dos plátanos, estive ao meu lado, sugerindo, aperfeiçoando e indicando caminhos para estes escritos.

À professora, Sônia Regina da Luz Matos, minha primeira e grande incentivadora. Certamente meu caminho teve início nos teus ensinamentos e nas tuas palavras de estímulo. À amiga, Débora Karine Stumpf Ferreira, que me acompanhou nessa trajetória e se dedicou à leitura atenta e rigorosa deste texto, muito obrigada pela escuta diária e por me ajudar a aprimorá-lo.

À professora, Betina Schuler, pela disponibilidade e auxílio na construção deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação, em especial, à Equipe do + Alfabetização, pela atenção dispensada.

Às Equipes Diretivas das Escolas Municipais de Ensino Fundamental, Fermino Ferronato e Rosário de São Francisco, pela paciência e compreensão nos momentos de ausência.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, aos professores, funcionários e à coordenadora do curso,

Professora Dr<sup>a</sup> Terciane Ângela Luchese.

Aos colegas da quinta turma de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul,

pelo companheirismo e solidariedade demonstrados nos dois anos de convivência.

Às queridas, Aline Marques Copetti e Evana Lia Colombo Arboite, pela dedicação e disponibilidade, no momento em que os ajustes técnicos se fizeram necessários.

Aos meus amados (e insubstituíveis!) amigos, pela parceria, preocupação e incessantes palavras de incentivo.

“Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade – em todo o caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena se praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. [...] Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.”

(FOUCAULT, 2012a, p. 15)

## RESUMO

O presente estudo objetiva analisar a relação entre práticas discursivas e subjetivação de professores, a partir do *Projeto Piloto + Alfabetização*, da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. O estudo utiliza as categorias de práticas discursivas (FOUCAULT, 2012b) e subjetivação (FOUCAULT, 2010). Através dessas caracterizações, pensa-se de que forma as práticas discursivas articulam-se na ocorrência do *Projeto + Alfabetização* e operam sobre os indivíduos, nesse caso, os professores + *alfabetizadores*, produzindo modos de subjetivação. Desse modo, utiliza-se de abordagem de inspiração genealógica, centrando-se na análise de saberes e na maneira como estes se manifestam por meio de práticas discursivas *alfabetizatórias*, valoradas como verdadeiras. Do mesmo modo, compreendem-se os efeitos de poder e subjetivação que tais práticas discursivas colocam em funcionamento, produzindo sujeitos alfabetizadores, possuidores de determinados valores e não outros. As análises se dão a partir do *Projeto Piloto + Alfabetização*, da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, política pública de educação implantada no ano de 2011, cujo objetivo é a alfabetização de todos os alunos com até oito anos de idade (terceiro ano do Ensino Fundamental), e que tem na formação do professor alfabetizador um de seus eixos fundamentais. Assim, é importante considerar que, nesse contexto de alfabetização, alguns saberes e diretrizes são propagados como legítimos, constituindo uma rede de discursos situados na ordem do verdadeiro. Dessa forma, ao falar-se sobre ingresso obrigatório das crianças com seis anos de idade nas instituições escolares, concepções de alfabetização e letramento, bem como sobre o alcance de um nível total de alfabetização para os anos iniciais do Ensino Fundamental, moldam-se os protagonistas desse contexto, suas maneiras de constituir, compreender e falar sobre o mundo. Os professores protagonistas desse processo são tomados como objetos de conhecimento e vão sendo produzidos, cria-se a identidade do *sujeito + alfabetizador*, afinal, o sujeito não é a causa, mas o efeito desses discursos. A presente pesquisa estrutura-se em três capítulos, e seus resultados contribuem socialmente, pois investiga e reflete acerca do modo como os sujeitos professores constituem-se e subjetivam-se, na ocorrência do *Projeto Piloto + Alfabetização*, da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul.

**Palavras-chave:** Práticas discursivas. Subjetivação. *Projeto Piloto + Alfabetização*.

## ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the relationship between discursive practices and subjectivity of teachers, from the *Pilot Project + Literacy* of Municipal Schools of Caxias do Sul. The study uses the categories of discursive practices (Foucault, 2012b) and subjectivity (Foucault, 2010). Through such characterizations, it is believed how the discursive practices are articulated in the occurrence of *Project + Literacy* and operate on individuals, in this case, teachers + *literacy*, produce subjectivity's ways. Thus, we use the inspiration of genealogical approach, focusing on knowledge's analysis and in the way these manifest themselves through *literacy's* discursive practices, evaluated as true. Likewise, the effects of power and subjectivity that such discursive practices put into operation are understood, producing literacy subjects, owners of certain values and not others. The analysis are given from the *Pilot Project + Literacy* of Municipal Schools of Caxias do Sul, public education policy implemented in 2011, whose goal is literacy for all students up to the age of eight (third year of Elementary) and has in the formation of the literacy teacher one of its fundamental pillars. Thereby, it is important to consider that, in this literacy context, some wisdom and guidelines are propagated as legitimate, forming a discourses network placed in the order of the true. In this way, when talking about mandatory admission of children under six years of age in schools, conceptions of literacy, as well as on the scope of a total literacy for the early years of elementary school, molding the protagonists in this context, their ways of constituting, understand and talk about the world. The protagonists teachers of this process are taken as knowledge objects and it will be produced, it creates the identity of *subject + literacy*, after all, the subject is not the cause but the effect of these speeches. This present research is structured in three chapters and their results contribute socially because investigates and reflects about the way how subjects teachers are constituted and subjectivated in the happening of *Pilot Project + Literacy* of Municipal Schools of Caxias do Sul.

**Keywords:** Discursive practices. Subjectivity. *Pilot Project + Literacy*.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1 APRESENTANDO O PROJETO PILOTO + ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1 O PROJETO, EM LINHAS GERAIS.....	16
1.2 EM CENA, OS PROTAGONISTAS .....	17
1.3 DIRETRIZES TEÓRICAS DO PROJETO.....	19
1.4 A QUESTÃO DA LOGÍSTICA: ESCOLAS E SMED .....	22
1.5 REVELANDO OS RESULTADOS DE 2011.....	24
1.6 BUSCANDO O APERFEIÇOAMENTO: CRONOGRAMA DA FORMAÇÃO CONTINUADA .....	25
<b>2 CAMINHOS PARA A COMPOSIÇÃO DO ESTUDO: PRÁTICA DISCURSIVA E SUBJETIVAÇÃO .....</b>	<b>31</b>
2.1 A REDE CONCEITUAL DA PRÁTICA DISCURSIVA .....	32
2.2 PENSANDO A ALFABETIZAÇÃO COMO ELEMENTO DA REDE.....	36
2.3 PRÁTICAS DISCURSIVAS ALFABETIZATÓRIAS.....	42
<b>2.3.1 Prática discursiva da codificação: da Cartilha Maternal aos métodos de alfabetização .....</b>	<b>47</b>
<b>2.3.2 Prática discursiva do cognitivismo: construtivismo e interacionismo como prática discursiva na alfabetização .....</b>	<b>53</b>
2.3.2.1 Construtivismo .....	55
2.3.2.2 Interacionismo.....	64
<b>2.3.3 Prática discursiva da reconição: letramento, alfabetismos e alfabetizar letrando.....</b>	<b>68</b>
2.4 SUBJETIVAÇÃO: APORTES TEÓRICOS E O CONTEXTO ESCOLAR.....	72
<b>3 ATRAVESSAMENTOS DISCURSIVOS E SUBJETIVAÇÃO NO PROJETO PILOTO + ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>81</b>
3.1 PRIMEIRO RECORTE: ALFABETIZAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE SUBJETIVAÇÃO .....	82
3.2 SEGUNDO RECORTE: COMPETÊNCIA DO PROFESSOR - QUESTÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA OU VOCAÇÃO?.....	86
3.3 TERCEIRO RECORTE: O CONSTRUTIVISMO E A RECOGNIÇÃO COMO DISPOSITIVOS DE SUBJETIVAÇÃO .....	104
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>120</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetiva analisar a relação entre práticas discursivas alfabetizatórias e subjetivação de professores, a partir do *Projeto Piloto + Alfabetização*, da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Inspira-se do projeto genealógico de Michel Foucault e contribui para a discussão acerca da alfabetização e da constituição de professores + *alfabetizadores*.

Com a implantação da Lei Federal 11.274/2006<sup>1</sup>, desde 2006, todas as crianças de seis anos devem ingressar na escola, obrigatoriamente, passando a integrar o Ensino Fundamental de nove anos<sup>2</sup>. As diversas redes de ensino do país passaram a receber os alunos em suas instituições, proporcionando e enfatizando a alfabetização<sup>3</sup>, a partir daquela data, numa lógica que opera no aumento da qualidade da educação brasileira.

Segundo o governo brasileiro, a aprovação da referida lei proporciona a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional. Essa medida privilegia, principalmente, as crianças que pertencem às classes populares, uma vez que as pertencentes às classes média e alta da sociedade já fazem parte do sistema de ensino, frequentando a Educação Infantil ou o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Outro fator de suma importância levado em consideração para a implantação da lei, na época, relaciona-se aos números do Censo Demográfico do IBGE, realizado no ano de 2000: 81,7% das crianças de seis anos estavam na escola. Destas, 38,9% frequentavam a

---

<sup>1</sup> Lei consultada no site da Câmara dos Deputados, conforme referência: BRASIL. Lei nº 11.274/2006, de 06 de fevereiro de 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 06 de julho de 2010.

<sup>2</sup> Em 2013, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sofre nova alteração, antecipando ainda mais a entrada obrigatória das crianças na instituição escolar. De acordo com a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”, sendo “dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”. Lei consultada no site da Câmara dos Deputados, conforme referência: BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em: 10 de abril de 2013. De acordo com o MEC, a medida deverá ser implementada progressivamente, até 2016, conforme referência acima.

<sup>3</sup> Segundo Soares (1999, p. 5), o aprendizado da leitura e da escrita - ou seja, a alfabetização - consiste na aquisição de uma tecnologia: a codificação em língua escrita (escrever) e a decodificação da língua escrita (ler). A aquisição dessa tecnologia não basta, é necessário apropriar-se dela; isto é, fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita, articulando-as e dissociando-as das práticas de interação oral, conforme as situações que se apresentam ao indivíduo. Outrora, a língua era considerada como um instrumento de transmissão de mensagens, um meio de comunicação. Através dele, alguém dizia ou escrevia algo para alguém que deveria compreender o que ouvia ou lia.

Educação Infantil; 13,6% encontravam-se em classes de alfabetização; e 29,6% já estavam incluídas no Ensino Fundamental.

Estudos como do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) demonstram que, ao ingressarem na instituição escolar antes dos sete anos de idade, a maioria das crianças apresenta resultados superiores àquelas que ingressam somente aos sete anos de idade. Segundo o sistema citado, a experiência da pré-escola permite que o aluno obtenha médias maiores em proficiência de leitura e escrita. Pode-se perceber, então, a questão da qualidade presente no discurso do Ensino Fundamental de nove anos, aquele que leva a criança cada vez mais cedo à escola.

A ampliação do Ensino Fundamental, agora com um ano a mais, é vista como uma das ferramentas que trazem, implicitamente, a garantia de inclusão de muitas crianças no sistema de ensino. O primeiro ano, esse ano “a mais”, vem como um mecanismo para a promoção do desenvolvimento global das crianças da faixa etária de seis anos.

A alfabetização passa a ser vista como um processo contínuo, que se desenvolve ao longo da vida escolar, e não como um momento determinado, contido em um ou dois anos de escolaridade. Portanto, esse ano a mais de escolaridade prioriza a qualificação na educação brasileira.

Segundo o Ministério da Educação do Brasil (2013), a alfabetização é um processo bastante complexo, pois requer que o aluno domine uma variedade considerável de habilidades; por esse motivo, muitas vezes, o processo de alfabetização não obtém sucesso em sua forma plena. Diante dessa realidade, surgem políticas educacionais e ações estratégicas que buscam suprir as defasagens e o alcance da alfabetização plena, já nos anos iniciais da escolarização.

Partindo desses pressupostos, o Município de Caxias do Sul-RS se insere nessa realidade, com a preocupação de receber o aluno de seis anos em suas instituições, respeitando suas características e necessidades, além de proporcionar e enfatizar a busca pela alfabetização a partir dessa etapa da infância. Considerando as possíveis dificuldades que podem ser encontradas nesse caminho e buscando a totalidade na alfabetização entre os alunos do ciclo de alfabetização da Rede Municipal de Caxias do Sul, alternativas passaram a ser pensadas.

Dentre elas, está o *Projeto + Alfabetização*, que se constitui em uma política de educação municipal que pressupõe ações articuladas para o ciclo da alfabetização. Foi implantado na Rede Municipal de Caxias do Sul, no ano de 2011, denominado *Projeto Piloto + Alfabetização*. O objetivo maior desse projeto é a alfabetização de todos os alunos com até

oito anos de idade (terceiro ano do Ensino Fundamental), além de garantir a recuperação da aprendizagem dos alunos dos demais anos (distorção idade/série<sup>4</sup>).

Como metas, o projeto busca a qualificação e formação do professor alfabetizador, a melhoria na qualidade da alfabetização, o alcance do índice de 100% de alunos alfabetizados ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental e a qualificação das habilidades relacionadas à alfabetização.

Toda a configuração do espaço educacional da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul implicou em mudanças, desde quadro de pessoal até o espaço das salas de aula, como também: investimento em material didático/pedagógico; organização de horários para atendimento dos alunos envolvidos; visitas das assessoras pedagógicas da Secretaria de Educação às escolas; atendimento aos professores responsáveis na Secretaria de Educação; momentos de formação dos professores envolvidos com o projeto. Ao final do ano letivo de 2011, os professores + *alfabetizadores* foram convocados a anunciar, sob a forma de índices, o avanço nas aprendizagens conquistado pelos alunos durante o desenvolvimento do referido projeto.

Preparar os professores que são responsáveis pelo alcance dos objetivos propostos por esse projeto é passo fundamental. Ao participar de tal formação, segundo a Secretaria Municipal da Educação (2011), os professores envolvidos estão capacitados para subsidiar a construção de currículos mais significativos, a partir do uso de princípios metodológicos mais eficientes.

Nesse contexto, saberes e diretrizes sobre a alfabetização são propostos como parâmetros referenciais, constituindo uma rede de discursos situados na ordem do aceito e validado. Tomados assim, estabelecem relações de poder-saber e, por decorrência, processos de subjetivação nos sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos; afinal, o sujeito não é a causa, mas o efeito desses discursos.

Ancorando-se nos domínios foucaultianos, surgem aproximações teóricas para responder à questão que se propõe este estudo: “*Como discursos alfabetizatórios efetivam processos de subjetivação de professores?*”.

A partir da obra de Michel Foucault (2012b, p. 201), entende-se que as práticas discursivas não se constituem apenas na ação de proferir discursos, mas compreendem as formas segundo as quais os discursos se materializam em práticas, produzindo posicionamentos para os sujeitos. Para Foucault, o discurso existe somente como prática

---

<sup>4</sup> No ano de redação do projeto – 2011 – ainda existiam turmas denominadas “séries”. A partir do ano de 2014, todas as turmas são denominadas “anos”.

discursiva que produz os objetos de que fala; portanto, pode-se analisar a relação entre práticas discursivas e modos de subjetivação, para se entender a constituição do professor + *alfabetizador*.

Dentre os autores que abordam a questão do *discurso* a partir dos estudos de Michel Foucault destacam-se Alfredo Veiga-Neto, Tomaz Tadeu da Silva e Jorge Ramos do Ó. Veiga-Neto (2011, p. 89) escreve que Foucault atribui papel fundamental à linguagem, para que se possa compreender melhor o discurso e as práticas discursivas, práticas responsáveis por colocar o discurso em movimento. Veiga-Neto esclarece as ideias de Foucault, explicando que, para este filósofo, a linguagem é constitutiva do nosso pensamento e, conseqüentemente, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo. Assim, contrapõe as concepções de que a linguagem é instrumento que liga o nosso pensamento à coisa pensada, isto é, correspondência como formalização da arte de pensar.

Entende-se, também, segundo Silva (2000, p. 43), que o termo enfatiza o caráter linguístico do processo de construção do mundo social. O autor explica que Michel Foucault, de forma particular, argumenta que o discurso não descreve simplesmente os objetos que lhe são exteriores, mas que o discurso fabrica os objetos sobre os quais fala, através de práticas que circulam num determinado tempo e espaço. Os discursos, então, se “[...] distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades” (VEIGA-NETO, 2011, p. 100). Assim, o discurso produz modos de ser, estar e agir das pessoas. Compreende-se, então, a capacidade que as práticas discursivas têm de moldar nossas maneiras de constituir o mundo, entendê-lo, de falar sobre ele. Uma prática discursiva conecta-se com muitas outras e, ainda que dependa da nossa vontade, essa não é suficiente para gerá-la e fazê-la funcionar.

Continuando a pensar sobre práticas discursivas, Jorge Ramos do Ó (2003, p. 85) aponta que:

Em claro contraste com as análises do tempo, que discutem o discurso enquanto sistema de signos, convida-nos a tratar as práticas discursivas como formando os objectos acerca dos quais falamos. Caracteriza-as como corpos autónomos, ainda que estejam sujeitas às regras históricas do espaço-tempo e se vejam disseminadas nos processos técnicos, nas instituições e nos modelos que transmitem e difundem formas de comportamento. Foucault informa-nos, portanto, que o discurso é ação e não descrição (*sic*).

Assim, reportando-se ao trabalho que está sendo desenvolvido, podem-se destacar algumas das práticas discursivas que atravessam o ambiente escolar em nossa contemporaneidade: inclusão, concepções de currículo, avaliação, o fortalecimento do caráter

disciplinar, da biopolítica e do governmentação nos ambientes escolares, as normas, o controle, o papel regulador da educação escolar, os artefatos culturais/pedagógicos que norteiam os processos de aprendizagem. Além disso, discursos sobre ingresso obrigatório das crianças com seis anos de idade nas instituições escolares e consequentes discursos sobre concepções de alfabetização e letramento, bem como sobre o alcance de um nível total de alfabetização para os anos iniciais do Ensino Fundamental, moldam maneiras dos protagonistas do processo educativo de constituir, compreender e falar sobre o mundo da educação.

Essas concepções requerem profissionais especializados para realizar o trabalho e efetivar práticas discursivas. Os discursos vão produzindo os modos de ser, estar e agir dos sujeitos envolvidos no processo; assim, tais sujeitos vão se constituindo através de modos de subjetivação.

Dessa forma, outro conceito que servirá de subsídio para as análises desta pesquisa será o de *subjetivação*. No artigo *O sujeito e o poder* (1995, p. 232), Michel Foucault explicita que o foco de seus estudos é o modo pelo qual o ser humano torna-se um sujeito. Desenvolvendo seu estudo sob esse enfoque, o autor (2010, p. 262) afirma que “[...] subjetivação é o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si”. A subjetivação se faz, portanto, na dimensão em que o sujeito age sobre si mesmo, constituindo seus modos de existência. Tal constituição pode estar em nossos modos de ser, pensar, agir, em nossas experiências íntimas.

A partir dessas definições e realizando uma análise sob a luz das teorizações de Michel Foucault, pode-se pensar que as práticas discursivas que circulam e se articulam nos entremeios do *Projeto + Alfabetização* operam sobre os indivíduos, produzindo modos de subjetivação. As práticas discursivas alfabetizatórias regulam a escola, criam normas, estabelecem estratégias e produzem determinados indivíduos. Sabendo que a produção de discursos e saberes se dá em todos os âmbitos sociais e considerando a escola como instituição, pode-se pensá-la como responsável pela produção e constituição de sujeitos, já que eles não são a causa, mas efeito dos discursos. Assim sendo, é possível compreender esses efeitos na constituição dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica dessa política educacional.

Em sua genealogia, Foucault analisou a maneira como os saberes se ordenam, como foram se constituindo e produzindo verdades. Portanto, ao operar com a genealogia do saber, não procurou discutir se determinada teoria é verdadeira ou falsa, mas analisar o que se toma

por verdadeiro, isto é, analisar o modo como o saber se dispõe, como se constituiu e produziu determinada verdade.

Baseado nesses pressupostos, considera-se que a proposta deste trabalho centra-se, primeiramente, na análise de saberes e na maneira como estes se manifestam por meios de discursos aceitos como verdadeiros. Além disso, analisam-se os efeitos de subjetivação que tais discursos provocam nos sujeitos inseridos em determinada instituição, no caso, a escola. Assim sendo, entende-se que esta é uma pesquisa inspirada na abordagem genealógica foucaultiana.

A abordagem de inspiração genealógica, nessa pesquisa, é utilizada como uma possibilidade de analisar os discursos produzidos em determinadas práticas, no caso, as alfabetizatórias. Ponderam-se, durante a pesquisa, as condições de possibilidades de produção de determinada verdade (saberes sobre alfabetização). A partir daí, então, questionam-se os efeitos de poder e subjetivação que tais saberes colocam em funcionamento, produzindo sujeitos alfabetizadores, possuidores de determinados valores e não outros.

O método de pesquisa incluiu o estudo e caracterização dos conceitos *prática discursiva* e *subjetivação*, baseados nas obras foucaultianas. Feito isso, realizou-se a análise desses conceitos, buscando investigar como as práticas discursivas alfabetizatórias<sup>5</sup> efetivam processos de subjetivação de professores. Essa investigação foi feita com base no material documental e objetivando analisar discursos sobre alfabetização, construídos, validados em prática nas escolas e considerados “a verdade” nesses entremeios. A busca foi feita em documentos pertencentes ao acervo de produções da Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul, referentes ao *Projeto Piloto + Alfabetização*.

A pesquisa estrutura-se em três capítulos, descritos a seguir. No capítulo 1, é realizada a apresentação do *Projeto Piloto + Alfabetização*. Nele, são explicitadas a fundamentação legal e estruturação do projeto, bem como as diretrizes teóricas e perfil dos protagonistas nele envolvidos. Encerra-se o capítulo com apresentação de dados estatísticos a respeito do número de alunos atendidos e de seu aproveitamento, referentes ao ano de 2011, foco deste trabalho.

No capítulo 2, por sua vez, detalham-se os conceitos de prática discursiva e subjetivação, importantes para pensar a produção de subjetividade, a partir de regimes de saber permeados por relações de poder, além de procurar esclarecer como ocorre o processo de subjetivação no sujeito.

---

<sup>5</sup> Termo que será melhor explicado no capítulo 2.3.

O capítulo 3 é encarregado de realizar as análises propostas, demonstrando como as práticas discursivas alfabetizatórias constituem-se em processos de subjetivação nos professores envolvidos no *Projeto Piloto + Alfabetização*. São consideradas, para esta análise, a alfabetização como dispositivo de subjetivação, as competências do professor, a partir da formação continuada ou da vocação, e o cognitivismo e a reconição como dispositivos de subjetivação.

As considerações finais são feitas em capítulo a parte, depois de concluídas as relações e análises propostas.

Com esse estudo, pretende-se contribuir, a partir do apoio teórico de Michel Foucault, para uma melhor compreensão teórica e prática da relação entre as práticas discursivas de alfabetização e os processos/efeitos de subjetivação. Sua importância é reforçada, pois a relação entre os discursos de alfabetização e os efeitos de subjetivação nos professores envolvidos nas práticas pedagógicas têm encontrado potenciais elementos de análise na Rede Municipal de Ensino de nossa cidade, através da ocorrência do *Projeto Piloto + Alfabetização*.

## 1 APRESENTANDO O PROJETO PILOTO + ALFABETIZAÇÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar ao leitor o *Projeto Piloto + Alfabetização*, da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. A partir dessa apresentação, será possível reconhecer os preceitos que norteiam esse projeto, a fim de identificar, em capítulos posteriores, os discursos que circulam nesse entremeio, analisando a relação entre práticas discursivas alfabetizatórias e subjetivação de professores, a partir do projeto genealógico de Michel Foucault.

O capítulo pretende desdobrar o assunto em subitens: as linhas gerais do projeto, os protagonistas, as diretrizes teóricas, a logística na escola e na Secretaria Municipal de Educação (SMED), a apresentação dos resultados do ano de 2011 (ano cujo lócus deste trabalho está voltado), e a formação dos professores + alfabetizadores, no mesmo ano.

Este capítulo tem suas bases teóricas nos documentos do *Projeto Piloto + Alfabetização* e na *Cartilha Prêmio Gestor 2012 - Projeto + Alfabetização*, elaborados pela Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul.

### 1.1 O PROJETO, EM LINHAS GERAIS

O *Projeto Piloto + Alfabetização*<sup>6</sup> constitui-se em uma política de educação municipal que pressupõe ações articuladas para o ciclo da alfabetização. Teve seu planejamento pensado pela coordenação pedagógica e administrativa da Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul, em 2010, em consonância com o Compromisso *Todos pela Educação* (Decreto nº 6.094/2007), com as Diretrizes Nacionais e com o Plano Nacional de Educação. Foi implementado na Rede Municipal, no ano de 2011, na condição de *piloto*, nas escolas com mais de 100 alunos. Para a função, passou a ser indicado um professor com regência de classe em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com experiência em alfabetização. A indicação partia da equipe diretiva das unidades escolares.

Segundo o documento *Projeto Piloto + Alfabetização* (SMED, 2010, s.p.)<sup>7</sup>, o projeto visa atender, prioritariamente, alunos com defasagem no processo de alfabetização até oito anos de idade (3º ano), bem como garantir a recuperação da aprendizagem dos alunos dos

---

<sup>6</sup> Até o final do ano de 2011, o projeto era assim chamado. Entenda-se por “projeto piloto” o projeto no qual são experimentadas novas ideias e processos. Através de monitoramento, avaliações e estudos, se forem necessários, podem ser realizados ajustes pertinentes, a fim de atingir os objetivos propostos. Assim sendo, a partir de 2012, foi denominado *Projeto + Alfabetização*.

<sup>7</sup> O documento em questão não é paginado.

demais anos, atendendo, dessa forma, a segunda meta do Compromisso Todos pela Educação, que explicita: “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”. Dessa forma, também executa a estratégia 5.1, que declara “Fomentar a estruturação do Ensino Fundamental de nove anos com foco na organização de ciclo de alfabetização com duração de três anos, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano”.

Como metas, o projeto busca a qualificação e formação do professor alfabetizador, a melhoria na qualidade da alfabetização, o alcance do índice de cem por cento de alunos alfabetizados ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental e a qualificação das habilidades relacionadas à alfabetização.

A justificativa da implantação do projeto na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul fundamenta-se na característica de distorção idade/série, fortemente presente no histórico desse sistema de ensino. Até então, implantavam-se as classes de aceleração<sup>8</sup>, visando corrigir tal distorção. Sendo assim, objetivando sanar as dificuldades de alfabetização iniciais — que tantas vezes se perpetuam no decorrer do Ensino Fundamental, gerando fracasso e evasão escolar — e buscando a correção do fluxo idade/série já nos anos iniciais, legitima-se a implantação desse projeto.

## 1.2 EM CENA, OS PROTAGONISTAS

Para efetivar a sua execução, conforme citado anteriormente, cada escola passou a contar com um professor a mais de anos iniciais<sup>9</sup>, com experiência em alfabetização, e indicado pela equipe diretiva escolar. Além dessa indicação, é necessário que o professor apresente algumas habilidades/competências fundamentais, explicitadas nos Referenciais da

---

<sup>8</sup> O artigo 24, inciso V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), respalda, legalmente, uma proposta pedagógica de aceleração, quando estabelece que um dos critérios da verificação do rendimento escolar seja a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar. Mais do que uma intervenção pedagógica, trata-se de um investimento na educação do município, visto que a melhora nos índices nacionais aferidos pelo Ministério da Educação pode atrair maiores investimentos por parte do Governo Federal. Uma proposta seria as classes de aceleração, que é uma estratégia de intervenção pedagógica, cuja metodologia alternativa objetiva sanar lacunas de aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos, possibilitando a todos a recuperação do tempo perdido ao longo de sua trajetória escolar. Como consequência dessas ações, espera-se corrigir o fluxo, superando a questão do fracasso escolar, que tem raízes tanto na desigualdade social, quanto em mecanismos internos à escola. A proposta das classes de aceleração, de maneira geral, visa diminuir a defasagem idade/série, corrigindo o fluxo escolar ao readaptar alunos com dois anos ou mais de repetência no ensino regular. Tais alunos, em função dessas múltiplas reprovações, veem-se desgarrados de seu grupo ou classe e reunidos a crianças bem mais jovens, com interesses bem diferentes dos seus, o que dificulta a organização escolar (MOREIRA, 2013).

<sup>9</sup> Na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, o professor de anos iniciais atende alunos de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Educação da Rede Municipal de Caxias do Sul (p. 39-40), e que foram destacadas para o profissional titular do projeto:

- provocar o desejo/a curiosidade/a necessidade de aprender, explicitar a relação do aprender com o saber, conferindo sentido ao trabalho escolar, mediando a construção do conhecimento e zelando pela aprendizagem do aluno;
- buscar constantemente aperfeiçoamento, discutir e revisar as estratégias de ensino, a sistemática de avaliação da aprendizagem e demais decisões pedagógicas, juntamente com a equipe diretiva e coordenação pedagógica, para que então todos esses segmentos possam analisar como acontece o processo de aprendizagem, considerando a legislação educacional vigente;
- participar da formação continuada oferecida pela mantenedora e contribuir, de forma significativa, com qualificação da aprendizagem, no âmbito escolar;
- explorar as potencialidades didáticas dos recursos tecnológicos disponíveis como ferramenta de mediação pedagógica.

Aliadas a essas habilidades e competências, outras foram ressaltadas e também estão registradas no documento *Projeto Piloto + Alfabetização* (SMED, 2010, s.p.):

- possuir competência e sensibilidade para o trabalho com as crianças;
- desenvolver uma atitude de pesquisa em relação a sua atividade;
- desenvolver expectativas de sucesso e estimular a autoestima dos alunos;
- acreditar no seu potencial enquanto alfabetizador, bem como no dos alunos, respeitando suas individualidades;
- estar apto a diagnosticar, analisar e retomar ações pedagógicas, visando ao avanço dos alunos.

Segundo o mesmo documento, muitas crianças que ingressam nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul chegam sem o conhecimento do que a escrita representa e sua utilidade. Estas crianças dificilmente têm acesso a ambientes alfabetizadores ou convivem com pessoas que leem para eles, o que não significa que elas não poderão se alfabetizar, ou que levarão três anos para se alfabetizar. O que significa, na verdade, é que estas crianças precisarão encontrar na escola este ambiente letrado que lhes faltava, com salas ricas em portadores de texto, além de um professor fazendo o papel de mediador. À escola, cabe suprir essa lacuna na educação e, quanto mais cedo o fizer, melhor será a efetivação do aprendizado.

Assim, os alunos atendidos pelo *Projeto + Alfabetização* são alunos egressos desse contexto, que apresentam dificuldades em qualquer etapa do processo de alfabetização. São alunos cujo processo de escolarização está sendo iniciado, numa lógica de prevenção ao insucesso posterior. Da mesma forma, são atendidos, também, os alunos que já têm um histórico de fracasso escolar, já que estão encerrando os anos iniciais e apresentam, algumas vezes, distorção idade/série, não estando ainda alfabetizados plenamente. Dessa forma,

atendem-se tanto alunos que, no primeiro ano — início do processo sistematizado da alfabetização — apresentam dificuldades em reconhecer letras ou escrever seu próprio nome corretamente, tanto os que, ainda ao final dos anos iniciais (quinto ano), não completaram o processo de alfabetização de forma satisfatória, trocando ou omitindo letras, lendo com dificuldades, sem fluência e compreensão, por exemplo.

### 1.3 DIRETRIZES TEÓRICAS DO PROJETO

De acordo com o documento do projeto (SMED, 2010, s.p.), os estudos realizados acerca da psicogênese da língua escrita, durante a década de 80, trouxeram aos educadores o discernimento de que a alfabetização, longe de ser um processo de apropriação de um código, constitui-se de um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística. A compreensão acerca da dimensão sociocultural da língua e de seu aprendizado deu-se nos anos subsequentes, na continuidade dos estudos. O que aconteceu, de fato, foi que ambos os movimentos, ancorados em seus domínios teórico-conceituais, romperam com a ideia de que, no processo de aprendizagem, havia o sujeito que aprendia e o professor que ensinava, e com o pressuposto reducionista que considerava que o único espaço de aprendizagem era a sala de aula.

Observando esses princípios e destacando o aparato teórico-conceitual de Piaget e Vigotsky, a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura na qual está inserido. Em outras palavras, num processo que acontece de forma paralela aos seus processos cognitivos, de elaboração exclusivamente pessoal, o indivíduo interage em um ambiente que lhe fornece informações específicas, além de motivá-lo e significar o aprendido, condicionando suas possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações cotidianas.

O documento traz a consideração de Garcia (2008, p. 566)<sup>10</sup> acerca da necessidade da reflexão crítica e coletiva sobre as consequências sociais, culturais e políticas na vida de quem passa pela escola e dela sai - tantas vezes ao final do tempo de escolaridade obrigatória -, sem sequer saber ler e escrever. Percebe-se, através dessa reflexão, que alfabetizar implica compromisso político, ultrapassando as concepções de mero empenho técnico ou metodológico. Dessa forma, as questões fundamentais que apontam para as concepções epistemológicas do projeto são: para que, para quem e por que alfabetizamos, ancoradas nos domínios freireanos (1997)<sup>11</sup>, que consideram tais concepções epistemológicas como políticas

---

<sup>10</sup> Garcia (2008, p. 566) é citado no documento, mas as referências estão incompletas.

<sup>11</sup> Freire (1997) é citado no documento, mas as referências estão incompletas.

e que originam as concepções metodológicas. É fundamental que, ao mesmo tempo, o aluno saiba os motivos e as finalidades da aprendizagem da leitura e da escrita.

Ainda de acordo com o documento, é fundamental que o professor conduza a aprendizagem de seus alunos, criando as melhores situações para que tenham as experiências mais ricas possíveis, a fim de que realizem aprendizagens com qualidade.

Outra ancoragem teórica utilizada pelo projeto centra-se em Wallon (1995)<sup>12</sup>, que diz respeito ao relacionamento da criança, do meio ambiente e do movimento. Para o autor, o movimento não é puramente um deslocamento no espaço, nem uma simples contração muscular, e sim um significado de relação afetiva com o mundo. A criança, ao relacionar-se com o mundo, sente vontades, sentimentos e necessidades que se somam, conforme o adulto proporciona condições de exploração de tudo que a cerca. Perante essa conquista de espaço, a criança terá suporte para o conhecimento de seu próprio corpo e o desenvolvimento de suas habilidades de movimento.

Ainda nesse contexto, a relação afetiva é fundamental entre os membros da classe, influenciando a qualidade da aprendizagem. Em pesquisas realizadas em escolas, segundo o documento consultado, as crianças relatam a importância dos carinhos do professor, enquanto são desenvolvidas as atividades de sala de aula: sentem-se seguras, amadas, confortáveis para a realização das atividades, além de destacar a importância do professor no que se refere aos incentivos para a realização das tarefas.

O aprendizado ocorre com a interação de outras pessoas, por meio da inserção social que vivemos e com a ligação que temos com os outros. Com esses elementos, a aprendizagem ganha significado e sentido. Portanto, a relação entre professor e aluno marca a relação entre aluno e escrita.

O projeto reafirma que, no processo de aprendizagem das crianças, as funções motoras (movimento) não podem ser separadas do desenvolvimento intelectual (memória, atenção, raciocínio) nem da afetividade (emoções e sentimentos).

Assim, a partir do pressuposto de que “o intelecto se constrói a partir da atividade física” (DE MEUR; STAES, 1984)<sup>13</sup>, busca-se o desenvolvimento de habilidades fundamentalmente psicomotoras para o sucesso do processo de ler e escrever. Por isso, é importante ressaltar que, atualmente, o movimento é uma significação expressiva e intencional, uma manifestação vital da pessoa, pois é pelo movimento que o envolvimento atinge o pensamento.

---

<sup>12</sup> Wallon (1995) também é citado no documento. Igualmente a Garcia e Freire, as referências estão incompletas.

<sup>13</sup> De Meur; Staes (1984), da mesma forma, são citados, com referências incompletas.

Observando a diversidade de pesquisas que explicitam a importância da brincadeira, do jogo e da dança como fundamental para o desenvolvimento humano, percebe-se, em diversos projetos didáticos das escolas, a presença desses conteúdos, considerando que jogos, brincadeiras e atividades de movimentos guiados por intenções possibilitam à criança desenvolver suas habilidades representativas no mundo externo de seu meio cultural, de acordo com seu nível perceptivo e controle de movimentos do corpo.

As atividades que envolvem a cultura corporal do movimento possibilitam a organização interna ou da forma de reconhecimento e percepção corporal do próprio indivíduo. Isso pode interferir no processo de elaboração dos instrumentos indispensáveis de adaptação, ou construção do seu pensamento lógico, uma vez que todo o corpo precisa estar pronto para uma ação determinada.

Dessa forma, para Tavares (2007, p. 190)<sup>14</sup>, iniciar uma criança em um processo de alfabetização, sem considerar essas questões, apresenta um grande risco de insucesso, gerando frustrações em relação às atividades escolares. Algumas crianças, ao iniciarem o processo de alfabetização, sentem-se impossibilitadas de estabelecer relação com os instrumentos necessários para a leitura e escrita, assumindo uma postura de total passividade. Assim, o *Projeto Piloto + Alfabetização* enfatiza a importância do jogo, que permite liberdade de ação, pulsão interior, atitude e prazer, sensações pouco encontradas em outras atividades escolares.

Ainda segundo o documento do projeto, elaborado pela SMED (2010, s.p.):

As competências do ler e escrever, resultantes de um processo singular de desenvolvimento da imagem corporal da criança, não se dão apenas pela ação de deslocamento das letras e algarismos ou mera formação mecânica da palavra ou do número, mas especialmente pelas sensações advindas dessa ação. Essas sensações, portanto, estão intrinsecamente ligadas às experiências da criança com seu próprio corpo, que ocorrem enquanto elaboram ou reelaboram o conhecimento. É importante que a alfabetização seja considerada como uma experiência corporal contextualizada em um processo relacional da criança com seu mundo externo.

Isso significa que, por exemplo, ao considerar-se o processo da alfabetização, duas habilidades são fundamentais: a habilidade de discriminação visual e a de discriminação auditiva, já que é através do desenvolvimento destas que se pode perceber ou reconhecer a dinâmica sonora que está ligada ao conjunto de letras na palavra.

É impossível entender o mover-se, o brincar e o jogar distanciados do escrever, do ler, do falar e do ouvir; portanto, a escola que trabalha com especial atenção para o desenvolvimento psicomotor tende a realizar um aprendizado efetivo e significativo. Dessa

---

<sup>14</sup> Tavares (2007, p. 190) também é citado no documento, mas as referências estão incompletas.

forma, constituir-se professor nos anos iniciais, é constituir-se alfabetizador, proporcionando aos educandos acesso a conhecimentos variados, que perpassam as primeiras letras e números, as atividades motoras formalizadas, a organização das ações no espaço e o convívio em grupo.

#### 1.4 A QUESTÃO DA LOGÍSTICA: ESCOLAS E SMED

Toda a configuração do espaço educacional da Rede Municipal de Ensino implicou em mudanças, desde quadro de pessoal até o espaço das salas de aula, investimento em material didático/pedagógico, organização de horários para atendimento dos alunos envolvidos, visita das assessoras pedagógicas da Secretaria de Educação nas escolas e atendimento aos professores responsáveis na Secretaria de Educação, além de momentos de formação dos professores envolvidos no projeto.

Partindo disso, cada escola teve a liberdade de organizar um espaço para o desenvolvimento das atividades com seus alunos. Os atendimentos podem acontecer no turno ou contraturno de aula, de acordo com o seu regimento.

Para as salas de aula, foi indicado, para fins de recursos pedagógicos, material didático como jogos, material de contagem e alfabetos. Os grupos e horários de atendimento dos alunos foram organizados pela escola de acordo com a demanda e a metodologia especificada na proposta pedagógica da escola.

Para atendimentos aos professores, a assessoria pedagógica organizou encontros sistemáticos e periódicos nas escolas, no mesmo turno de trabalho do professor. Além disso, foram disponibilizados momentos para estudo e planejamento individualizados, no turno vespertino, na Secretaria da Educação, conforme organização e agendamento prévios.

Além disso, são realizados encontros a distância, com atividades direcionadas aos professores responsáveis, que nesse projeto são chamadas de professores + *alfabetizadores*. A formação dos + *alfabetizadores* é composta por vinte horas, intercaladas com encontros presenciais e encontros a distância. Para otimizar a formação, existe um Ambiente Virtual de Aprendizagem no *moodle*<sup>15</sup> e no site da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul - o Portal da

---

<sup>15</sup>Segundo documentação que consta no sítio oficial do *Moodle*: A palavra *Moodle* referia-se originalmente ao acróstico: *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, que é especialmente significativo para os programadores e acadêmicos da educação. Também é um verbo que descreve o processo de navegar despreziosamente por algo, enquanto se faz outras coisas ao mesmo tempo, num desenvolvimento agradável e conduzido frequentemente pela perspicácia e pela criatividade. Assim, o nome *Moodle* aplica-se tanto à forma como foi feito, como a uma sugestiva maneira pela qual um estudante ou um professor poderia integrar-se estudando ou ensinando num curso online.

Educação -, espaço onde é apresentado todo o conteúdo pedagógico referente à formação necessária para participar do projeto<sup>16</sup>.

Em 2011, o projeto contava com as assessoras pedagógicas: Marinês Feiten da Silva, Raquel Cassiana Girardi e Susana Schneider Pimmel. Pela coordenação pedagógica do projeto respondia Luana Mari Gomes Grilo, e a assessoria técnica pedagógica ficava por conta da professora, Dra. Eliana Borges Correia de Albuquerque<sup>17</sup>, integrante do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), de Pernambuco.

Ao final do ano letivo de 2011, os + alfabetizadores foram convocados a anunciar, sob a forma de índices, as aprendizagens dos alunos ocorridas durante o processo, isto é, dados enviados por meio de documentos que apresentem informações sobre o número de alunos atendidos e liberados no *Projeto Piloto + Alfabetização*.

O quadro, a seguir, traz o panorama dos atendimentos, contemplando o número de escolas beneficiadas com o Projeto, o quantitativo de alunos e o número de professores participantes.

<b>PROJETO + ALFABETIZAÇÃO 2011</b>		
<b>Número de escolas atendidas</b>	<b>Número de alunos atendidos</b>	<b>Número de professores participantes</b>
69	4082	85

Conforme já explicitado, para responder ao problema de pesquisa que norteia este trabalho, será realizada, em capítulos posteriores, a análise dos discursos sobre alfabetização que circulam nos entremeios do *Projeto + Alfabetização*, sendo que uma das ferramentas será a formação continuada dos professores envolvidos nessa prática pedagógica. Para isso, será usado o ambiente virtual de aprendizagem, que está hospedado no endereço <<http://ead.caxias.rs.gov.br/course/view.php?id=21>>.

Através dele, é possível acompanhar os encontros presenciais que foram realizados com os professores envolvidos no projeto, pois ele traz a descrição das integrações e vivências, orientações e atividades pedagógicas, além das atividades que devem ser realizadas a distância.

<sup>16</sup><<http://ead.caxias.rs.gov.br/course/view.php?id=21>>.

<sup>17</sup>Dra. Eliana Correia Borges de Albuquerque é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1989), possui Mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (1994), Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002) e pós-doutorado pela Université de Paris VII (2010). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Pernambuco. Seus estudos perpassam a área da Educação, com ênfase em ensino-aprendizagem. Sua atuação se movimenta pelos temas: apropriação, leitura, professor, ensino (Fonte: Currículo Lattes).

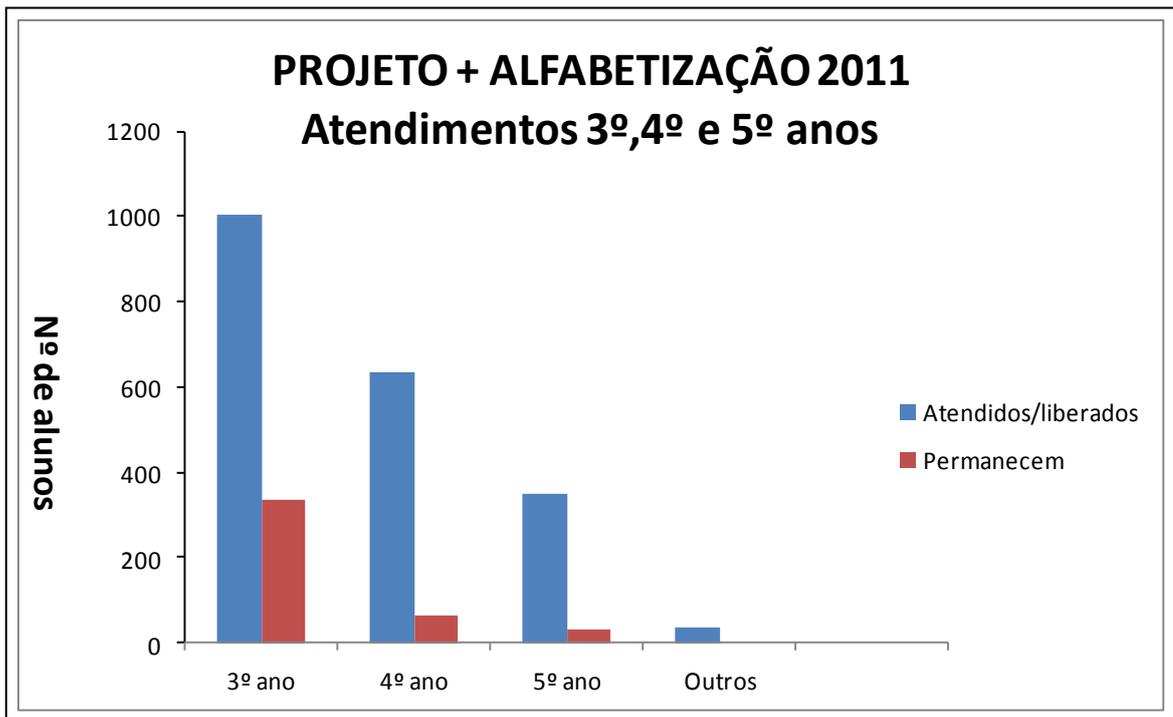
### 1.5 REVELANDO OS RESULTADOS DE 2011

A seguir, é apresentado um quadro, cujo objetivo é ilustrar os atendimentos distribuídos durante o ano de 2011. Analisando-o, percebe-se que a maior parte dos atendimentos concentrou-se nas turmas de segundos e terceiros anos do Ensino Fundamental. Destaca-se, também, o quantitativo de alunos atendidos e que cursavam o quinto ano e os anos subsequentes, o que corrobora a hipótese de que, se a alfabetização não acontece plenamente nos anos iniciais, uma lacuna é gerada, seguindo a vida escolar do educando. Portanto, reforça-se a importância da realização de uma correção no sistema de ensino-aprendizagem, o mais breve possível.

<b>ATENDIMENTOS POR ANO DE ESCOLARIDADE</b>						
<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>	<b>4º ano</b>	<b>5º ano</b>	<b>Outros anos</b>	<b>Total</b>
558	1073	1338	699	378	36	4082

A seguir, são apresentados um quadro e um gráfico, que se referem aos alunos do terceiro ano em diante. Esse público, até o ano de 2010, não havia completado o processo de alfabetização de forma satisfatória.

<b>FLUXO DE ATENDIMENTOS - 3º, 4º E 5º ANOS</b>			
<b>Anos</b>	<b>Alunos atendidos e liberados</b>	<b>Permanecem (+ Alfabetização em 2012)</b>	<b>Total de Alunos</b>
3º	1002	336	<b>1338</b>
4º	635	64	<b>699</b>
5º	347	31	<b>378</b>
Outros	36	0	<b>36</b>
<b>Total</b>	<b>2020</b>	<b>431</b>	<b>2451</b>



## 1.6 BUSCANDO O APERFEIÇOAMENTO: CRONOGRAMA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Segundo o documento *Cartilha Prêmio Gestor - Projeto + Alfabetização* (2012) e o Ambiente Virtual<sup>18</sup> do projeto <<http://ead.caxias.rs.gov.br/course/view.php?id=21>>, o cronograma de formação dos professores + alfabetizadores, no ano de 2011, foi o seguinte:

### FEVEREIRO

#### ENCONTRO 1- 22/01/2011:

- Abertura do projeto.
- Apresentação da equipe do *Projeto Piloto + Alfabetização*.
- Integração: Vivências corporais baseadas na Biodança.
- Apresentação do ambiente virtual de aprendizagem e orientações gerais referentes ao cronograma de formação e encaminhamentos.

<sup>18</sup>É importante ressaltar que o acesso ao ambiente virtual do projeto está disponível a qualquer pessoa. Porém, algumas atividades são de acesso restrito ao grupo de professores participantes do projeto. Além disso, no Ambiente Virtual, encontram-se orientações que devem ser seguidas pelos professores, para melhor andamento do trabalho como, por exemplo, preenchimento de planilhas e quadros de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.

ENCONTRO 2 - 25/02/2011:

- Relato das expectativas e atividades.
- Orientações administrativas.

ENCONTRO 3 - 28/02/2011:

- Acolhida: *Arroz de Marinheiro*.
- Discussões acerca do movimento do alunado na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul e do porquê da alfabetização até os oito anos de idade (Anexo 1)<sup>19</sup>.
- Reflexões sobre o perfil do alfabetizador, do aluno do *Projeto + Alfabetização* e sobre a alfabetização nos anos iniciais (Anexo 2).
- Reflexões sobre alfabetização nos anos iniciais: Estudo dos Referenciais da RME (Caderno 2).

**MARÇO**

ENCONTRO 4 - 1º/03/2011:

- Acolhida: *O corpo ajuda o aluno a aprender*.
- Sugestões de leitura: *A importância da psicomotricidade no processo da aprendizagem* (Anexo 3).
- A influência da psicomotricidade na alfabetização (Anexo 4).
- Atividades: *Cadê meu travesseiro* (Ana Maria Machado).
- Organização dos grupos para Formação Continuada.

ENCONTRO 5 - 02/03/2011:

- Palestra com a Professora Eliana Borges de Albuquerque.
- Sugestões de boas atividades, segundo a palestrante (Anexo 5).
- Sugestões de atividades, por parte da palestrante (Anexo 5).
- Sugestões de tirinhas da Turma da Mônica, para utilização no planejamento da prática pedagógica (Anexo 6).
- Apresentação do site do Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL <[www.ufpe.br/ceel](http://www.ufpe.br/ceel)>.

---

<sup>19</sup>Serão anexados todos os textos utilizados (e disponíveis) na formação continuada dos professores do Projeto, no ano em questão. Mesmo que não sejam analisados no decorrer da pesquisa, podem servir como fonte para futuras consultas.

ENCONTRO 6 - 06/03/2011:

- Dinâmica: *Código Secreto*.
- Apropriação tecnológica: momento de conhecer o Ambiente Virtual de Aprendizagem, como realizar a edição do perfil e trocar mensagens no ambiente.
- Reflexões sobre avaliação, a partir do vídeo: *Avaliação: construção ou julgamento?*
- Exploração da ferramenta *Fórum* e proposição da primeira atividade: Análise Diagnóstica Inicial (Anexo 7).
- Sugestão de leitura: *Avaliação da alfabetização* (Texto do Grupo de Avaliação da Alfabetização/CEALE/FAE/UFMG) (Anexo 8).

**ABRIL**

Estudos a distância, abordando os seguintes temas: *concepções de alfabetização e métodos de alfabetização*.

ENCONTRO 7 - Atividades a distância:

- Leitura Obrigatória - valendo duas horas de estudo a distância. Leitura dos textos a seguir: *Concepções de alfabetização*<sup>20</sup> (Angela Freire) (Anexo 9); *Alfabetização e métodos ou métodos de alfabetização?* (Francisca Izabel Pereira Maciel) (Anexo 10).
- *Registrando a Aventura...* - valendo mais duas horas de estudos a distância. Fórum 2: Alfabetizar letrando (Anexo 11).

ENCONTRO 8 - 08/04/2011:

- Sensibilização.
- Rodinha da novidade.
- Bate-papo: Fonoaudiologia.
- Orientações e reflexões a respeito da Provinha Brasil (Anexo 12).

1ª OFICINA DE MATEMÁTICA - 15/04/2011:

Com ênfase na alfabetização matemática, envolvendo jogos e atividades<sup>21</sup>.

<sup>20</sup>Texto original disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/concepcoes%20-%20de%20-%20alfabetizacao.pdf>>.

<sup>21</sup>Considerando o foco deste trabalho na alfabetização linguística, não serão inseridos os anexos referentes a essa Oficina Matemática.

ENCONTRO 9 - Segunda Atividade a distância:

- Leitura do texto: *O papel da literatura no desenvolvimento da leitura* do livro *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento* (Felipe Allende e Mabel Condemarín). Após, cada alfabetizador entrou no fórum do seu grupo de trabalho e relatou uma atividade que desenvolvera envolvendo literatura, preferencialmente, com os livros dos acervos complementares de leitura (Anexo 13).

## JUNHO

ENCONTRO 10 - 10/06/11:

- Acolhida: *Pinky Dinky Doo* (desenho).
- Levantamento dos dados do Projeto.
- Estudo, em grupos, a partir de textos<sup>22</sup>.
- Apresentação dos grupos.
- Proposta de trabalho com o livro *Rodolfo, o carneiro* (Rob Scotton), com foco na Educação Matemática.

ENCONTRO 11 - Terceira Atividade a distância<sup>23</sup>:

Propôs-se uma visita ao site do *Mathema*<sup>24</sup>, grupo composto por formadores e pesquisadores que participam de estudos e pesquisas em cursos e universidades, envolvendo temas de educação e educação matemática.

Nesse site existe um espaço chamado *Reflexões*, no qual são apresentados textos sobre temas que são matéria de estudo. Propôs-se a leitura do texto *Aprender a ler problemas em matemática*, de Kátia Stocco Smole e Maria Ignez Diniz, coordenadoras do Mathema.

Kátia Smole também é uma das autoras do livro *Resolução de Problemas 2: Matemática de 0 a 6*, do qual foi selecionado o texto *Resolvendo problemas de texto*, que apresenta a proposta de estimular o desenvolvimento de habilidades linguísticas e matemáticas.

---

<sup>22</sup>Os textos trabalhados nesse encontro foram retirados dos seguintes livros: ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997/ BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima. *Construindo o leitor competente*. São Paulo: Petrópolis, 2002/ RAMOS, Flávia Brocchetto. *Literatura infantil: de ponto ao ponto*. Curitiba: CRV, 2010/ SARAIVA, Juracy Assmann. *Literatura e Alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001/ SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

<sup>23</sup>Relembrando que o foco deste trabalho centra-se na *lectoescrita*, portanto, não serão inseridos os anexos referentes a essa atividade a distância.

<sup>24</sup> <[www.mathema.com.br](http://www.mathema.com.br)>.

Sugeriu-se, também, que os professores aproveitassem outros espaços do site, como o das publicações da equipe, onde poderiam encontrar mais subsídios sobre resolução de problemas.

Solicitou-se que os professores interagissem no fórum, no seu grupo de trabalho, e contribuíssem com alguma sugestão de fonte de pesquisa.

ENCONTRO 12 - 30/08/2011:

- Palestra: *Motivação: esforço, força de vontade ou integridade interna*, com Sérgio Bracagioli.

ENCONTRO 13 - 16 e 17/09/2011:

- Palestra com a professora, Dr. Esther Pillar Grossi, com o tema: *Alfabetização aos seis anos*.

OFICINA DE INFORMÁTICA - 27 e 30/09/2011:

- Oficina de objetos de aprendizagem para a alfabetização, com o objetivo de construir atividades que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, utilizando a apresentação de slides (*Impress/Powerpoint*).

## **OUTUBRO**

ENCONTRO 16 - Quarta Atividade a distância:

A última atividade a distância dessa formação teve o propósito de avaliar a jornada de cada um dos + alfabetizadores, buscando na memória o que foi relevante neste período. A proposta foi a escrita de um memorial, gênero textual que tem como objetivo o registro de memórias, buscando a reflexão. A escrita do memorial é resultado de uma narrativa da própria experiência, retomada a partir dos fatos significativos que vêm à lembrança.

ENCONTRO 17 - 08/11/11:

- Palestra: *Gênero, Educação e Cidadania*, promovida pela Coordenadoria da Mulher.

ENCONTRO 18 - 08/12/11:

- Atividades de integração: brincadeiras e jogos.

- Orientações para o fechamento dos registros de 2011.
- Avaliação.

A proposta de formação do projeto contemplava momentos de estudo e reflexão da prática docente. Dessa forma, a Secretaria Municipal da Educação lançou os cadernos pedagógicos, que divulgam os trabalhos produzidos pelos profissionais que fazem a educação na Rede Municipal.

Examinando o *Projeto Piloto + Alfabetização* - sua estrutura, concepções teóricas, proposta de formação realizada com os professores + alfabetizadores (estudos, leituras, produções) -, observa-se o atravessamento de diversos discursos e possibilidades de subjetivação. Logo, o próprio projeto torna-se, também, um discurso alfabetizatório e será utilizado como tal para fins de análise neste trabalho.

## 2 CAMINHOS PARA A COMPOSIÇÃO DO ESTUDO: PRÁTICA DISCURSIVA E SUBJETIVAÇÃO

O objetivo deste capítulo é oferecer elementos para o exame e debate teórico acerca dos conceitos de prática discursiva e subjetivação<sup>25</sup>. A partir do conceito de prática discursiva, serão delineados os discursos de alfabetização que foram constituídos na modernidade, identificando e analisando aqueles que engendram forças dentro do *Projeto + Alfabetização*. Para tanto, serão utilizadas, como obras principais: *Arqueologia do saber*<sup>26</sup> (2012b), *A ordem do discurso* (2011), *Vigiar e punir* (1987) e *Ditos e escritos IV: estratégia, saber-poder* (2010). A seguir, será aprofundado o conceito de subjetivação e sua ocorrência no contexto escolar. Como obras de apoio, serão utilizadas: *Vigiar e Punir* (1987), *Ditos & escritos V: ética, sexualidade, política* (2010), *Microfísica do Poder* (2000), além do artigo *O sujeito e o poder* (1995), todos de autoria de Michel Foucault.

<sup>25</sup>Os conceitos de prática discursiva e subjetivação constituem ferramental teórico de extrema relevância para analisar o campo educacional. Atualmente, propagam-se diversas pesquisas que se propõem a analisar discursos acerca das instituições educacionais, estratégias de transmissão de saber, formação de alunos e professores, textos oficiais sobre políticas educacionais, entre outros. Podem ser citados, por exemplo, os seguintes trabalhos: GASPERIN, Angela Garziera. *Práticas discursivas e modos de subjetivação no ensino médio particular*. Disponível em: <[http://tede.ufrgs.br/tde\\_arquivos/7/TDE-2010-10-05T141924Z-379/Retido/Dissertacao%20Angela%20Garziera%20Gasperin.pdf](http://tede.ufrgs.br/tde_arquivos/7/TDE-2010-10-05T141924Z-379/Retido/Dissertacao%20Angela%20Garziera%20Gasperin.pdf)>. Acesso em: 12.03.2012/ FREITAS, Juliana Veiga de. *Compondo a docência: os discursos que constituem o professor contemporâneo da educação integral*. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72696/000885321.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 24.01.2014/ CHRISTOFARI, Ana Carolina. *Modos de ser e de aprender na escola: medicalização (in)visível?* Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/94739/000916417.pdf?sequence=1>> Acesso em: 15.06.2014/ ANJOS, Hildete dos et al. *Práticas pedagógicas e inclusão: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos*. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000200010&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200010&lang=pt)>. Acesso em: 15.06.2014/ SPERRHAKE, Renata. *O saber estatístico como dizer verdadeiro sobre a alfabetização, o analfabetismo e o alfabetismo/letramento*. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72138000882258.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15.06.2014/ PINHO, Patrícia Moura. *Numeramentalização: olhares sobre os usos dos números e dos seus registros em jogos de práticas escolares na contemporaneidade*. Disponível em: <[http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71272/000879097.pdf?sequence=1&locale=pt\\_BR](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71272/000879097.pdf?sequence=1&locale=pt_BR)>. Acesso em: 15.06.2014.

<sup>26</sup>“O núcleo teórico desse texto poderia ser assim esquematizado: são rejeitadas as *unidades discursivas* tradicionais (autor, livro, obra). São consideradas as *formações discursivas* (tradicionalmente chamadas ciências, ideologias, teorias). Os elementos dessas formações respondem a *regras de formação*, as quais constituem *sistemas de formação* (segundo como se “formam”, os discursos são legítimos ou não em uma época determinada). Os componentes do discurso analisados arqueologicamente são: 1) *objetos*; 2) *modalidades de enunciados* (o sujeito da enunciação não é um indivíduo, mas uma função); 3) *conceitos*; e 4) *estratégias* (escolhas temáticas). Entre esses quatro elementos há um sistema de dependência que interage sobre as formas de coexistência dos *enunciados*). Estes, por sua vez, são funções que se exercem entre os diversos elementos que compõem o *discurso*. Os discursos são compostos por um conjunto de enunciados que dependem de um mesmo sistema de formação (discurso clínico, econômico etc.). A aplicação dessas categorias permite descrever ‘objetivamente’ sem qualquer tipo de interpretação. Esse último ponto é o mais frágil em *A arqueologia do saber*. Envolve uma notável contradição: já que Foucault considera que é impossível conhecer os pressupostos discursivos da época em que subsistimos, é óbvio então que não podemos nos abster destes pressupostos; e, se pudéssemos, nossos discursos não seriam críveis porque não responderiam à vontade de verdade de nossa época. Portanto, se o discurso ‘objetivo’ não existe, já que não podemos distinguir seus pressupostos, o arqueólogo não pode pretender que seu discurso se enuncie objetivamente” (DÍAZ, 2012, p. 15).

## 2.1 A REDE CONCEITUAL DA PRÁTICA DISCURSIVA

O conceito de prática discursiva, para este trabalho, é fundamental. Por isso, é necessário apresentar o que Michel Foucault entende por este conceito. É essencial, também, ressaltar que este conceito implica outros como, por exemplo: *discurso, enunciado, formação discursiva, linguagem*. O que o leitor precisa ter em mente é que Michel Foucault não usa esses termos com o mesmo significado dos autores em geral.

Dessa forma, inicia-se a reflexão, pensando-se acerca da constituição da linguagem, sob a concepção de Foucault. De acordo com Veiga-Neto (2011, p. 89), Foucault atribui papel fundamental à linguagem, para que se possa compreender melhor o discurso e as práticas discursivas, práticas responsáveis por colocar o discurso em movimento. Para Foucault, a linguagem é constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo. Contrapõe, assim, as concepções de que a linguagem era instrumento que liga o nosso pensamento à coisa pensada, isto é, correspondência como formalização da arte de pensar. Com a chamada “virada linguística” ganha importância a ideia de que os elementos da vida social são discursiva e linguisticamente construídos. Considera-se que as palavras não são as coisas, não as representam, mas sim, produzem objetos das quais elas falam. A realidade social é produzida pela linguagem, que deixa de ser explicativa e passa a ser constituidora do mundo social. Assim, noções como as de “verdade”, “identidade” e “sujeito” passam a ser vistas como dependentes dos recursos retóricos pelos quais elas são construídas, sem correspondência com objetos que, supostamente, teriam uma existência externa e independente de sua representação linguística e discursiva.

A linguagem, portanto, é colocada como ponto central da constituição da verdade. Sheridan (1980, p. 75) explica que Foucault partilha das ideias de Wittgenstein<sup>27</sup>, primando por questões como “como isso funciona?”, em detrimento a “o que é isso?” ou “aquilo que está oculto não nos interessa”, dando as costas à Metafísica<sup>28</sup>. Também afirma que “a verdade é aquilo que dizemos ser verdadeiro”, denotando que as verdades não são descobertas pela

<sup>27</sup>Ludwig Joseph Johann Wittgenstein foi um dos maiores pensadores da modernidade. Filósofo da Matemática, integrou o Círculo de Viena e contribuiu para a renovação da Lógica na década de 1920, além de contribuir significativamente na virada linguística na filosofia do século XX. Nasceu em Viena, em 26 de abril de 1889, e faleceu em Cambridge, em 29 de abril de 1951. Era naturalizado britânico (PAVIANI, Jayme. *Epistemologia da Educação*. Apontamentos de aula. 1º semestre/2012/ SCHULER, Betina. *Linguagem da Educação*. Apontamentos de aula. 1º semestre/2012).

<sup>28</sup>“Nome dado por Rodes (editor da obra de Aristóteles 50 a.C.) a um conjunto de textos aristotélicos que passou a caracterizar um tipo específico de averiguação, a investigação das categorias do ser, isto é, da realidade. Os textos seguiram a temática daquilo que está além da física que a transcende. Na tradição clássica, o tratado do ser enquanto ser. No pensamento moderno, a metafísica perde seu lugar central nos estudos da filosofia, pois a problemática da consciência e da subjetividade torna-se mais fundamental” (MATOS, 2009, p. 13).

razão, mas inventadas por ela. Essas questões funcionam como fundamento que faz com que ambos construam teorizações parciais, temporárias, voltando-se para a análise das relações da linguagem consigo mesma e das relações entre a linguagem e o mundo, interessando-se por uma análise das práticas. Dessa forma, o que se diz está determinantemente condicionado pelo ato de dizer, a linguagem está enraizada não na coisa percebida, mas no sujeito ativo, constituindo um produto do desejo e energia, o que vai além da percepção e da memória.

Por isso, ao falar em discurso, Foucault não aborda as noções da linguística, na qual a preocupação principal é com a estrutura da linguagem, que constituiria uma definição da coisa em si. Em vez disso, o termo *discurso* está focado muito mais no conteúdo e no contexto da linguagem, ou seja, nas suas construções e efeitos. Em seu texto *As palavras e as imagens* (FOUCAULT, 2000, p. 78-81), o autor faz uma consistente crítica à filosofia da representação. Para ele, as palavras, as coisas e as imagens, tudo fala em uma cultura: as estruturas da linguagem dão forma e ordem às coisas. As palavras teriam uma função representativa, uma possibilidade de manifestar. A linguagem é incapaz de falar o que as coisas são, mas através dela podemos determinar seu “significado”. Entende-se, então, que a linguagem faz a mediação, é constitutiva tanto do sujeito quanto do objeto.

Foucault, em seus estudos, reformula, não somente os entendimentos tradicionais em torno dos processos linguísticos e discursivos, mas também a compreensão de a linguagem ser algo natural e essencializado, um veículo de representação da realidade, o que supõe a existência de um elo natural entre as esferas da “palavra” e da coisa. Estabelece, então, uma recusa ao modelo representacional da realidade, partindo da problematização sobre a rigidez, a fixidez, a essencialidade das significações, enfatizando a noção de produção de sentido, de pensamento.

Os discursos, no contexto de relações de poder específicas, historicamente construídas, e invocando noções particulares de verdade, definem as ações e os eventos que são aceitáveis, pensados e explicados num dado contexto. Portanto, ao fazer referência a discursos, preocupa-se não tanto com o que as palavras significam, mas sim com a forma como as palavras, conjuntos de sentenças e práticas relacionadas funcionam e as relações que estabelecem.

Michel Foucault só fala do discurso enquanto prática discursiva, portanto, o discurso não descreve simplesmente os objetos que lhe são exteriores, mas fabrica os objetos sobre os quais fala, através de práticas que circulam num determinado tempo e espaço (FOUCAULT, 2012b, p. 60). Assim sendo, em Foucault, tudo é prática.

Ainda referindo-se às práticas discursivas, Foucault (2012b, p. 143-144) afirma que:

[...] finalmente podemos caracterizar agora o que se chama de ‘prática discursiva’. Não se pode confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode funcionar em um sistema de inferência; nem como a ‘competência’ de um sujeito falante quando constrói as frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram para uma época dada e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa.

Para chegar a essa noção de prática, segundo Castro (2009, p. 117), Foucault substituiu, gradativamente, a noção de episteme pela de dispositivo, e a análise do discurso começará a entrelaçar-se cada vez mais com a análise do não discursivo (práticas em geral). Episteme e dispositivo são, em geral, práticas.

Castro (2009, p. 124) explica as duas noções, de episteme e de dispositivo, tratando da motivação da preferência de uma pela outra:

A episteme era o objeto da descrição arqueológica; o dispositivo, por sua vez, o é da descrição genealógica. Essa mudança de perspectiva e de objeto de análise responde às dificuldades descritivas da arqueologia e à conseguinte introdução da análise do poder. Com efeito, a arqueologia permitia descrever os discursos das diferentes epistemes (renascentista, clássica, moderna), mas, encerrada na ordem do discursivo, não podia descrever as mudanças em si mesmas, somente em seus resultados. Como reconhecerá o próprio Foucault, faltava ao seu trabalho a análise do poder, da relação do discursivo e do não discursivo.

Para sanar essa necessidade, responde a introdução do conceito de dispositivo como objeto da descrição genealógica, constituindo-se como mais geral do que a episteme, já que esta era vista como um dispositivo, exclusivamente, discursivo.

Para Foucault (2000c, p. 244-245), os dispositivos são compreendidos como as redes que se estabelecem entre diferentes elementos que envolvem regimes discursivos e não discursivos. O autor dedicou-se a analisar, ainda, a constituição dos sujeitos, considerando as redes de poder e de saber nas quais o sujeito está imerso, sendo, estas redes, os dispositivos.

Os dispositivos integram as práticas discursivas e as não discursivas. Castro (2009, p. 337) explica que, como objeto de análise, o dispositivo aparece frente à necessidade de incluir as práticas não discursivas (as relações de poder), entre as condições de possibilidade na formação dos saberes. Ao invés de ocupar-se com histórias econômicas, sociais e políticas, por exemplo, haveria de ocupar-se de uma história das práticas discursivas nas relações específicas que as articulam em outras práticas. O domínio das práticas se estende, então, da ordem do saber à ordem do poder, também incluindo o estudo das relações consigo mesmo.

Além disso, o mesmo autor (2009, p. 117) explica que essa mudança está sujeita, ela mesma, a modificações, posto que Foucault varia sua concepção de poder. Assim, de um

ponto de vista metodológico, é necessário abordar a questão do discurso em relação à arqueologia, à genealogia e à ética, ou seja, os eixos do trabalho de Foucault. Na arqueologia, o conceito de discurso tem tratamento mais extenso, pois se define como uma análise discursiva, não restrita ao âmbito da episteme. É necessário ter o discurso, tomado como uma questão metodológica, mas também ter presente os resultados dessa metodologia, isto é, a descrição dos discursos, das formações discursivas, nos trabalhos do autor.

Torna-se válido ressaltar algumas definições<sup>29</sup> de dispositivo, elaboradas por Foucault, no decorrer de seus estudos, resumidas por Castro (2009, p. 124):

Para sermos exaustivos, podemos delimitar a noção foucaultiana de dispositivo como se segue: 1) Podem ser definidos como a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regimentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito. 2) O dispositivo estabelece a natureza do nexo que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Por exemplo, o discurso pode aparecer como um programa de uma instituição, como um elemento que pode justificar ou ocultar uma prática, ou funcionar como uma interpretação *a posteriori* desta prática, oferecer-lhe um campo novo de racionalidade. 3) Trata-se de uma formação que, em um momento dado, teve por função responder a uma urgência. O dispositivo tem, assim, uma função estratégica. Por exemplo, a reabsorção de uma massa de população flutuante que era excessiva para uma economia mercantilista. Tal imperativo estratégico serviu como a matriz de um dispositivo que se converteu pouco a pouco no controle-sujeição da loucura, da doença mental, da neurose.

Permanecendo como base a obra de Foucault, Deleuze (1996, p. 1) conceitua dispositivo:

É antes de mais uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente. E, no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objecto, o sujeito, a linguagem, etc., mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam uma das outras. Qualquer linha pode ser quebrada – está sujeita a *variações de direcção* – e pode ser bifurcada, em forma de forquilha – está submetida a *derivações*. Os objetos visíveis, os enunciados formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição, são como que vectores ou tensores. Por isso, as três grandes instâncias que Foucault vai sucessivamente distinguir, Saber, Poder e Subjectividade, não possuem contornos definidos de uma vez por todas; são antes cadeias de variáveis que se destacam uma das outras. É por via de uma crise, sempre, que Foucault descobre uma nova dimensão, uma nova linha (*sic*).

Este fragmento vai sinalizando a relação entre dispositivos e processos de subjetivação. Deleuze explica que o dispositivo apresenta três dimensões. As duas primeiras

<sup>29</sup>Neste momento, são citadas apenas quatro definições do termo, por serem as que mais se afinam com a pesquisa em questão.

dimensões são as curvas de visibilidade e as curvas de enunciação, consideradas “máquinas de fazer ver e de fazer falar” (DELEUZE, 1996, p. 2). Já a terceira dimensão comporta as linhas de força. São essas linhas de força que estabelecem o tráfego entre o ver e o dizer, atravessa as palavras e as coisas, descobrindo as linhas de subjetivação.

Segundo Deleuze, foi essa a solução encontrada por Foucault para ultrapassar os contornos dos dispositivos, libertando-se deles.

Este superar da linha de força, em vez de entrar em relação linear com uma outra força, se volta para a mesma, actua sobre si mesma e afecta-se a si mesma. Esta dimensão do Si Próprio (*Soi*) não é de maneira nenhuma uma determinação preexistente que se possa encontrar já acabada. Pois também uma linha de subjectivação é um processo, uma produção de subjectividade num dispositivo: ela está pra se fazer, na medida em que o dispositivo o deixe ou torne possível. É uma linha de fuga. Escapa às outras linhas, *escapa-se-lhes*. O Si Próprio (*Soi*) não é nem um saber nem um poder. É um processo de individuação que diz respeito a grupos ou pessoas, que escapa tanto às forças estabelecidas como aos saberes constituídos: uma espécie de mais-valia. Não é certo que todo dispositivo disponha de um processo semelhante (*sic*) (DELEUZE, 1996, p. 2).

De acordo com o autor, os dispositivos não se restringem a uma linha, eles podem transpô-la. Ao se transpor essa linha de força, não se passa para outro lado, mas volta-se para ela mesma, fazendo surgir um efeito a si mesmo e a ela mesma. É um processo que diz respeito a si, um processo de subjetivação.

Marcello (2004), em suas pesquisas, reitera as ideias de Foucault, esclarecendo que as linhas de subjetivação compõem um dispositivo, operam com a dimensão da subjectividade e remetem à criação de possibilidades, sinalizando linhas de ruptura do próprio dispositivo. Nesse sentido, os modos de subjetivação englobam a produção de efeitos do sujeito sobre si mesmo, indicando possibilidades, descaminhos, fugas e a própria subversão do sujeito da condição de escapar dos poderes e saberes.

Os dispositivos se fazem presentes, atingem e colocam em funcionamento os sujeitos. Tecem uma rede que abarca os meandros do que somos, fazemos e falamos, isto é, nossos comportamentos convencionados, os valores morais, as legislações, os enunciados científicos, enfim, os dispositivos sempre inscritos num jogo de poder, que se ligam a estruturas de poder e produzem determinados modos de subjetivação.

## 2.2 PENSANDO A ALFABETIZAÇÃO COMO ELEMENTO DA REDE

Como, para Foucault, os discursos não têm lugar de representação das coisas do mundo, mas ocupam, sim, um lugar de produção, é possível questionar-se de que forma o

campo discursivo constitui a alfabetização, nas mais diferentes práticas discursivas e não discursivas.

Fischer (2001, p. 198-199) explica que, segundo a perspectiva foucaultiana, para analisar discursos, antes de tudo é necessário recusar explicações unívocas, as fáceis interpretações e, igualmente, a busca insistente no sentido último ou do sentido óculo das coisas. É preciso ficar, ou tentar ficar, simplesmente, no nível da existência das palavras, das coisas ditas, isto é, trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na realidade que lhe é peculiar, pois, segundo o autor, nada há por detrás das cortinas, nem sobre o chão que pisamos. Há enunciados e relações, postas em funcionamento pelo próprio discurso.

Assim sendo, para este trabalho, as práticas discursivas alfabetizatórias constituem um saber “verdadeiro” sobre a alfabetização, que produz as próprias ações pedagógicas. Tal verdade articula estratégias pedagógicas que produzem, conseqüentemente, modos de subjetivação.

Analisar discursos seria dar conta, então, de relações históricas, de práticas concretas, vivas nos discursos. Por exemplo, analisar textos oficiais sobre a entrada obrigatória de crianças, na escola, aos seis anos, e a primazia pela alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental, escapando da fácil interpretação daquilo que estaria por trás dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica política. Da mesma forma, palavras são também construções, uma vez que a linguagem também é constitutiva de práticas.

Em sua obra *Arqueologia do Saber* (2012b), Foucault apresenta diversas definições para a palavra discurso. Dentre elas<sup>30</sup>, destacam-se:

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva (p. 143).

[...] um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (p. 143).

[...] domínio geral de todos os enunciados (p. 96).

[...] grupo individualizável de enunciados (p. 96).

[...] prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados (p. 96).

Como se pode observar, na maioria dos conceitos de discurso, o termo *enunciado* está presente. Dessa forma, é imprescindível explicitar seu significado e de que forma ele se torna parte dessa teia conceitual.

---

<sup>30</sup>Citadas também em Fischer (2001, p. 201).

Segundo Fischer (2001, p. 201), as expressões “condições de existência”, “domínio”, “grupo individualizável” e “prática regulada” são fundamentais para compreender o enunciado como “função de existência”, função exercida sobre unidades como a frase, a proposição ou o ato de linguagem.

De acordo com Foucault (2012b, p. 97-100), diferentemente da proposição, o enunciado está no plano do discurso e, por isso, não pode ser submetido às provas de verdadeiro/falso. Opõe-se à frase, pois não está submetido a uma estrutura linguística canônica, isto é, não se encontra um enunciado descobrindo os constituintes da frase. O autor esclarece que o enunciado mais se parece aos atos de linguagem<sup>31</sup>. Entretanto, não propõe procurar o ato material (falar e/ou escrever), ou a intenção do indivíduo que está realizando o ato (convencer; persuadir etc), ou o resultado obtido. O que procura é descrever a operação que foi efetuada, em sua emergência — não o que ocorreu antes, em termos de intenção, ou o que ocorreu depois, em termos de “eficácia”—, mas o que se produziu pelo próprio fato de ter sido enunciado e, precisamente, neste enunciado (e nenhum outro) em circunstâncias bem determinadas.

Por encontrar-se na transversalidade desses elementos, o enunciado é considerado, por Foucault (2012b, p. 105), como “função enunciativa”: “trata-se de uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço”, portanto, “o enunciado é sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (2012b, p. 34). Assim, é justamente uma função enunciativa que torna uma proposição, uma frase ou um ato de linguagem um enunciado: o fato de ele ter sido produzido por um sujeito<sup>32</sup>, em um lugar institucional, determinado por regras socio-históricas.

Além disso, os enunciados estão apoiados em um conjunto de signos; porém, o autor (2012b, p. 140-141) ressalta que quatro elementos são fundamentais para caracterizar a função enunciativa: um referencial (não é exatamente um fato, um estado de coisas e nem

---

<sup>31</sup>Também chamados, pelo autor, como *speech acts* (atos de fala).

<sup>32</sup>Foucault (2012, p. 115-116) explica a respeito do sujeito do enunciado: “Não é preciso, pois, conceber o sujeito do enunciado como idêntico ao autor da formulação, nem substancialmente, nem funcionalmente. Ele não é a causa, nem a origem do ponto de partida do fenômeno de articulação escrita ou oral de uma frase; não é, tampouco, intenção significativa que, invadindo silenciosamente o terreno das palavras, as ordena com o corpo invisível de sua intuição; não é o núcleo constante, imóvel e idêntico a si mesmo de uma série de operações que os enunciados, cada um por sua vez, viriam manifestar na superfície do discurso. É um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia — ou melhor, é variável o bastante para poder continuar idêntico a si mesmo, através de várias frases bem como para se modificar a cada uma”. Portanto, descrever uma formulação enquanto enunciado consiste em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo o indivíduo para ser sujeito.

mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação); um sujeito (uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes); um campo associado (não se relaciona ao contexto real da formulação, mas um domínio de coexistência para outros enunciados); uma materialidade (possibilidades de uso ou de reutilização)<sup>33</sup>.

Tome-se como análise o enunciado “acreditar no seu potencial enquanto alfabetizador, bem como no dos alunos respeitando suas individualidades”. Tal enunciado diz respeito às habilidades e competências fundamentais que devem ser apresentadas pelo professor que deseja participar do *Projeto Piloto + Alfabetização*, e que foram citadas no primeiro capítulo deste trabalho<sup>34</sup>. Esse enunciado é formado por signos, palavras, mas para Foucault, o que interessa é a sua condição mesma de enunciado, de acordo com os quatro elementos básicos já citados e aqui explicados:

- a) referente (algo que identificamos): neste caso, está presente a figura do professor, associada a um ser que demonstra respeito para com os outros e acredita no seu potencial e no do aluno;
- b) sujeito (alguém que pode afirmar aquilo): consideram-se aqui os professores que fazem parte do *Projeto + Alfabetização*;
- c) o campo associado: o enunciado em questão não existe isoladamente, portanto, apresenta correlação a outros enunciados. Nesse caso, o enunciado está intimamente relacionado com o discurso pedagógico;
- d) materialidade do enunciado: percebe-se que o enunciado aparece recorrentemente nos documentos que fazem parte do projeto e também nas falas dos professores envolvidos no contexto.

Quando se busca a descrição de um enunciado, pretende-se dar conta de todas essas especificidades, entendê-lo como um acontecimento, algo que surge em determinado momento e em determinado lugar. Somente tratando o enunciado como acontecimento, pode-se descrever - nele e fora dele - jogos de relações.

---

<sup>33</sup>Há, ainda, três características que a análise enunciativa de Foucault (2012) leva em conta ao tratar dos enunciados: a raridade, a exterioridade e o acúmulo. Porém, como este trabalho não tem como objetivo realizar a análise de discursos, elas não serão abordadas.

<sup>34</sup>Retirado do documento: SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. *Projeto Piloto + Alfabetização*. Caxias do Sul, 2010.

Ao realizar tal descrição, constata-se a heterogeneidade<sup>35</sup> como característica constitutiva dos enunciados. O questionamento, agora, centra-se no que lhes dá unidade, o que possibilita reunir enunciados como pertencentes ao mesmo campo, ao mesmo domínio de objetos, o que, afinal, é responsável por uma regularidade<sup>36</sup> que os reuniria em meio a suas dispersões<sup>37</sup>.

Essa questão passou a ser respondida com o conceito de formação discursiva<sup>38</sup> por Foucault (2012b, p. 47):

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, o conceito, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva.

Fischer (2001) utiliza-se das ideias de Maingueneau (1993) e explica que as formações discursivas devem sempre ser vistas em sua inserção em um campo ou espaço discursivo, o que significa que elas estão sempre relacionadas a determinados campos de saber. Destaca, ainda, as ideias de Foucault, explicando que nossos atos enunciativos — de fala — se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com certo regime de verdade.

Em outras palavras, discurso é uma prática que relaciona a língua com “outras práticas” no campo social. Ou seja, as práticas discursivas caracterizam-se de algum modo como elo entre discurso e prática. Isso significa que estamos sempre obedecendo a um

---

<sup>35</sup>A análise empreendida por Foucault, na busca a um elemento que daria unidade aos enunciados de um mesmo campo, mostrou que tal unidade não se funda em um “ [...] domínio de objetos cheio, fechado, contínuo, geograficamente bem recortado [...]”, em um tipo definido e normativo de enunciação, na permanência de uma temática. A unidade dos enunciados é dada em séries lacunares de emaranhadas de objetos, jogos de diferenças, de desvios de substituições, de transformações, funções heterogêneas para poderem se ligar em uma figura única, conceitos que diferem em estrutura e em regras de utilização, que se ignoram ou se excluem uns aos outros e que não podem entrar na unidade de uma arquitetura lógica, possibilidades estratégicas diversas que permitem a ativação de temas incompatíveis, ou ainda, a introdução de um mesmo tema em conjuntos diferentes (FOUCAULT, 2012, p. 46).

<sup>36</sup>Foucault (2012, p. 46) entende regularidade como uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em sua similaridade, posições assinaláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas.

<sup>37</sup>Para Foucault (2012, p. 46), os elementos do discurso não se organizam como um edifício progressivamente dedutivo, nem como um livro sem medida que se escreveria pouco a pouco, nem como a obra de um sujeito coletivo.

<sup>38</sup>Também chamada sistema de formação. Outra forma de conceituá-la seria: “[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática” (FOUCAULT, 2012, p. 88).

conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. Portanto, os “ditos” estão intimamente ligados às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. E, quando se fala em discurso alfabetizatório, por exemplo, pode-se afirmar que ele compreende um conjunto de enunciados, apoiados num determinado sistema de formação ou formação discursiva, no caso, a Pedagogia.

Por isso que o conceito de *prática discursiva*, para Foucault, está desvinculado da mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases, e se evidencia intrínseco ao conceito de discurso (FOUCAULT, 2012b, p. 143):

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa.

Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras e expor as relações que estão dentro de um discurso. O simples fato de proferir um discurso não pode ser entendido como uma prática discursiva, pois elas próprias produzem o modo de ser, estar e agir das pessoas, moldando suas formas de ver o mundo.

Analisando o material bibliográfico referente ao *Projeto Piloto + Alfabetização*, constata-se que são diversas as práticas discursivas que se engendram para compor o que vem a ser essa política pública. Pode-se citar, por exemplo, sua inclusão nos regimentos escolares, planos de estudo e planos de trabalho dos docentes, estruturas curriculares flexibilizadas para recebê-la e o trabalho em conjunto com as redes de apoio. Além disso, destacam-se os cursos de formação específicos oferecidos aos professores, as rotinas diárias, as orientações e registros de desempenho, a avaliação dos alunos, a organização e divulgação dos resultados, a escolha da melhor metodologia de trabalho, entre outras. Enfim, os meandros do projeto demonstram o que Foucault (2012b) discorre em suas ideias: discurso é ação e não descrição.

Retomam-se, dessa forma, as reflexões do autor (2012b) que convidam o leitor a tratar as práticas discursivas como formadoras dos objetos acerca dos quais falam. As práticas discursivas que compõem o *Projeto Piloto + Alfabetização*, por exemplo, dão indícios de que estão formando um professor específico, o *professor + alfabetizador*. Essas práticas estão sujeitas às regras históricas do espaço-tempo e encontram-se disseminadas nos processos técnicos, nas instituições e nos modelos que transmitem e difundem normas de comportamento.

Constata-se, além disso, que os discursos alfabetizatórios que ocupam a política pública em questão não se constituem num projeto determinado por um falante autônomo a

partir de uma intenção comunicativa. São, na verdade, “discursos assumidos a partir de uma ordem, de um sistema de produção de discurso, a partir de princípios de controle, seleção e exclusão que atuam sobre suas (re) produções e sobre suas práticas específicas” (DÍAZ, 1999, p. 15).

Isso significa que, quando os professores + alfabetizadores falam de suas práticas no interior do projeto, não dizem um discurso sem fundamento, pelo menos quando querem ser ouvidos. Posicionam-se a partir do lugar que ocupam dentro do projeto, no interior de uma ordem particular dos saberes e do discurso, significando-se a si próprios e a suas práticas, utilizando-se de uma gramática que é introduzida, em grande parte, pela pedagogia e outros saberes. Dessa forma, outras gramáticas, categorizações e princípios de organização e significação foram preteridos, excluídos, negados ou simplesmente desvalorizados (GARCIA, 2002, p. 24-25). Os discursos da pedagogia, dentre eles o da alfabetização, são discursos que assinalam múltiplos lugares e múltiplas posições, que concorrem e lutam pela imposição de significados acerca da escola, do significado que é ensinar ou aprender, ser estudante ou aluno, alfabetizado ou não.

A partir de agora, serão descritas as práticas discursivas alfabetizatórias que, em nossa época moderna, constituíram-se verdades e produziram o discurso pedagógico em alfabetização. Através desse mapeamento, busca-se compreender como a questão do “ensinar a ler e a escrever” atravessa a prática pedagógica e opera no processo de subjetivação dos professores + alfabetizadores.

### 2.3 PRÁTICAS DISCURSIVAS ALFABETIZATÓRIAS<sup>39</sup>

Ser aluno. Ser aluna. Ser professor. Alfabetizar. Vogais. Consoantes. Algarismo. Numeral. Número. Saberes pedagógicos. Estatuto da infância. Ensino Fundamental de nove anos. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Pedagogia. Psicologia. Educação Física. Arte. Inclusão. Concepções de currículo. Avaliação. Provinha Brasil. SAERS. Disciplina. Normas. Artefatos culturais/pedagógicos. Alfabetização. Letramento. Índices. Método. Planos de Estudo. Regimento Escolar. Construtivismo. Interacionismo. Plano de trabalho do professor. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Avaliação Nacional da Alfabetização. Pró-Letramento. *Projeto + Alfabetização.*

---

<sup>39</sup>A partir da teoria do mito do alfabetismo de Graff (1990), um grupo de alunos do curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul (Núcleo de Guaporé) realizou pesquisa no Programa Brasil Alfabetizado, explorou o conceito “alfabetismo” e criou o termo “alfabetizatório” (VACCA, 2008), que será usado nesse trabalho. O sufixo *tório* indica lugar ou resultado da ação de.

Apoio Pedagógico. Cartilhas. Método Fônico. Método Analítico. Método de Palavração. Método Sintético. Método Silábico. Leitura. Medicalização. Dificuldades de aprendizagem.

A que reflexões nos levam estas palavras? Que imagem mental surge quando são lidas?

Num primeiro momento, esses vocábulos e expressões remetem a uma ideia que se liga, intimamente, com a questão das práticas escolares e seus sujeitos. Alguns deles chamam atenção de maneira mais contundente, pois se relacionam com a temática desta pesquisa: alfabetização, letramento, método, construtivismo, leitura, interacionismo, *Projeto + Alfabetização*, questionando-nos sobre seu lugar de existência: de que práticas e a respeito de quais sujeitos se fala?

Há algum tempo se observa a supressão de determinados discursos e a introdução de novos no cotidiano da escola. Os discursos vão se alterando conforme a época, os lugares e as pessoas, produzindo aquilo que está sendo dito. Circulando ou interditados, encontraram no poder as suas condições de existir, são resultado de uma complexa rede de relações na sociedade que permitiram seu surgimento, combinando-se com os já existentes e produzindo seu contexto atual. Portanto, ao longo do tempo, passam a exercer o que Foucault chama de “vontade de verdade”<sup>40</sup>.

Essa referida “vontade de verdade” define as formas, os domínios dos objetos e as técnicas de apoio pelas quais confere aos discursos o status de verdade por determinados períodos. A vontade de verdade é conduzida por práticas discursivas que são, por sua vez, reforçadas nesse jogo, produzindo, então, a “verdade”. Executa, também, “a condução imanente ao ligar-se aos saberes e, assim, seguir os modos pelos quais esses são aplicados, valorizados, distribuídos, repartidos e atribuídos na sociedade” (FERREIRA; TRAVERSINI, 2012, p. 7), expressando-se por uma nova forma que chamamos de ciência moderna, isto é, o científico.

---

<sup>40</sup>“Assim, só aparece aos nossos olhos uma vontade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura” (FOUCAULT, 2011, p. 20).

Assim sendo, em nossa época moderna, é possível delinear a forma como o pensamento da linguagem representacional produziu o discurso pedagógico em alfabetização<sup>41</sup>. Foram três as grandes verdades construídas no projeto moderno do que vem a ser escrever. As forças discursivas que vem sendo produzidas nos estudos sobre alfabetização e letramento são articulações inventadas na modernidade. A modernidade<sup>42</sup> é um tempo de ruptura com a tradição, de oposição entre o velho e o novo, valorizando o novo, idealizando o progresso e enfatizando a identidade e a representação. Conseqüentemente, algumas práticas discursivas da alfabetização encontram-se, também, mergulhadas nesse pensamento, atravessadas pelos princípios de verdade sobre esses conhecimentos.

Sendo assim, é possível tomar as ideias de Matos (2009) para mapear a constituição dos discursos modernos de escrita e compreender como a questão do “ensinar a ler e a escrever” atravessa a prática pedagógica e opera no processo de subjetivação dos professores + alfabetizadores.

Considerando a valorização da representação como característica do pensamento moderno, e buscando entender como ela se dá nos entremeios da construção da leitura e da

---

<sup>41</sup>Neste trabalho, a alfabetização será analisada sob o enfoque de discurso pedagógico. Embora existam outros enfoques e sem desmerecê-los, pois estão, de certa forma, entrelaçados, serão privilegiados aspectos diretamente relacionados aos saberes pedagógicos. Assim sendo, é importante ressaltar que existem diferentes concepções acerca do termo “alfabetização”. Maciel (2010, p. 50) explica que “a alfabetização é uma técnica de decifração que envolve um conjunto de processos biológicos, psicológicos e sociais complexos. Em muitos casos, pesquisadores da aprendizagem da leitura e professores consideravam alfabetizadas as crianças que adquiriam o mecanismo de decifração da leitura. Entretanto, entender a leitura como técnica de decifração é reduzir o significado da leitura e não levar em conta que os símbolos gráficos traduzem uma mensagem que necessita ser compreendida por quem a lê. Se isto não corre o alfabetizando ou aprendiz pode desaprender a técnica da decifração. Dessa forma, pode-se des-aprender a técnica da decifração. Sabe-se que sonorizar o código escrito decifrando-o é uma etapa importante no processo de alfabetização, mas essa aquisição não qualifica a criança a compreender o que lê. Ler sem entender o significado não torna ninguém alfabetizado. Ser alfabetizado, nesse caso, significa compreender o que se decifra, traduzir em pensamentos, ideias e emoções o que se leu. Poderíamos apontar uma outra aquisição no processo de alfabetização que é o julgamento que se faz/extrai da leitura aspecto este que deve ser considerado, pois possibilita ao leitor discernir o poder de manipulação que hoje está tão presente na comunicação visual. Se não trabalharmos o julgamento na leitura, corremos o risco de nos tornarmos escravos do papel”.

<sup>42</sup>Neste material, “modernismo” é entendido como movimento de produção nas áreas da arte, da história, da filosofia, das ciências, entre outras. Carrega consigo acontecimentos marcados de um período entre os séculos XVII até meados do século XX, conforme alguns autores arriscam-se em datá-los. Como características, o período traz a concepção de racionalidade, apoiada em métodos epistemológicos e em seus resultados, fazendo da sua descoberta a verdade objetiva, universal, fixa. No século XIX - o Século das Luzes – tenta-se dar ordem ao caos, dominando os processos da natureza, controlando as normas e condutas das sociedades e destacando as promessas de futuro promissor e redentor, através do progresso. Enfatiza-se o domínio da razão, da igualdade, da liberdade e fraternidade entre os povos, destrona a fé medieval, centralizando a importância do homem, sujeito motriz da história e centrado na ideia de representar a realidade. Buscando maior flexibilidade de movimentação dos discursos que vão-e-vem, sendo produzidos e herdados por nós de maneira também atemporal, por opção, nesse trabalho, usam-se os períodos históricos seculares (MATOS, 2009, p. 11-12/ KREUTZ, Lúcio; LUCHESE, Terciane Ângela. *História da Educação*. Apontamentos de aula. 1º semestre/2012).

escrita, passa-se a definir a relação entre significado, significante e significação, alicerces para o entendimento desse conceito.

O termo *representação* constitui-se na relação entre as formas de como o real e a realidade tornaram-se presentes. Essa realidade é produzida pela metafísica da presença, isto é, refere-se à posição mentalista que a teoria de Saussure<sup>43</sup> atribui aos estudos sobre os signos e a linguagem. Tal razão representativa é a representação que encontramos na linguística estruturalista, que produziu um legado sobre a visão geral da representação e da linguagem (MATOS, 2009, p. 15). A modernidade, conectada à linguística estruturalista, apresenta a língua como um sistema de signos<sup>44</sup>, compostos por dois elementos fundantes: o significante<sup>45</sup> e o significado<sup>46</sup>. A serviço da comunicação das ideias, ambos produzem significados. Nesse sistema de signos, o sentido das coisas é dado em sua natureza arbitrária, uma vez que não existe vínculo natural entre significado e significante.

Significados e significantes organizam-se em um constante jogo de significação, isto é, de interpretação da realidade, num movimento que marca a produção de significados em

---

<sup>43</sup> A linguística de Saussure baseava-se no estudo da estrutura da língua, e do uso coletivo, comum a todos os falantes, desprezando o individual, por considerar que a língua é homogênea e dinâmica, enquanto a fala é mutável. Assim, separou em *langue* e *parole*, a fim de estudar a língua como sistema, e dedicou-se apenas ao primeiro caso, a *langue*. “O mérito de Saussure consiste em lançar as bases para a compreensão do conceito de estrutura, palavra-chave para o desenvolvimento do pensamento linguístico e das ciências sociais, a partir da década de 40. A ideia difundiu-se a ponto de constituir o fulcro da tendência conhecida por Estruturalismo” (RAMAZINI, 1990, p. 25). Para Saussure, a língua é um sistema homogêneo, um conjunto de signos exterior aos indivíduos e deve ser estudado separado da fala. Para ele, o estudo da fala seria problemático, por envolver todas as possibilidades imprimidas nela pelos falantes, impossibilitando sua análise científica. “A cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado” (SAUSSURE, 1989, p. 16). Embora não tenha estudado a evolução da língua, Saussure a define como um agente transformador da linguagem e, com isso, desperta, no futuro, o estudo também da fala. Nas palavras do teorizador, “[...] tudo que é diacrônico na língua, não o é senão pela fala (*parole*). É na fala que se acha o germe de todas as modificações: cada uma delas é lançada, a princípio, por um certo número de indivíduos, antes de entrar em uso” (SAUSSURE, 1989, p. 116). Aprofundando-se apenas na Linguística Sincrônica, o pai do Estruturalismo a divide em duas partes: a Sincronia Sintagmática e a Sincronia Paradigmática. A primeira delas, a Sintagmática, centrada no eixo das combinações dos sintagmas, estabelece relações baseadas no caráter linear da língua que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo, ou seja, regras que limitam os falares, privilegiando o uso coletivo em oposição ao individual (SAUSSURE, 1989, p. 142). E a relação *Paradigmáticas*, que “capta a natureza das relações que os unem em cada caso e cria com isso tantas séries associativas quantas relações existam” (SAUSSURE, 1989, p. 145). Por outro lado, “[...] enquanto um sintagma suscita a ideia de uma ordem de sucessão e de um número de elementos, os termos de uma família associativa (paradigmática) não se apresentam nem em número definido nem numa ordem determinada [...]” (SAUSSURE, 1989, p. 116). Portanto, é possível estudar apenas a estrutura, a *langue*, porque toda língua tem sua estrutura própria, e cada uma delas, seu modo de construção frasal, por isso é possível dizer: “preciso melhorar meu Inglês oral”, numa evidente afirmação de que conhece a gramática daquela língua (Encontra-se também em: LIMA, Adalberto de. *Estruturalismo, segundo Saussure*. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/850866>>. Acesso em: 17 de agosto de 2014.).

<sup>44</sup> Segundo Pierce (1894), signo ou representante é toda a coisa que substitui outra, representando-a para alguém, sob certos aspectos e em certa medida. Faz parte de uma relação triádica: signo - pensamento - significante. O signo linguístico constitui-se na relação indissolúvel entre significante e significado.

<sup>45</sup> A forma, a imagem, a letra (sinais).

<sup>46</sup> O conceito. A ideia. A mente associa e dá forma.

uma lógica binária, que classifica, inclui, exclui, seja por semelhanças ou diferenças: por exemplo, o oposto da noite é o dia.

Para os teóricos que defendem essas ideias, o processo de significação é puramente arbitrário, não há relação intrínseca entre significado e significante, define-se signo através de um movimento de classificação.

Nesse jogo de produção de significados, seleciona-se o que pertence ou não ao seu sistema de significação, através da demarcação de uma identidade, realizada sob o movimento das semelhanças (aproxima-se o que pertence a essa identidade) e descarta-se o que não pertence a ela, o diferente. Nesse contexto, a linguagem, enquanto representação da realidade e das coisas, é constituída no movimento de classificação da semelhança e da diferença. Para que ocorra a significação, precisa-se do jogo da ordem binária, na qual significante e significado passam atuar.

Dessa forma, os pressupostos que fazem parte da lógica estruturalista da linguagem — classificação e oposição — reduzem a representação a uma vida mental, uma razão representativa da realidade. A linguagem, então, passa a produzir generalizações, isto é, inscrever um conceito geral, a fim de classificar “as coisas” no mundo. Essa inscrição é o objeto da representação, uma vez que a presença da inscrição materializada permite a compreensão das coisas da natureza.

Matos (2009, p. 15) explica:

O significante (a coisa materializada – externo) se encontra internalizado no sujeito (significado-mental – interno), assim, a realidade exterior, de certa forma, é significado na mente, tratada pelas regras das generalizações (agrupamentos de particulares – agora identificadas e classificadas pela mente).

Além disso, a autora explica que há outras contribuições importantes sobre o processo de significação, isto é, da representação, na semiótica pós-saussureana. Nessa teoria, as coisas (o conteúdo) só fazem parte de um sistema de significação quando se atribui um significado (a expressão). A relação de significação se dá entre signo, significado (ideia, conceito, expressão), significante (marca material/coisa: as letras, imagens, sons, por exemplo). O processo de construção é social e parte da abordagem construcionista da representação, isto é, os significados não são totalmente arbitrários à realidade, produzem-se na interação com o social.

Essa abordagem tem a preocupação com os signos, que são potencialmente capazes de ampliar o processo de interpretação da realidade, portanto, não são puramente arbitrários.

A linguagem participa ativamente da formação e das formulações das ideias e dos valores, não tem mais função exclusiva de memória e comunicação e enfatiza a relação na qual significado e significante são símbolos que fazem circular significações, abandonando o binarismo signo-coisa, signo-ideia. Opera com a linguagem simbólica, por analogia e semelhança entre as coisas, oferecendo sínteses imediatas da realidade e privilegiando a memória e imaginação.

Para a construção dos discursos dos métodos de alfabetização, é utilizada a abordagem tradicional e a construcionista da representação. Junto a tais discursos, entrecruzam-se outros, entre eles os discursos linguísticos das teorias de aquisição da linguagem<sup>47</sup>: o empirismo e o racionalismo. Dessa forma, tais abordagens vão construindo a produção discursiva em alfabetização e seus aparatos de regimes de verdade sobre a linguagem escrita e o processo alfabetizatório.

Novamente, é possível tomar as ideias de Matos (2009) no mapeamento da constituição dos discursos modernos de escrita, e compreender a questão do “ensinar a ler e a escrever”, que atravessa a prática pedagógica e opera no processo de subjetivação dos professores + alfabetizadores.

Nos discursos pedagógicos, especificamente os que se relacionam à alfabetização, inscrevem-se as marcas das forças, vinculadas às representações tradicionais e construtivistas da realidade. São as práticas discursivas alfabetizatórias modernas, que constituem e são constituídas na alfabetização até a atualidade: *a prática discursiva da codificação*, cujo enfoque principal se dá no ensino através das cartilhas; *a prática discursiva cognitiva*, que aborda o construtivismo e o interacionismo como revolução conceitual; e *a prática discursiva da reconhecimento*, enfocando o letramento, alfabetismos e alfabetizar letrando. Passa-se a explicar cada uma delas.

### **2.3.1 Prática discursiva da codificação: da Cartilha Maternal aos métodos de alfabetização**

Em 1876, foi lançada, em Portugal, a *Cartilha Maternal*. Obra de natureza pedagógica, foi idealizada pelo pedagogo e poeta João de Deus. Relativamente inovadora para

---

<sup>47</sup>Fiorin (1999) assim define as teorias da aquisição da linguagem: empirismo – estrutura linguística que não está no indivíduo nem é construída por ele, está fora do organismo. O behaviorismo e o conexismo são subdivisões dessa produção. O racionalismo (apriorismo) defende o uso da capacidade inata para aprender a linguagem. Porém, há outra corrente da linguagem que assume a cognição como parte do mecanismo responsável pelo aprendizado da linguagem, isto é, o inatismo construtivista. Para o autor, o construtivismo se subdivide em cognitivismo e interacionismo.

a época, servia como base a um método do ensino de leitura às crianças e foi aprovado como o método nacional de aprendizagem da escrita da língua portuguesa. Foi usada em Portugal durante quase meio século, ainda mantendo alguns seguidores. No mesmo ano, segundo Trindade (2004, p. 87), a edição portuguesa chegou ao Brasil.

Esse método, logo difundido e aceito, por apresentar uma proposta muito simples e fácil de ser aplicada, fundava-se na língua viva e consistia em lições. Às crianças, cabia a tarefa de segmentar as palavras que lhes interessassem, antes mesmo de empregá-las em frases. Não havia a cantoria da soletração, os alunos aprendiam logo as sílabas. A linguagem oral precedia aprendizagem da leitura, e o método considerava análise e síntese como processos ligados. Porém, diferentemente do que acontece com a linguagem falada, a linguagem escrita tem especificidades que, para serem dominadas, necessitam de prática aliada à reflexão. Atualmente, a Cartilha Maternal ainda é adotada em Portugal e alguns países africanos.

A grande aceitação da Cartilha Maternal, aliada aos custos na importação e ao movimento republicano, foi determinante para o ensejo de uma produção genuinamente brasileira. Surgiu, então, no Brasil, a Cartilha Nacional (1880), de Hilário Ribeiro, muito semelhante às lições propostas na Cartilha Maternal e que alcançou grande sucesso editorial (MACIEL, 2010, p. 53-54).

Com o ponto de partida centrado na Cartilha Maternal, os métodos passam, então, a ser a teoria central da alfabetização e principal força motriz na postulação da verdade. No período compreendido entre 1930 e 1960, os métodos foram fortemente disseminados e, nesses tempos, grandes discussões para decidir acerca do melhor método de alfabetização de massa aconteceram. Junto a isso, estava o interesse das editoras, pois cada cartilha enfatizava determinado método: ou o analítico, ou o sintético.

Assim, a história dos métodos de aprendizagem da leitura e da escrita é permeada por diversas polêmicas, principalmente, em virtude das reformas no ensino, promovidas por novos governantes e novas teorias acadêmicas oriundas de pesquisas. Além disso, as reformas passam a marcar, também, um período de incerteza pedagógica para os gestores e professores alfabetizadores, pois, durante décadas, o problema crucial da aprendizagem da leitura foi a busca de um método capaz de promover o sucesso na alfabetização.

Maciel (2010, p. 51-52) explica que existem, de fato, dois métodos<sup>48</sup> de leitura: *sintéticos* e *analíticos*. Ambos procuram fazer a criança compreender as correspondências entre os símbolos da língua escrita e os sons da linguagem oral.

Os métodos sintéticos têm como princípio o estudo das letras, fonemas ou sílabas. Nesse método, a criança aprende, inicialmente, a ler cada letra e deve, com efeito, condensar essas diferentes letras em uma leitura única, produzindo, dessa forma, uma síntese. Subdividem-se em: soletração ou alfabético, fônico e silábico.

Dentre esses métodos, o mais antigo é o de *soletração*<sup>49</sup> (também chamado alfabético); com certeza, muitos adultos devem ter na lembrança as melodias ou os momentos de ansiedade decorrentes das lições que se iniciavam com o alfabeto e necessitavam ser decoradas. Alunos e professores precisavam cantarolar: be-a-bá; ele-á-la, eme-é-me; ene-i-ni; pe-o-po. Memorizavam todo o alfabeto, formavam as sílabas, as sentenças e até chegarem os textos que ainda traziam as marcas do início da aprendizagem, pois as palavras eram apresentadas com as sílabas separadas por hífens, provocando uma leitura escandida, artificial.

Já o *método fônico* explorava os sons das letras (fonemas) e sua representação na escrita. Na década de 1980, no Brasil, uma cartilha foi produzida e utilizada em vários estados brasileiros, representativa do método fônico, de autoria de Iracema Meireles e Eloisa

---

<sup>48</sup>Segundo a autora (2010, p. 49-50), é necessário esclarecer alguns aspectos sobre as diferenças entre métodos, técnicas e material didático para a alfabetização. Assim, “o método é um conjunto relativo a determinados princípios diretos provenientes de uma das ciências fundamentais da educação. Os métodos no Brasil foram, infelizmente, durante muitos anos, atrelados a produções dos livros didáticos (cartilhas, pré-livros). Dessa forma, a concepção de método ficou restrita às orientações metodológicas, no manual do professor, em geral restritas e diretas para o professor na execução das lições e atividades previstas pelo autor da cartilha, reduzindo a função do professor a mero executor do que o autor propunha para ser feito no livro do aluno. Assim, o material didático é, muitas vezes, utilizado como se fosse um método, havendo muita confusão entre livro de alfabetização e método. Na realidade, o livro didático deve estar de acordo com a técnica e os pressupostos teóricos a que se propõe, expressando a opção teórica e metodológica para a aprendizagem da leitura e da escrita, deixando claro que o material não faz o método, mas o método é que faz o material. A escolha de um método de alfabetização é, portanto, complexa, pois envolve a reflexão, a opinião e a consciência em um trabalho que predominam com frequência, o hábito, a tradição e, por vezes, o modismo. Os livros e técnicas estão a serviço dos métodos. Entretanto, a distinção entre métodos, técnicas e material didático nem sempre é nítida. Uma vez definido o método, volta-se para as técnicas de aplicação do método sintético ou analítico/global. Os critérios utilizados para a definição das técnicas devem ser adequados aos objetivos e às atividades que serão utilizados pelos professores para favorecer a aplicação do método no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. As técnicas envolvem as fases dos métodos: no caso dos métodos sintéticos, fase da letra e fonema, da silabação, da palavra, da frase e, finalmente, do texto; no caso dos métodos analíticos, temos o inverso, ou seja, fase do texto (história), da sentencição, da palavra e da sílaba. Antes, porém, de apresentar uma classificação dos métodos, técnicas e livros didáticos, é preciso cautela, uma vez que a classificação assim como a escolha por determinados métodos envolvem e se desenvolvem em função da concepção de alfabetização que se adota, ou seja, é preciso ter claro o que é ser alfabetizado”.

<sup>49</sup>Apesar do método de soletração ter amplo uso nos séculos XVII e XVIII, Comenius já demonstrava sua indignação em relação a ele, em sua obra *Didática Magna*, de 1656. O pensador alertava para o fato de o método ser cansativo e desmotivante, além de criticar o ensino das palavras desvinculado das coisas (MACIEL, 2010, p. 53).

Meireles, intitulada *Casinha Feliz*. Em sua maioria, os autores apostavam nas ilustrações, procurando que os alunos fizessem associações entre o som inicial e a gravura. Ex: faca – a letra f com o desenho da faca. Em depoimentos orais, professores consideravam difícil usar o método fônico. Além disso, para eles, era artificial pronunciar os fonemas sem apoio da vogal. Isso ocorre porque, em nossa língua, nem sempre há correlação entre som e letra, além de nem todas as letras terem seu nome correspondente ao seu som.

O *método silábico*, ainda segundo Maciel (2010, p. 53), é apontado pelos seus defensores com vantagens sobre os demais, por ser considerado por muitos professores e gestores como um método de fácil aplicação. Em geral, apresentava uma sequência gradual de “famílias silábicas”, dispensando orientação para o professor. Como desvantagens, apontava-se, na aplicação do método, o excesso na memorização, além da escrita reduzida de palavras, muitas vezes desprovidas de sentido para os alunos.

Exemplo de aplicação:

Família BA: ba-be-bi-bo-bu

Formação de palavras: ba-ba; be-be; be-bi; bi-bi; bo-bo.

Família do LA: la-le-li-lo-lu

Formação de palavras: la-la. le-le, le-lo, Li-li, Lo-la etc.

Formação de palavras BA: famílias ba-la: bala, bola, bule, bula, bolo, bela, bole, loba, lobo etc.

Diferentemente dos métodos sintéticos, *os métodos analíticos* procuram obter o mesmo resultado, colocando a criança face à linguagem escrita, tão complexa quanto se possa apresentar, tais como sentenças e textos. As subdivisões do método – *palavração*, *sentenciação* e *conto ou historieta* – são explicadas pela autora.

*Método de palavração*: uma característica comum desta técnica é o treino e a memorização das palavras desligadas de seu sentido, além de se passar a ideia de que aprender a ler é ser capaz de ler palavras. Porém, existem produções didáticas que apresentam poucas variações na aplicação das palavras, como destacar a palavra a partir de uma ilustração: boneca - bola - peteca. Em geral, supõe-se que as palavras façam parte do conhecimento vocabular dos alunos.

*Método de sentenciação*: segundo seus defensores, a sentença faz mais sentido para os alunos do que a palavra solta. Porém, críticas também são feitas a essa técnica. Assim como na palavração, na sentenciação são apresentadas de forma isolada, e a fragmentação em palavras ocorre separadamente, ainda que tenha na lição duas ou mais sentenças e palavras

repetidas. Como exemplos, podem-se citar: Mimi é um gato. - Mimi anda e mia. - Mimi é um gato bonito. - Mimi faz miau miau.

*Método do conto ou historieta*: assim como os demais, o método de contos apresenta variações nas produções de cartilhas ou pré-livros, sendo o termo *pré-livros* mais aceito entre os seus defensores. Há autores que constroem pequenas histórias, que são transformadas, em seguida, em lições, envolvendo os mesmos personagens em diferentes temas (Sarita). Outros autores fazem adaptações em lições de contos clássicos (*Os três porquinhos*, de Lucia Casasanta).

A defesa dos autores e adeptos dos contos é de que este método dá sentido ao aprendiz. O conto ou historietas devem ser atraentes, significativos e agradáveis ao público infantil. Neste processo, também os alunos memorizavam as lições para, posteriormente, decompô-las em sentenças, palavras e sílabas. E as lições raramente ultrapassam de uma linha para outra, pois, segundo os autores, a continuidade de uma sentença em outra linha poderia trazer transtornos ao movimento dos olhos no retorno e comprometer a assimilação na leitura (MACIEL, 2010, p. 57).

Maciel (2010, p. 54) continua sua explicitação, relatando que, no final dos anos 1920, quando se buscava a inovação, a discussão sobre os métodos, em especial os analíticos, ganhou espaço no debate educacional brasileiro. Idealizadores das reformas foram buscar inspiração naquilo que ocorria em outros estados e países, pois os primeiros anos do século XX foram marcados por movimentos de renovação educacional em diversos países americanos e europeus. Educadores como Decroly, Montessori e Dewey eram considerados referência, e o governo não poupava elogios a eles, demonstrando a supremacia da escola moderna sobre a escola tradicional.

Visto como um método considerado como inovação pedagógica, foi ganhando adeptos em vários países, pois apresentava como pressupostos fatores considerados importantes para a aprendizagem da leitura, principalmente depois de serem divulgados os resultados de um teste de leitura aplicado no exército<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup>Os resultados da pesquisa demonstraram que mais de um milhão de soldados e marinheiros norte-americanos eram incapazes de ler com facilidade um texto simples. Segundo Segers (1939/1954), essa pesquisa, realizada após a Primeira Guerra, veio demonstrar que a aprendizagem da leitura não se restringe à decodificação do código; é preciso ir além da mecânica, é preciso compreender o que se lê e incitar o interesse do leitor a buscar novas leituras. Caso contrário, ele desaprenderá, como aconteceu com os soldados americanos e ainda acontece com muitos brasileiros na atualidade (MACIEL, 2010, p. 54).

Os defensores do *método global* (analítico) baseiam-se nos pressupostos da psicologia da Gestalt e na psicologia infantil, além das operações intelectuais de Decroly<sup>51</sup>. Argumentam que a leitura não é o ponto de partida, é uma consequência no processo de aprendizagem; isto é, parte-se de uma frase cujo conteúdo seja representativo e de vocabulário familiar. A frase é expressa oralmente e, em seguida, escrita. Após, vem o reconhecimento e, finalmente, a leitura. Considera-se também que, nessa época, a propagação do método global passa a se destacar nos espaços de formação de professores, em publicações voltadas para o magistério e, conseqüentemente, na produção didática de cartilhas.

Nas recomendações para o ensino da leitura e escrita, o princípio do método global é a motivação dos alunos, despertando-lhes a atenção e o interesse para a leitura das primeiras sentenças a serem escritas no quadro. Dessa forma, contrapõe-se ao método sintético, ancorado na memorização do silabário. A propagação do uso dos jogos pedagógicos como atividade preparatória<sup>52</sup> para a alfabetização foi uma das grandes contribuições para respaldar o uso dos pressupostos do método global, embora esse período tenha se tornado um rol de atividades impressas e repetitivas, cuja ênfase recaía nos exercícios de coordenação motora.

Matos (2009, p. 20) aponta, ainda, a existência dos *métodos mistos*<sup>53</sup>. Tais métodos privilegiavam o todo e as partes, concomitantemente; ou seja, partiam da unidade linguística (palavra-chave ou conto), realizando decomposições, até chegar à letra. Em síntese, realizava-se decomposição em sílabas, que levava a novas palavras, sempre hierarquizando as dificuldades: inicialmente as vogais, depois as sílabas simples (ta, ba, la), a seguir as complexas (sa, za, xa), os encontros consonantais (br, gr, fl, tl), as sílabas inversas, por fim, frases e textos com as dificuldades destacadas.

---

<sup>51</sup>O autor defende a aprendizagem das crianças a partir de três operações intelectuais: observação, associação de ideias e expressão. Para ele, são os centros de interesse, bem como as atividades propostas por eles, que irão possibilitar o desenvolvimento do processo de aprendizagem. A primeira operação intelectual, a *observação*, tornaria a criança curiosa para conhecer, aprender o fato ou o objeto observado. Observar é mais do que perceber, é estabelecer relações, fazer comparações, estabelecer ponte entre o objeto/fenômeno observado e o pensamento. Na *associação de ideias*, a criança generalizaria, para outros fatos análogos, a noção/conhecimento que percebeu/aprendeu, estendendo o conhecimento ao meio em que vive, isto é, associando os conhecimentos adquiridos pela observação a outros adquiridos anteriormente. A terceira operação intelectual seria a *expressão*, momento em que a criança fixaria/expressaria no papel o conhecimento adquirido/formado no seu cérebro. Seria a manifestação do pensamento de forma acessível aos demais, representada através de qualquer forma de linguagem (MACIEL, 2010, p. 55).

<sup>52</sup>O período preparatório caracterizava-se por um estágio que preparava, como o próprio nome diz, que despertava a criança para a aprendizagem da leitura.

<sup>53</sup>A autora utiliza-se de Mortatti (2000), para realizar esta explicação. O método parte da unidade linguística: palavra ou conto, e depois é realizada a decomposição até chegar à letra. Este debate iniciou, no Brasil, no ano de 1924. As primeiras cartilhas com essa ênfase foram as seguintes: *Cartilha do Povo*, de Manuel Lourenço Filho, lançada em 1952 e reeditada 832 vezes. A seguir, *Cartilha Upa, Cavalinho!*, da Série Pedrinho, também de Lourenço Filho e lançada em 1958. A *Cartilha Sodré*, de Benedicta Sodré, lançada em 1979 e com 254 edições. Porém, existem divergências teóricas entre os historiadores acerca dessa questão.

Como críticas ao método misto, Freire<sup>54</sup> aponta as histórias desvinculadas do conhecimento real da criança, os textos sem estrutura linguística, apresentando diálogo artificial e a falta de oportunidade do alfabetizando produzir seu próprio texto, partindo de suas experiências e vivências sociais. Portanto, em concordância com Matos (2009, p. 20-21), a alfabetização, de forma pedagógica, era analisada como uma questão cuja atenção era centrada no método; em outras palavras, a obtenção de êxito na aprendizagem era focada na escolha do método mais adequado.

Já o insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, de acordo com explicações reducionistas, é atribuído a dois fatores: ou à inabilidade do professor (ao retardar a introdução do “todo”, quando o enfoque inicial é sintético, ou das “partes”, quando o enfoque inicial é o analítico), ou fatores como falta de interesse, pobreza linguística e problemas perceptivo-motores por parte das crianças.

Na década de 80, verifica-se, então, o deslocamento do discurso pedagógico para os estudos psicogenéticos e construtivistas, chegando como força a prática discursiva do processo de representação mental da linguagem.

Mais atualmente, as produções discursivas referentes aos métodos têm sido deixadas de lado, pois passaram a ser tratadas como parte da pedagogia tradicional e, assim, não mais valoradas como legitimadoras de verdades na área da alfabetização.

Na contemporaneidade, já são outros os discursos que permeiam o ambiente escolar, atravessam e influenciam as práticas pedagógicas e o cotidiano docente e discente, e que acabam contribuindo para a experiência de constituição dos sujeitos.

### **2.3.2 Prática discursiva do cognitivismo: construtivismo e interacionismo como prática discursiva na alfabetização**

Emília Ferreiro<sup>55</sup> e Ana Teberosky<sup>56</sup>, com a publicação do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, provocaram uma revolução conceitual no campo da alfabetização. No livro,

---

<sup>54</sup> Disponível em: <[www.educacao.salvador.ba.gov.br](http://www.educacao.salvador.ba.gov.br)>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2014.

<sup>55</sup> Matos (2009, p. 22) expõe que Emília Ferreiro é psicopedagoga de formação argentina e doutorou-se pela Universidade de Genebra, orientada por Jean Piaget. Emília é hoje professora titular do Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional, da Cidade do México, onde mora. Além da atividade de professora - que exerce também viajando pelo mundo, incluindo frequentes visitas ao Brasil.

<sup>56</sup> Dra. Ana Leonor Teberosky Coronado nasceu na Argentina e, atualmente, reside em Barcelona, onde já viveu por mais de 26 anos. Especialista em assuntos de leitura, escrita e ensino, também é professora na Universidade de Barcelona, onde dirige o Departamento de Psicologia Evolutiva e Educação. O nome de Ana Teberosky, assim como o de Emília Ferreiro, está associado com um novo modo de pensar a escrita, de pensar o sujeito que aprende, de pensar o que se ensina, desde o livro clássico publicado em 1979, juntamente com Emília Ferreiro - *Os sistemas de escrita no desenvolvimento da criança* (Disponível em: Wikipédia).

resultado de uma pesquisa sobre a leitura e a escrita a partir dos estudos piagetianos<sup>57</sup>, as autoras realizam teorizações sobre a alfabetização no Brasil e na América Latina. Essa pesquisa deu origem à teoria psicogenética, que trata da origem e desenvolvimento dos processos mentais (psicológicos) na aquisição da leitura e da escrita e trazem para o debate educacional a tese de que para poder se apropriar do sistema de escrita e de leitura, a criança precisa compreender a representação<sup>58</sup> da escrita e a estrutura desse modo de representação.

Com isso, apresenta-se um rompimento histórico com as práticas discursivas dos métodos de alfabetização, pois estes traziam forte ancoragem nas epistemologias empiristas<sup>59</sup> e aprioristas<sup>60</sup>. Extingue-se com estas práticas discursivas, pois a epistemologia construtivista e a conceitualização psicogenética passam a privilegiar o desenvolvimento cognitivo em alfabetização, objetivando distanciar-se da palavra e torná-la objeto de reflexão. Ao abordar o conceito de alfabetização, começa-se a discursar sobre a ideia de que, para aprender a ler e a escrever, o sujeito deve vincular-se, o máximo possível, à realidade cognitiva.

Com o crescimento das produções científicas psicogenéticas, vai disseminando-se a concepção de alfabetização como condição de desenvolvimento das funções cognitivas que

---

<sup>57</sup>Jean Piaget (1896-1980), biólogo suíço, estudou também filosofia, doutorou-se em Ciências Naturais e pesquisou acerca da construção da inteligência na criança. Para ele, o conhecimento é construído na ação do sujeito com o objeto do conhecimento. Nesse processo, o sujeito organiza e integra os novos conhecimentos aos que já possui (Revista *Coleção Memória da Pedagogia*, 2005).

<sup>58</sup>Os signos são o que são e significam o que significam, porque nós (humanidade) fizemos convenções; sendo assim a escrita alfabética são símbolos e ideias que representam a convenção da língua alfabética. Trata-se da linguagem como representação da realidade, constituída a partir de signos arbitrários (MATOS, 2009, p. 24).

<sup>59</sup>Segundo Moll (2009, p. 81-82), a postura empirista advoga o primado do objeto ou o primado do meio na apropriação do conhecimento. Proveniente da expressão grega “empeiria” se refere a tudo o que diz respeito ao conhecimento pelos sentidos. Na gênese dessa postura teórica vamos encontrar a tese da “tábula rasa”, de John Locke, segundo a qual nascemos como folhas de papel em branco nas quais o meio vai inscrever o conhecimento pela experiência auditiva, visual, tátil, gustativa e olfativa. Nessa postura, o conhecimento é uma “descoberta” e é novo para o indivíduo que o faz. O que foi descoberto já se encontrava presente na realidade exterior. Não há construção de novas realidades. Do ponto de vista pedagógico, esta posição é orientada por um associacionismo empirista na qual o conhecimento fica reduzido a uma aquisição exógena, partindo de experiências, verbalizações ou recursos materiais audiovisuais que são simplesmente transmitidos, repassados.

<sup>60</sup>A tendência apriorista, também denominada nativismo ou inatismo, traz seu primado no sujeito, ou seja, as formas de conhecimento estão nele predeterminadas. Para Mizukami (1986, p. 3), “são atribuídos ao sujeito, ao organismo humano, categorias de conhecimento ‘já prontas’ para as quais toda a estimulação sensorial é canalizada. Ocorre ênfase na importância do sujeito, incluindo-se tanto as tendências que advogam um pré-formismo absoluto quanto aquelas que admitem um processo de atualização”. Para Moll (2009, p. 89-90), as práticas pedagógicas que se fundamentam nessa perspectiva são denominadas espontaneístas, permitem ao aluno fazer suas próprias escolhas, “indo em direção ao conhecimento naturalmente”, buscando e atribuindo significados em seu ritmo próprio. Além disso, segundo a mesma autora, “no processo de alfabetização, essa abordagem se manifesta nas propostas metodológicas nas quais a escrita é colocada no espaço da sala – nominando objetos ou em livros e revistas deixados à disposição, por exemplo, para que a criança, naturalmente, delas se aproxime. O professor desempenha o papel de facilitador que, colocando à disposição o material de leitura e escrita, não intervém no ritmo de aprendizagem do aluno. Esta proposta é, sem dúvida, agradável e aceitável para aqueles que já iniciaram, no ambiente doméstico, o processo de reflexão sobre a língua escrita, enquanto objeto de conhecimento. Aos outros, a espera pelo “estalo” pode ser longa demais, a ponto de desistirem do processo.

permitam pensar e agir sobre o mundo de maneira autônoma e, assim, o postulado da verdade sobre a alfabetização passa a ser centralizado nos estudos psicogenéticos.

### 2.3.2.1 Construtivismo

Retomando a ideia do rompimento histórico com as práticas discursivas dos métodos de alfabetização, evidencia-se uma nova abordagem do conceito de alfabetização e começa-se, então, a discursar sobre a ideia de que, para aprender a ler e a escrever, o sujeito deve vincular-se, o máximo possível, à realidade cognitiva.

A explicação sobre o que viria a ser essa realidade cognitiva encontra-se no livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de Ferreiro e Teberosky, publicado, no Brasil, em sua primeira edição, em 1980. As autoras descrevem o processo, isto é, o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto da sua atenção (portanto, do seu conhecimento). Segundo elas, o resultado da pesquisa não é uma nova metodologia, tampouco classificação dos transtornos de aprendizagem. O jogo de influência dos fatores metodológicos e sociais está presente ao longo de todo o livro. Depois dos estudos, o ponto central da alfabetização foi deslocado do ensino para a aprendizagem: partiu não de como se deve ensinar, mas de como, de fato, se aprende.

A questão crucial da alfabetização é de natureza conceitual: a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita existente em seu meio social. O sujeito entra contato com a escrita através da sua própria participação em atos que envolvem o ler ou o escrever, isto é, em práticas sociais.

O estudo justifica-se, pois, o duplo marco conceitual eleito - o da psicologia genética e o da psicolinguística contemporânea - permite encarar questões até então não resolvidas. A aprendizagem não pode ser reduzida a uma série de habilidades específicas que a criança deve possuir, nem às práticas metodológicas que o professor desenvolve, é preciso dar conta do verdadeiro processo de construção dos conhecimentos, como forma de superar o reducionismo em que têm caído as posturas psicopedagógicas até então.

Na pesquisa, procura-se colocar em evidência os aspectos positivos do conhecimento: a conduta infantil definida como uma maneira de aproximação ao objeto de conhecimento (modos que podem se aproximar mais ou menos das respostas adultas), que supõe um caminho de longa construção.

Como objetivo da série de investigações, foi estabelecido estudar o processo de construção dos conhecimentos no domínio da língua escrita, a partir da identificação dos processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita, da compreensão da natureza das hipóteses infantis e da descoberta do tipo de conhecimentos específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar.

As pesquisadoras realizaram o planejamento de situações experimentais em que a criança colocasse em evidência a escrita tal como ela a vê, a leitura tal como ela a entende e os problemas tal como ela os propõe para si.

A pesquisa exigia um método adequado, portanto, testes de predição sobre a “maturidade” para a aprendizagem da lectoescrita e provas de avaliação do “rendimento” escolar não serviam ao propósito, pois estes testes estão baseados em uma suposição sobre o processo da aprendizagem. Provas de maturação para a aprendizagem supõem que certos aspectos linguísticos (como a correta articulação) e não linguísticos (como percepção visual e motricidade manual) da conduta infantil estão relacionados à capacidade para ler e escrever.

Alguns princípios básicos guiaram a construção do processo experimental:

- a) não identificar leitura como decifrado (ler não equivale a decodificar as grafias sem sons, portanto, a leitura não pode ser reduzida a puro decifrado – mecanismo de correspondência entre o oral e escrito);
- b) não identificar a escrita como cópia de modelo (escrever é uma tarefa de ordem conceitual. A escrita não é uma cópia passiva, mas uma interpretação ativa dos modelos do mundo adulto. Quando uma criança começa a escrever, produz traços visíveis sobre o papel, além disso, e, fundamentalmente, põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica);
- c) não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia: consequência dos outros dois princípios (aquisição da escrita como produto de uma construção ativa supõe etapas de estruturação do conhecimento. Estudar-se-ão os processos de construção, independentemente dos progressos escolares).

O método de pesquisa constituiu-se de uma situação experimental estruturada, que permitisse ir descobrindo as hipóteses que a criança põe em jogo na raiz de cada uma das tarefas propostas. Ocorria interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento (escrita), sob a forma de situação-problema, tanto de situações de produção gráfica como de interpretação do código alfabético, com elementos conflitivos, que requeriam raciocínio real. O diálogo entre o entrevistador e o sujeito, tentando evidenciar os mecanismos do pensamento infantil,

permeava toda a situação. O interrogatório era individual, com registro manual e gravação das respostas. O método de indagação era inspirado no método clínico e buscava explorar os conhecimentos da criança no que se referia às atividades de leitura e escrita. Encontravam-se respostas realmente originais, possibilitando elaborar hipóteses adequadas para compreender seu significado.

A análise dos resultados era de caráter qualitativo, destinada a descobrir e a interpretar cada categoria de respostas e encontrar os níveis sucessivos do desenvolvimento ocupado por este estudo. Tais níveis eram relativos a cada uma das tarefas propostas, sem, necessariamente, corresponder ao mesmo nível da outra tarefa. As referências quantitativas objetivavam dar ideia da frequência de um determinado tipo de respostas, ao invés de fazer valoração estatística. Ficavam excluídas avaliações em termos de respostas corretas ou erradas e respeitavam-se as formas dialetais.

O seguimento longitudinal da pesquisa caracterizava-se por ter a duração de um ano. Investigaram-se 30 crianças provenientes de classe baixa, cursando pela primeira vez a primeira série do ensino primário, pertencentes a duas turmas da mesma escola, testadas periodicamente no início, meio e fim do ano escolar. A experiência foi concluída com 28 crianças. Os professores utilizavam o mesmo método de ensino e mesmo texto de iniciação: uma sempre havia trabalhado no nível primário, a outra enfrentava pela primeira vez o ensino inicial. O método utilizado na escola era o misto (palavras fáceis), com duplicação de sílabas ou repetição da mesma vogal em diferentes sílabas, realizando a decomposição das palavras e formação de outras, a combinação de consoantes com todas as vogais, seguidas da apresentação de orações simples nas quais estão inseridas as palavras. Era realizada a apresentação de uma palavra de cada vez, o decifrado do escrito e leitura mecânica. As turmas possuíam livro de leitura, isto é, um texto de iniciação, cuja escolha era de responsabilidade dos docentes, e caderno de exercícios. O tipo de letra com que se começava o ensino é a letra cursiva minúscula, as maiúsculas eram introduzidas na metade do curso e a imprensa se reservava aos livros de texto.

A população envolvida na pesquisa era de classe baixa, pois nela havia acumulação de fracassos escolares na crítica etapa inicial da alfabetização. Na Argentina, essas crianças iniciavam a aprendizagem escolar ao começar a escolaridade primária, uma vez que o número de jardins de infância era insuficiente, bem como as oportunidades de assistência pré-escolar. A escola pesquisada, situada no bairro do cinturão industrial de Buenos Aires, recebia crianças de um subúrbio operário dos arredores (bairro de emergência, com construções precárias). Seus pais, em sua maioria, eram operários não qualificados ou trabalhadores

temporários. Das 30 crianças (17 meninos e 13 meninas): 15 tinham frequentado o jardim de infância; 7 encontravam-se, pela primeira vez, em situação escolar; e as 6 restantes tinham frequentado o curso pré-escolar de forma irregular.

A investigação proporcionou, em seus primeiros resultados, indícios de que o processo de aprendizagem da criança pode ir por vias insuspeitadas para o docente. Fez notar-se, inclusive, que estas crianças de classe baixa não começavam zeradas de conhecimento na primeira série, pois já possuíam toda uma série de concepções sobre a escrita, cuja gênese é preciso procurar em idades mais precoces. Até por volta dos quatro anos, as crianças, espontaneamente, fazem perguntas do tipo: “como se escreve?”, ou “o que diz?” ao mesmo tempo em que solicitam do adulto a leitura de histórias ou revistas. Por isso, segundo as autoras, não há idade cronológica para o início do processo de escrita, mas que o início depende de estímulos e ambiente alfabetizador. Dessa forma, o problema de pesquisa apontado para o estudo foi: “*Em que momento a escrita se constitui como objeto do conhecimento?*”.

Para auxiliar no resultado da pesquisa, foi realizado um estudo de tipo transversal, com crianças cuja idade estava compreendida entre 4 e 6 anos, objetivando analisar a influência da variável da diferença social. Foi escolhida, então, uma população de classe média e de classe baixa, em igualdade de situação escolar: todos frequentavam a escola. A amostragem da classe média era formada por filhos de profissionais liberais, como forma de assegurar a presença de livros e de leitores à disposição dentro do âmbito familiar. Já a classe baixa era formada por crianças do bairro do cinturão industrial de Buenos Aires, cuja porcentagem de adultos analfabetos não era muito alta, mas onde as ocasiões de assistir a atos de leitura ou de dispor de material escrito para as crianças eram menores dentro do âmbito familiar. A hipótese das autoras centrava-se na influência sobre o valor que se agregava à escrita, um objeto cultural por excelência. Tratava-se, pois, de conhecer a ação do meio em relação às hipóteses e aos conhecimentos infantis sobre o escrito.

As escritoras destacam, ainda, a importância das pesquisas objetivas, já que em base delas é possível averiguar as atividades de leitura dos pais, e a consequente valoração social da escrita em diferentes contextos. Considerando que o conhecimento se constrói a partir do sujeito cognoscente e do objeto a conhecer, no qual o objeto serve de ocasião para que o conhecimento se desenvolva, as autoras esclarecem que um estudo comparativo permitiria esclarecer a ação do meio através das formas de assimilação dos sujeitos provenientes de diferentes classes sociais. Porém, isso não foi possível, pois a parcela de amostragem tinha como denominador comum a frequência às escolas. As crianças de 4 e 5 anos de classe média

cursavam o jardim de infância particular e, as de classe baixa, jardins de infância pertencentes a uma escola pública. As crianças de 6 anos frequentavam a primeira série em escolas oficiais, na zona residencial e no cinturão industrial (aproveitou-se o “período preparatório” para interrogar essas crianças).

Nessa pesquisa transversal, estiveram envolvidas 6 escolas, 108 sujeitos, com um interrogatório de duração de 20 a 30 minutos.

Na sistematização da pesquisa, a ordem de apresentação dos dados é inversa à ordem de sua obtenção, para que se pudesse seguir melhor a linha evolutiva a ser apresentada.

Para os estudos psicogenéticos, Ferreiro ocupa-se, principalmente, dos estudos de Jean Piaget, mas, além dele, utiliza-se das teorias de Chomsky<sup>61</sup>, que apresenta, entre os anos de 1965 a 1981, as ideias de aquisição da linguagem racionalistas, com ênfase inatista. Isso significa que a criança, de acordo com as proposições do autor, tem um dispositivo de aquisição da linguagem inato, que é ativado e o trabalha a partir de sentenças, gerando como resultado a gramática da língua a qual o sujeito está exposto. Dessa forma, pode-se afirmar que a linguagem, de acordo com os conceitos apresentados no livro, ancora-se na abordagem construcionista da realidade, portanto, com ênfase na linguagem estruturalista.

Em linhas gerais, o livro *Psicogênese da Língua Escrita* é estruturado da seguinte forma:

Na introdução do livro (capítulo um), as autoras apresentam um parâmetro da situação educacional na América Latina e os princípios da teorização piagetiana, bem como as contribuições psicolinguísticas para o estudo. Por fim, descrevem os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa com as crianças.

O capítulo dois, intitulado *Aspectos formais do grafismo e sua interpretação: letras, números e sinais de pontuação*, aborda a maneira como as autoras organizaram uma testagem com diversos cartões. Cada cartão era formado por sílabas e palavras convencionais ou não, também incluíam letras iguais (MMMMM, EEEEE) e continham entre uma a nove letras. Além disso, variavam quanto aos tipos de letra: de imprensa e cursiva, maiúsculas e

---

<sup>61</sup>Avram Noam Chomsky (Filadélfia, 07 de dezembro de 1928) é um linguista, filósofo e ativista político estadunidense; atualmente, professor de Linguística no Instituto de Tecnologia de Massachusetts. É conhecido pelas suas posições políticas de esquerda e pela sua crítica à política externa dos Estados Unidos. Seus trabalhos combinam uma abordagem matemática dos fenômenos da linguagem com uma crítica do behaviorismo. Neles, a linguagem é conceitualizada como uma propriedade inata do cérebro/mente humanos, contribuindo decisivamente para a formação da psicologia cognitiva, no domínio das ciências humanas (PAVIANI, Jayme. *Epistemologia da Educação*. Apontamentos de aula. 1º semestre/2012).

minúsculas. Junto a eles, estavam três cartões com números escritos. As crianças trabalharam com, no mínimo, quinze cartões e, no máximo, vinte. Perguntava-se às crianças: “*Todos os cartões servem para ler?*” “*Existem alguns que não servem?*”. Foram interrogadas 63 crianças, sendo suas respostas analisadas sob dois critérios: que existe uma quantidade suficiente de letras; que há variedade de caracteres para que os cartões possam ser lidos.

O capítulo três trata da leitura com imagem, isto é, da escrita como objeto substitutivo. Na pesquisa, as autoras solicitaram que cada criança lesse um texto escrito acompanhado de imagem. Como objetivo, as autoras buscaram compreender as interpretações que a criança elabora a respeito da relação entre imagem e texto escrito, e partiram da hipótese de que, às vezes, desenho e escrita se confundem. Nesta etapa, investigaram como a criança concebe as relações entre desenho e escrita, qual é a representação que faz delas e a relação entre imagem e desenho.

De acordo com os preceitos da escola piagetiana (1966), o desenho é uma imitação gráfica, a reprodução material de um modelo, por isso, implica a função semiótica, entendida como a possibilidade de diferenciar significantes e significados. Para o biólogo, essa função aparece aos dois anos de idade e compreende a linguagem, o jogo simbólico, a imitação diferida, a imagem mental e a expressão gráfica, possibilitando que a criança diferencie significantes e significados, utilizando-os.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p.71), nesse caso, a escrita também é um objeto simbólico, é um substituto, pois representa algo. Desenho e escrita são manifestações posteriores da função semiótica mais geral, no entanto, diferem. O desenho apresenta uma relação direta com o objeto, e a escrita constitui, como linguagem, um sistema de regras próprias.

Até os quatro anos, os sujeitos consideram a escrita e o desenho como objetos substitutivos da realidade e, desde muito cedo, o livro é algo que serve para olhar, para alguns, e ler, para outros. Nesse contexto, as crianças praticam atos de leitura imitativos, como a forma de pegar o livro, a postura corporal, a direção do olhar, gestos de folhear etc. As autoras, então, passam a perguntar: “*Quando a criança passa a compreender a distinção entre desenho e escrita?*”. Organizam, a partir daí, uma nova testagem e, em base dela, uma escala evolutiva em três níveis de leitura com palavras: indiferenciação inicial entre desenho e escrita; o texto é considerado como uma etiqueta do desenho; as propriedades do texto fornecem indicadores que permitem sustentar a antecipação feita a partir da imagem. Também elaboram uma classificação em cinco níveis de leitura de orações: indiferenciação entre desenho e texto; diferenciação entre desenho e escrita; início da consideração das

propriedades gráficas do texto; correspondência entre segmentos silábicos do nome e fragmentos gráficos; e, por fim, correspondência entre segmentos da oração e fragmentos gráficos.

*Leitura sem imagem: a interpretação dos fragmentos de um texto* é o título do capítulo quatro. Nele, as autoras investigam dois problemas referentes à separação entre palavras da nossa escrita. No primeiro, indagavam as possibilidades da criança para trabalhar com um texto escrito que não estivesse acompanhado de uma imagem, mas de um enunciado verbal de um adulto. O segundo problema está relacionado com os espaços em branco que são deixados entre uma palavra e outra na escrita de uma oração. Concluem, após a testagem, que há uma progressão genética no que diz respeito às palavras de uma oração que a criança espera ver representadas na escrita:

- a) somente os substantivos estão representados;
- b) os substantivos e o verbo estão representados;
- c) os artigos também estão representados.

Durante a pesquisa, as autoras analisam a progressão ao inverso, partindo de casos mais próximos às concepções adultas. Elaboram, assim, uma categorização das condutas das crianças: *Tudo está escrito, inclusive os artigos; Tudo está escrito, exceto os artigos; Ambos os substantivos estão escritos de maneira independente, porém o verbo é solidário da oração inteira, ou do predicado inteiro; Impossibilidade de efetuar uma separação entre as partes do enunciado que possam corresponder com as partes do texto; Toda a oração está num fragmento do texto: no resto do texto, outras orações congruentes com a primeira; localização exclusiva dos nomes em dois fragmentos do texto; no resto, eventualmente, outros nomes compatíveis com os anteriores.* Em seguida, retomam a sequência na ordem genética de correspondência.

O capítulo cinco, intitulado *Atos de leitura*, propõe-se a responder às questões: “*Quais são as chaves que a criança utiliza para decidir se alguém está lendo?*”; “*Quais são os indicadores que servem à criança para saber se um adulto, atuando sobre um portador de texto, está lendo?*”.

Como resultados da investigação acerca da interpretação da leitura silenciosa, as autoras apresentaram o fato de que, inicialmente, a leitura não pode ser concebida sem voz. O aspecto cultural influi, mas não é o determinante exclusivo. A frequência de aparição deste tipo de conduta varia segundo as idades e a classe social. Além disso, a leitura faz-se independente da voz, diferencia-se do folhear e, portanto, é possível conceber um ato de leitura silenciosa.

A investigação sobre a interpretação da leitura com voz canalizou seu objetivo na averiguação sobre em que momento e sob que condições a criança é capaz de discriminar entre enunciados orais ou escritos, assim como na diferenciação entre os conteúdos que podem aparecer em dois tipos de textos impressos. Foram organizados, então, níveis de respostas para esta investigação:

*Nível 1 - impossibilidade de antecipar o conteúdo de uma mensagem em função da identificação do portador de texto* (qualquer ato de leitura com voz é aceito como tal, sem possibilidade de questionamento sobre a procedência do texto escutado). Nesta etapa, organizaram subníveis: a) centralização nas propriedades formais do ato de leitura; b) início da centralização no conteúdo temático do enunciado.

*Nível 2 - possibilidade de antecipar os conteúdos segundo uma classificação dos distintos portadores de texto* (o tipo de portador de texto não somente determina o conteúdo, mas também o tipo de ação que se exerce sobre ele). As crianças deste nível são capazes de classificar os distintos portadores de texto e também podem classificar a ação que se realiza sobre determinados portadores (ler ou contar).

*Nível 3 - começo de diferenciação entre “língua oral” e “língua escrita”*: decidir que tipos de expressões correspondem a tipos de portadores, ou a modalidades da língua, implica em um juízo sobre as formas concretas de língua escrita.

O capítulo seis, mais utilizado na formação de professores e nas escolas, foi denominado pelas autoras como *Evolução da escrita*. Até aquele momento as autoras haviam tratado, principalmente, da leitura tal como a criança a concebe no curso de seu desenvolvimento, suas interpretações de um texto impresso ou produzido por um adulto. Porém, a criança, desde os primeiros anos de vida, é uma produtora de textos.

Para as autoras, são cinco os níveis conceituais da representação cognitiva da escrita:

*Nível I* - escrever é reproduzir traços típicos da escrita que a criança identifica como forma básica de escrita. Este nível tem a intenção subjetiva. O escrito conta mais que as diferenças objetivas no resultado. Podem aparecer tentativas de correspondência figurativas entre a escrita e o objeto referido.

*Nível II* - para poder ler coisas diferentes, deve haver diferenças objetivas nas escritas. A forma do grafismo é mais definida, mais próxima das letras. Surgem as hipóteses: a) de que faz falta uma certa quantidade de caracteres mínimos para escrever algo (três caracteres, no mínimo); b) variedade de caracteres para poder ler e escrever. As hipóteses de A e B se mantêm nos demais níveis, até compreender a escrita alfabética (Anexo 14).

*Nível III* - caracterizado pela tentativa de dar valor sonoro a cada uma das letras (ou caracteres) que compõem a escrita. Cada letra vale por uma sílaba (sonora). É considerado um nível de pensamento de salto quantitativo em relação aos níveis precedentes, que associam a escrita com a relação semântica com os objetos. A partir desse nível, passa a haver uma associação da escrita (grafia com letras ou caracteres) com a marcação sonora silábica (fala) (Anexo 15).

*Nível IV* - nele, ocorre a passagem da hipótese silábica para a alfabética. É um período em que a criança abandona a hipótese silábica e verifica a necessidade de fazer uma análise que vá além da sílaba, devido ao conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias (Anexo 16).

*Nível V* - a escrita alfabética constitui o fim da evolução; franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba. A partir desse momento, a criança defronta-se com dificuldades próprias da ortografia, pois constitui o conhecimento acerca do funcionamento da escrita alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) (Anexo 17).

O *Teste das quatro palavras e uma frase*, segundo Matos (2009, p. 27), é um teste utilizado para verificar o nível de conceitualização, nos quais os alfabetizandos produzem suas escritas. As autoras organizaram a testagem, considerando como primeira etapa a escolha de quatro palavras (uma monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e uma polissílaba), pertencentes ao mesmo campo semântico, e uma frase que continha uma das palavras, exceto a monossílaba. Ex: giz, lápis, caderno, apontador; a ponta do lápis quebrou. Para o início da testagem, é preciso que se tenha uma folha em branco, lápis e borracha. Com uma conversa com o alfabetizando, parte-se para a explicação do que irá acontecer nesse encontro. O aplicador deve:

- a) pesquisar o que a criança sabe sobre o campo semântico escolhido para a testagem;
- b) reforçar a importância da escrita como se *PENSA*, escrita espontânea;
- c) solicitar que escreva seu nome próprio;
- d) ditar as palavras;
- e) repetir esse procedimento (ditar as palavras) com as demais palavras, deixando por último a palavra monossílaba;
- f) após a escrita de todas as palavras, ditar a frase, lendo-a naturalmente, sem marcar as palavras ou sílabas.

Obs: uma orientação geral - a cada palavra escrita, pedir que a criança leia com o dedo o que ela escreveu<sup>62</sup>.

A progressão de hipóteses sobre a escrita reproduz algumas das etapas-chave da evolução da história da escrita na humanidade, apesar de que nossas crianças estejam expostas a um único sistema de escrita. É necessária uma série de processos de reflexão sobre a linguagem para passar a uma escrita, mas, por sua vez, a escrita constituída permite novos processos de reflexão que, dificilmente, teriam podido existir sem ela.

O sétimo capítulo - *Leitura, Dialeto e Ideologia* - traz a questão da suposta “pronúncia correta”, que ignora as variedades dialetais, impõe a norma da fala da classe dominante (a norma real ou idealizada) e, ao fazê-lo, introduz um conteúdo ideológico do próprio início da aprendizagem da leitura.

O oitavo e último capítulo - *Conclusões* - retoma as teses anteriormente defendidas pelas autoras.

Além dos postulados dos estudos psicogenéticos, há algumas contribuições da psicolinguística dando orientações sobre as principais capacidades de base alfabética que os indivíduos necessitam desenvolver para se alfabetizar. Segundo Lemle (1991), é necessário que haja a compreensão de símbolos; isto é, é preciso distinguir as letras, desenvolver o refinamento de percepções, a conscientização da percepção auditiva, a consciência da unidade da palavra, a compreensão simbólica entre letras e sons das palavras – capacidade de ouvir as letras e ter consciência dos sons da fala e a organização espacial da página escrita. São fundamentais, também, alguns procedimentos de ordem técnica, tais como: a ordem significativa das letras é da esquerda para a direita, e a ordem das linhas é de cima para baixo.

Dessa forma, percebe-se que os discursos pedagógicos de alfabetização cognitivista se estabelecem através dos estudos da psicolinguística, da epistemologia genética e da psicogenética. Até hoje, o construtivismo é o portador de um dos mais fortes discursos acerca da alfabetização e o carro-chefe da teoria utilizada nos entremeios do *Projeto Piloto + Alfabetização*.

### 2.3.2.2 Interacionismo

Ao final dos anos 90, começam a aparecer algumas críticas sobre a produção teórica dos discursos pedagógicos em alfabetização cognitivista. Encontram-se autores e pesquisas

---

<sup>62</sup>Os exemplos deste teste estão distribuídos no decorrer da explicação sobre os níveis de escrita.

que passam a aproximar o discurso interacionista de uma forma de ampliar a prática pedagógica em alfabetização, pois, segundo os teóricos do interacionismo, a prática discursiva da cognição construtivista cria pouca ou quase nenhuma ênfase às questões socioculturais.

A alfabetização, como questão lógico-intelectual, afetiva, sociocultural, política e histórica, é enfatizada com os estudos de Vygotsky<sup>63</sup>, no Brasil, nos anos 80. O pensador deixou sua contribuição centrada nas reflexões acerca da linguagem e do pensamento; para ele, a linguagem é a representação da realidade.

O autor afirmou que mecanismos naturais governam o comportamento das crianças, a criança participa das relações sociais. Os mecanismos biológicos operam durante curto espaço de tempo e são substituídos, rapidamente, por meio de influências sociais. As relações sociais formam o contexto desenvolvente do indivíduo, portanto, a criança é um indivíduo social.

Segundo Matos (2009, p. 30), o interacionismo vygotyano é marcado pela perspectiva socialista do materialismo dialético<sup>64</sup>. Isso significa que o pensamento socialista tomou força com a retomada da teoria de Paulo Freire, após seu retorno do exílio, nos anos 80. O engajamento político e seus debates constituíram num território discursivo em alfabetização que se uniu às discussões acerca da relação social da leitura e da escrita com as crianças. Dessa forma, a educação que dá condições necessárias ao exercício social da cidadania e dos direitos e deveres ante a sociedade global é a parte que se incorpora no discurso desse território. O sistema escrito, por sua vez, passa a ser visto como parte da interação social, processo de um produto sociocultural.

As contribuições do interacionismo para o território da alfabetização são singulares e diferenciadas em relação ao construtivismo.

Assim como no construtivismo, o interacionismo também produziu um estudo de psicologia mental sobre as crianças e suas escritas. Por volta do início do século XX, muito

---

<sup>63</sup>Lev Semenovich Vygotski nasceu em Orsha (Belarus), no dia 17 de novembro de 1896, filho de uma próspera família judaica. Foi pensador importante em sua área e época, embora tenha sido descoberto, pelos meios acadêmicos ocidentais, muitos anos após sua morte prematura, em 1934, aos 37 anos. Foi pioneiro na defesa das ideias de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida (Revista Coleção *Memória da Pedagogia*, 2005).

<sup>64</sup>Segundo Japiassu e Marcondes (1996, p.177-182), materialismo dialético é um termo utilizado, inicialmente, pelo filósofo marxista russo Plekhanov (1867-1018), sendo empregado, posteriormente, por Lenin (1886-1939), a fim de caracterizar sua doutrina, que interpreta o pensamento de Marx (1818-1883), em termos de um socialismo proletário, enfatizando o método dialético em oposição ao materialismo mecanicista. O método dialético é aquele que procede da refutação das opiniões do senso comum, levando-as à consideração para chegar então à verdade, fruto da razão.

antes dos estudos psicogenéticos de Emilia Ferreiro, Lúria<sup>65</sup> desenvolveu uma pesquisa sobre o desenvolvimento da escrita nas crianças.

A pesquisa elaborada por Lúria, com as contribuições de Vygotsky, foram realizadas, aproximadamente, no início do século XX, muito antes dos estudos psicogenéticos surgirem, e foi publicada no ano de 1929, tratando a questão da escrita de forma inédita.

A finalidade da investigação de Lúria consistia na consideração da perspectiva histórica como uma linha de continuidade entre os gestos e os signos visuais, brinquedo e desenho das crianças normais ou com deficiência mental. “A tese é que a atividade simbólica, por eles é entendida como desdobramento da atividade mental” (MATOS, 2009, p. 32).

Assim como Ferreiro e Teberosky (1999), Lúria elaborou sua testagem psicogenética. Porém, como já fora dito anteriormente, essa testagem ocorreu no início do século XX. Para realizá-la, selecionou crianças de 4 a 6 anos, sem contato com o contexto escolar, crianças de 9 anos que frequentavam a escola, e outras crianças com deficiência mental.

Matos (2009, p. 33-35) descreve a testagem de escrita de Lúria:

Eram apresentadas para cada criança seis ou oito sentenças, simples, curtas e não-relacionadas umas com as outras, por exemplo: Há muitas estrelas no céu; Há uma lua; Eu tenho treze dentes; Duas mãos e duas pernas; Uma árvore grande; O gato corre. Depois solicitava que ela lembrasse as sentenças (geralmente o número ultrapassa a capacidade da criança de recordar). Assim, a tarefa da escrita era contextualizada em situação cuja utilização servisse de instrumento para memória, a capacidade mnemônica. Quando a criança se dava conta da impossibilidade de memorizar as sentenças ditadas, eram encorajadas pelo pesquisador a usar o lápis como ajuda para a tarefa de escrever o conteúdo ditado.

Alguns resultados da pesquisa são classificados em (três) estágios e esses tratam das formas de escrita não convencionais. De certa maneira, observaram-se traços evolutivos nesses estágios. Ele interpreta a lógica ou as funções psicológicas subjacentes ao traço gráfico produzido pelos infantes.

Estágio pré-instrumental – escrita imitativa:

- executa rabiscos indistintos; rabiscos não diferenciados;
- os rabiscos têm um fim em si mesmos, a escrita é uma brincadeira motora. Para ela, o ato de escrever não surge associado a nenhum referencial;

<sup>65</sup>De acordo com Matos (2009, p. 31), Alexander Romanovich Lúria nasceu em 1902, em Kzan, e faleceu em Moscou, em 1977. Era filho de pais socialistas, defrontando-se, aos 15 anos, época que frequentava o Ensino Médio, com a Revolução Soviética. Matriculou-se no Departamento de Ciências Sociais, mas seu interesse voltava-se à Psicologia. Por apresentar um trabalho de alto nível e erudição em Psicologia e Pedagogia, em 1924, recebeu um convite e juntou-se ao corpo de jovens cientistas do recém-criado Instituto de Psicologia de Moscou. No mesmo ano, no I Encontro Soviético de Psiconeurologia, um jovem, vindo de Gomel, colocava-se como desafio à elaboração das bases teóricas de uma psicologia marxista. Era Vygotsky, que, diferentemente dos outros, propunha não ser papel dos psicólogos formular coletâneas de citações de Marx e Engels sobre diversos aspectos da psicologia humana, mas introduzir na ciência psicológica o método marxista. Vygotsky passa, então, a ser o líder intelectual daquele grupo e grande influenciador de Lúria. Por volta de 1930, Vygotsky e Lúria passaram a se interessar pelo fenômeno da instalação, perda e recuperação de funções no nível do sistema nervoso central, havendo, ambos, também, entrado para a escola de medicina. Com a morte de Vygotsky, em 1934, Lúria continuou por esse caminho, tendo-se tornado um dos mais renomados neuropsicólogos mundiais, com mais de trinta livros publicados.

- escrita sem caráter instrumental;
- imitação da produção adulta; cópia imitativa, mecânica, puramente externa (imita o movimento das mãos do adulto quando escreve);
- imitação gráfica da produção adulta – presença de zigue-zagues em posição linear;
- ao ler determinado rabisco, a criança diz uma das sentenças que considera correspondente;
- ausência de compreensão do caráter interior da escrita.

Diferenciação topográfica – também chamada escrita topográfica:

- existem associações topológicas de sentenças ditadas com anotações;
- a escrita deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser um meio, pois usa a escrita topográfica (escolhe fazer a grafia em um determinado espaço do papel para localizá-la, usa o espaço da folha para memorizar onde escrever determinada grafia não-diferenciada);
- ainda se vale do auxílio técnico da memória;
- ainda usa rabiscos;
- o registro das produções com traços iguais se diferencia das anteriores por sua organização e distribuição espacial;
- estabilidade da interpretação da produção só é garantia logo após sua produção; e
- a interpretação das produções pode oscilar desde a memorização da série completa até parte dela.

Rabiscos diferenciados – escrita simbólica:

- dois caminhos – registros das ideias (pictograma) e registros de conteúdo (marcas);
- escrita pictográfica (objetos representados pela quantidade, pela cor, pela forma, pelo tamanho) até rabiscos com marcas;
- usa desenho como forma de lembrar alguma coisa;
- escrita pictográfica (objetos representados pela quantidade, cor, forma, tamanho aproxima-se do signo simbólico.

Porém, as contribuições do estudioso acerca da maneira como as crianças desenvolvem a linguagem escrita (1988)<sup>66</sup> são pouco estudadas nos meios acadêmicos, pois se percebe um forte domínio do estudo da psicogênese<sup>67</sup> da escrita (FERREIRO, 1999) perpassando as práticas pedagógicas e denotando que este é o discurso considerado verdade em alfabetização.

Considerando essa produção discursiva, percebe-se a alfabetização numa perspectiva cognitivista, mas também vinculada à dimensão sociocultural do processo de aquisição da escrita. Tfouni (2006) indica que a alfabetização, processo individual, é constante e não se completa nunca. Baseando-se nos estudos de Luria, a autora aponta que a alfabetização está intimamente ligada à instrução formal e às práticas escolares. Para a autora, práticas de escrita e leitura são construídas a partir da cultura dos sujeitos. Também defende a alfabetização individual vinculada ao contexto da produção cultural, além de considerá-la mais complexa, caso se privilegiam graus ou níveis de alfabetização.

<sup>66</sup>Essa é a data da primeira edição desse estudo, realizada pela Editora da USP.

<sup>67</sup>Azenha (1997) considera que ambos os estudos - Ferreiro (1986) e Luria (1988) - são psicogenéticos, pois tratam de questões psicológicas mentais, portanto, contribuições cognitivas. O que os diferencia é o **foco** [grifo meu] psicogenético. Ferreiro enfatiza a gênese do desenvolvimento mental no sujeito em relação à representação da linguagem escrita. Luria focaliza como a produção histórica da escrita - sociogênese - atravessa os processos mentais infantis.

Assim sendo, além dos métodos de alfabetização e dos processos psicogenéticos, outros discursos alfabetizatórios passaram a ganhar força nos cenários educacionais. Quando se fala em *letramento*, fala-se em condições de existência de outro discurso, permeado também por verdades, que foi se moldando no decorrer dos tempos.

### **2.3.3 Prática discursiva da reconição: letramento, alfabetismos e alfabetizar letrando**

Traçados os principais pontos das linhas discursivas da codificação e da cognição, passa-se agora a falar acerca da prática discursiva da reconição e as condições de existência que determinaram seu surgimento.

Historicamente, o conceito de alfabetização identificou-se ao ensino-aprendizado da “tecnologia da escrita”, isto é, do sistema alfabético de escrita, o que, em linhas gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em “sons” e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

A partir da década de 80, o conceito de alfabetização foi ampliado, devido às contribuições dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, realizados, principalmente, por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Nessa concepção, o aprendizado do sistema de escrita caracterizar-se-ia como um processo ativo, por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e funcionamento da língua escrita, concebida como um sistema de representação, o que já foi detalhado no capítulo.

Naquela época, as mudanças na sociedade aceleravam-se, sobretudo, pelo desenvolvimento da eletrônica e da informática, também proporcionando profundas reflexões dentro do espaço escolar, o que originou novas formas de pensamento e produção. Foi implementado o *Ciclo Básico de Alfabetização*, e as pesquisas sobre a aquisição da escrita pelas crianças promoveram uma revisitação às questões sobre métodos de alfabetização, materiais didáticos e atividades de sala de aula, por exemplo, defendendo a interação do aluno com os mais diversos materiais de leitura e escrita.

Progressivamente, o termo *alfabetização* passou a designar o processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas sim de entender a escrita como representação da linguagem e não apenas como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras, tornando a concepção de alfabetização mais abrangente. Passa-se, então,

a relacionar a alfabetização com os usos sociais que o alfabetizado fará em seu cotidiano. Dessa forma, não se pode mais falar em alfabetização, sem se falar em *letramento*.

Na segunda metade dos anos 80, é que a palavra *letramento* surge nos discursos de especialistas das Ciências Linguísticas e da Educação, como uma tradução da palavra da língua inglesa *literacy*. Sua tradução surge na busca de ampliar o conceito de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio da tecnologia do ler e do escrever, mas também para os usos dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler se tornam necessários (BRASIL, 2008, p. 11).

No fim dessa década é que o tema *letramento* passa a ganhar consistência acadêmica no Brasil, afirma-se que, aparecendo, pela primeira vez, no livro de Mary Katto (1986). A seguir, em 1988, Leda Tfouni utilizou o termo em sua tese de doutorado (1988). Ao reeditar o livro *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso* (2006, p. 9), a autora alerta para a possibilidade de ter sido seu livro, na primeira edição, o pioneiro no conceito de *letramento*:

O período histórico em que a pesquisa foi realizada e o primeiro livro publicado coincidem com o momento do aparecimento do conceito de *letramento* no Brasil. Nesse sentido, é um trabalho inaugural, onde se usa esse conceito talvez pela primeira vez em um livro no Brasil.

Retomando a conceitualização do termo, pode-se dizer que são diversos os autores que se ocupam em defini-lo, defendendo o seu emprego como prática individual e social, e outra corrente conceitual emprega o termo apenas na dimensão da prática social.

Soares (2001, p. 39) define *letramento* como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou a condição que adquire, um grupo social ou um indivíduo, como consequência de se ter apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. A partir dessa definição, percebem-se duas dimensões do estado e da condição do *letramento*, uma individual e outra social.

Já Kleiman (1995, p. 21) caracteriza o termo como segue: “As práticas de *letramento* são sociais e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem de contextos e instituições em que ela foi adquirida”. Assim, Kleiman diferencia seu posicionamento de Soares, pois acredita a prática da leitura e da escrita como um processo de alfabetização, considerada como um dos aspectos individuais, portanto, tratada como estudos de alfabetização. Já os impactos desses indivíduos e suas relações com a escrita, bem como suas comunidades e sociedades, são objetivos dos estudos

de letramento, para a autora. Como as práticas letradas são constituídas em contexto sócio-histórico, é sensato realizar a separação dos conceitos de alfabetização e de letramento.

Nesses entremeios, Matos<sup>68</sup> cita a insatisfação de Emilia Ferreiro pelo uso generalizado do termo *letramento*, uma vez que este termo vem sendo utilizado como sinônimo de alfabetização, alertando para o perigo de que haja um retrocesso nos estudos de alfabetização (fundamentais pelo contexto da alfabetização na América Latina, onde há um número expressivo de não-alfabetizados), deixando para estes os estudos das habilidades da leitura e escrita e, para o letramento, o estudo das práticas da cultura escrita.

Dadas as contribuições dos estudos cognitivistas, psicogenéticos e também das políticas públicas que envolvem essa temática, parece impossível realizar tal separação, correndo o risco de uma confusão conceitual, definindo a dimensão individual de letramento como parte do processo de alfabetização. Como consequência, os estudos sobre representação da linguagem (estudos sobre os processos de alfabetização) tornam-se restritos nos redutos acadêmicos. Isso se justifica, pois a centralidade na alfabetização acontece junto com a questão conceitual, denominada por Soares (2001, p. 47) como “alfabetizar letrando”:

Precisamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar o indivíduo ao letramento [...] Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Seguindo o mapeamento dos discursos modernos de escrita, salienta-se o Programa Pró-letramento<sup>69</sup>, que traz o conceito de letramento como uma prática discursiva muito forte.

<sup>68</sup>Matos (2009, p. 38) não menciona a fonte de onde retirou essa informação.

<sup>69</sup>O Pró-Letramento (Mobilização pela Qualidade da Educação) é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. É realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas. Funciona na modalidade semipresencial, utilizando material impresso e em vídeo, com atividades presenciais e a distância, acompanhadas por tutores. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de oito meses. Os objetivos do Pró-Letramento são: oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. O Pró-Letramento prevê uma estrutura organizacional que funciona de maneira integrada. São parceiros: o Ministério da Educação, as universidades da Rede Nacional de Formação Continuada e os sistemas de ensino (Disponível em: <<http://www.educacao.gov.br>>. Acesso em: 14 de abril de 2014).

Segundo os princípios deste programa (BRASIL, 2008, p. 12-13), ao considerar a alfabetização como processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Conceitua letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita, um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). Trata-se de processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas não sequenciais. Portanto, não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, mas sim optar por alfabetizar letrando.

Segundo a análise de Matos (1999, p. 39), isso significa que:

[...] uma máquina discursiva da construção (psico) pedagógica torna-se estatuto da verdade, legitimada pela representação conceitual e pala (re)cognição que passam a legislar sobre quem é “adepto do construtivismo” e quem “não é construtivista”. Quem fará parte do “alfabetizar letrando, e quem “será”. Essas são algumas das marcas discursivas sobre a escrita e que se estruturam no ensino, hoje, da alfabetização.

Por isso, um dos desafios que se coloca para o ciclo de alfabetização do ensino (e que se percebe fortemente na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul), é conciliar o processo da alfabetização e do letramento, de modo a assegurar aos alunos a apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Analisando os documentos referentes ao *Projeto Piloto + Alfabetização*, verifica-se, em diagnóstico realizado, que os alfabetizandos vivem em uma sociedade letrada, porém, nem sempre a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas. As crianças deveriam ter contato com textos escritos, a fim de formularem hipóteses sobre as utilidades, funcionamento e configuração da língua. Assim sendo, a ação pedagógica considerada mais adequada e produtiva é aquela que articula, simultaneamente, a alfabetização e o letramento.

Ao se excluir essa vivência da sala de aula, pode-se reduzir e artificializar o objeto de aprendizagem que é a escrita, desenvolvendo, por parte dos alunos, concepções inadequadas e disposições negativas a respeito desse objeto. Além disso, deixar de explorar a relação extraescolar dos alunos com a escrita significa perder oportunidades de conhecer e

desenvolver experiências culturais ricas e importantes para a integração social e o exercício da cidadania.

Ao concluir o mapeamento das práticas discursivas alfabetizatórias que, em nossa época moderna, foram se constituindo, percebe-se um forte domínio do estudo da psicogênese da escrita perpassando o fazer pedagógico docente. No *Projeto Piloto + Alfabetização*, especificamente, essa prática se constitui legítima verdade, juntamente com a prática discursiva da reconhecimento.

Podem-se confirmar essas informações, observando, no encontro 7, no mês de abril, os estudos a distância que abordaram os temas acerca das concepções e métodos de alfabetização (ver Anexos 9 e 10). São textos que discutem os princípios fundamentais de cada um dos métodos de alfabetização, sugerindo, até mesmo, atividades para sua aplicação. É interessante observar o destaque especial aos métodos construtivista e ao alfabetizar letrando.

Da mesma forma, observa-se, por exemplo, no cronograma de formação do mês de março, as atividades sugeridas por Eliana Borges de Albuquerque (Anexo 5). São sugestões que podem ser aplicadas pelo professor, a fim de que o aluno possa alfabetizar-se em contextos em que se proporcionem condições do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

#### 2.4 SUBJETIVAÇÃO: APORTES TEÓRICOS E O CONTEXTO ESCOLAR

A partir de agora, passa-se a refletir acerca do conceito de subjetivação, fornecendo elementos para analisar de que forma as práticas discursivas alfabetizatórias subjetivam os professores participantes do *Projeto Piloto + Alfabetização*, tendo como base as obras citadas no início do capítulo.

Michel Foucault, em seu artigo *O sujeito e o poder* (1995, p. 231-232), explicita que o sujeito, e não o poder, constituiu o tema geral de sua pesquisa. Da mesma forma, esclarece que o seu trabalho, nos últimos vinte anos, havia sido criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornavam-se sujeitos.

[...] o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos, não foi o de analisar os fenômenos do poder, nem de lançar as bases para uma tal análise. Procurei acima de tudo produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação dos seres humanos na nossa cultura; tratei dessa óptica, dos três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos. [...] Não é, portanto o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral das minhas investigações.

Dessa forma, Foucault sustenta que o sujeito não é uma substância, não é o que somos, e sim aquilo que vamos nos tornando. Através de suas pesquisas, o autor problematiza e detalha as formas pelas quais o sujeito se institui, através dos modos de subjetivação. Tais modos se referem à constituição de indivíduos, a partir de procedimentos e práticas que tendem a fazê-los objetos e que os fixam a uma identidade.

Essa temática fica mais bem entendida em suas últimas entrevistas e conferências, dentre elas *A ética do cuidado de si como prática da liberdade* (FOUCAULT, 2010a, p. 274-275), na qual reafirma sua recusa à produção de uma teoria prévia do sujeito:

Procurei mostrar como o sujeito se constituía, nessa ou naquela forma determinada, como sujeito louco ou são, como sujeito delinquente ou não, através de um certo número de práticas, que eram os jogos de verdade, práticas de poder, etc. Era certamente necessário que eu recusasse uma certa teoria *a priori* do sujeito para poder fazer essa análise das relações possivelmente existentes entre a constituição do sujeito, das diferentes formas de sujeito e os jogos de verdade, as práticas de poder, etc.

Portanto, ao realizar seus estudos, o autor eliminou “o sujeito desde sempre aí”<sup>70</sup> (VEIGA-NETO, 2011, p. 107), deixando de aceitar que o sujeito é algo desde sempre dado, averiguando como se constituiu essa noção de sujeito que é própria da modernidade e de que maneiras nós mesmos nos constituímos como sujeito moderno.

Dessa forma, ao descartar a concepção do “sujeito desde sempre aí”, coube a Foucault explicar como se formava o indivíduo que aí estava e que se chamava sujeito, de onde precedia a concepção do indivíduo como sujeito livre, autônomo e singular, que complementava a ideia da sociedade enquanto um agregado de indivíduos (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1995, p. 19). Para isso, era preciso tentar cercá-lo e realizar um exame das camadas que os envolviam e que os constituíam, isto é, das muitas práticas discursivas e não discursivas, dos variados saberes descritos e problematizados que revelavam quem era esse sujeito, como chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo e o que pode ser dito sobre ele.

Em seu trabalho de investigação, Foucault (1995, p. 231-232) lidou com três modos de objetivação que tornam os seres humanos em sujeitos: os modos científicos de

<sup>70</sup>“Foucault não foi, absolutamente, o único nem mesmo o primeiro a se despedir dessa noção moderna e iluminista de sujeito. Filósofos e sociólogos, como Friedrich Nietzsche - na segunda metade do século XIX -, Martin Heidegger, Ludwig Wittgenstein e Norbert Elias - na primeira metade do século XX -, já haviam abandonado a noção do sujeito ‘desde sempre aí’. Mas foi Foucault quem, de forma mais detalhada, trabalhou para demonstrar de que maneiras esse sujeito se institui” (VEIGA-NETO, 2011, p. 110-111).

investigação, a objetivação do sujeito em práticas divisórias e o modo como o ser humano torna-se sujeito, reconhecendo-se a si mesmo como sujeito de “sexualidade”.

Os *modos científicos de investigação* outorgam a si mesmo o status de ciência. Destaca-se, por exemplo, a objetivação dos sujeitos em estatísticas, desvios padrões, resultados de pesquisas e números econômicos. Ou ainda, “objetivação do simples fato de estar vivo na história natural ou na biologia”, trabalhado no registro da *arqueologia*.

A objetivação do sujeito em *práticas divisórias* divide o sujeito em seu interior e em relação aos outros. Esse processo objetiva, por exemplo, “o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os ‘bons meninos’”, é trabalhado no registro da *genealogia* e é entendido pelo autor mais como uma sujeição, um sujeitamento às práticas de normalização.

O modo como o ser humano torna-se um sujeito, reconhecendo-se a si mesmo como sujeito de “sexualidade”, refere-se à subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo, com a noção de estética da existência. Esse processo é atravessado pelo cuidado de si e vai além da sujeição. É trabalhado pelo autor no registro da *ética* e realizado em suas últimas escritas. Nelas, fala dos modos de subjetivação como processo de construção de si mesmo, no sentido de fazer da vida uma obra de arte.

Foucault realizou, então, a análise meticulosa de cada um dos modos de subjetivação e identificou os três tipos de luta social que estão sempre em ação na História; porém, que variam em relação à distribuição, combinação e intensidade: as lutas contra a dominação (religiosa, de gênero, racial etc); as lutas contra a exploração do trabalho; e as lutas contra as amarras do indivíduo a si próprio e aos outros, problema que ainda estava presente no século XX, mas que ganhava importante luta contra a submissão da subjetividade.

Tomou, então, a palavra “sujeito” em seus dois significados mais importantes: “sujeito [assujeitado] a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Foucault (2010b), rompendo com a lógica identitária, buscou responder como os indivíduos se constituem como sujeitos. Deslocando o sujeito para os modos de subjetivação, argumentou que a subjetivação se produz na dimensão em que se age sobre o sujeito e este age sobre si mesmo, constituindo modos de existência. Os modos de subjetivação são produzidos por meio da moral prescritiva e também devido a possibilidades de exercícios éticos. Dessa forma, a constituição do sujeito pode estar em nossas experiências íntimas, nossos modos de ser, pensar e agir.

Ao problematizar a produção dos modos de subjetivação, o filósofo buscou nos antigos os atravessamentos morais prescritivos e exercícios éticos, na constituição de si. Nessa busca (2010c), explicitou que a moral antiga não foi uma moral da atenção para consigo mesmo e que se transformou, consideravelmente, ao longo da história. Na visão do autor, a moral está ao lado da normatividade e sob uma lógica prescritiva generalizadora, o que significa que está ao lado do comportamento de cada sujeito e dos códigos que delimitam as fronteiras do que é correto em pensamentos e ações e que valoram determinados comportamentos. Valer-se de regras facultativas e colocá-las em funcionamento a favor de uma certa estética da existência, orientada para uma relação de cuidado consigo mesmo, é falar em ética, para o autor.

Nos modos de subjetivação, Foucault elenca três dimensões de análises: as dimensões do saber, do poder e do si, sem que isso representasse um retorno à identidade. Para o autor, há um cuidado de si, uma prática de si, uma política de si e um exercício de si sobre si que, acima de tudo, objetivam a uma soberania sobre si mesmo. O ponto principal, aqui, é o uso da técnica mais adequada para que se viva da melhor forma possível.

Pode-se dizer, então, que “o sujeito de conhecimento constituiu-se de acordo com a *episteme* de sua época, e o sujeito configura-se às relações de poder conforme os dispositivos de força no qual está inserido” (DÍAZ, 2012, p. 60). Dessa forma, algo similar ocorre com o sujeito da ética. Ele também não é um sujeito dado de uma vez por todas, ele se constitui como tal a partir de práticas e discursos.

Assim sendo, Foucault (1995) envolveu-se bastante com a questão do poder, pois o sujeito está envolvido em complexas relações de poder, produção e significação. Dito isso, é possível discorrer sobre outro elemento da obra foucaultiana que permite a compreensão dos modos de subjetivação: as práticas de poder envolvidas na constituição de indivíduos de sujeitos de determinados tipos. Nesse caso, não se lida mais com a ideia de poder como algo estático, detido por uns e utilizado por outros, num sentido de violência onde uns são algozes e outros vítimas.

Por isso, para o autor (1995, p. 243), o exercício do poder é um conjunto de ações sobre ações possíveis. Ele incita, induz, desvia. Torna mais fácil ou mais difícil, amplia ou limita. “No limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações”.

No entanto, o poder apresenta certa positividade, pois se relaciona com a produção de saberes, isto é, com a transformação e o adestramento. Ao longo dos séculos, esse poder

tem se utilizado do corpo em seu aspecto econômico e político, extraindo dele o aumento da formação econômica e a diminuição da força política, através das estratégias chamadas por Foucault de dispositivos.

Nessa perspectiva, pode-se encontrar na sociedade uma rede de dispositivos políticos, religiosos, de natureza estratégica, de sexualidade, educacionais, que atravessam a estrutura social, sem limites e sem fronteiras. Essas redes de dispositivos de poder se exercem enquanto práticas ou relações de poder. Ainda assim, Foucault defende a ideia de que, a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma relação de resistência, mas não relação unicamente de causa e efeito.

Em relação a esse ponto, diz o autor (2000b, p. 241):

Não coloco uma substância da resistência face a uma substância do poder. Digo simplesmente, a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação e segundo uma estratégia precisa.

As relações de poder não podem existir senão em função da multiplicidade dos pontos de resistência que representam, eles estão presentes em todas as redes de poder, eles são o outro nas relações de poder. São distribuídos de modo irregular, disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, percorrendo os próprios indivíduos. Permitem recortá-los e remodelá-los, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis (FOUCAULT, 2011b, p. 106-107).

Dessa forma, a resistência permite as brechas de respiros, de fissuras e a criação de saídas, que oportunizam ao sujeito pensar diferente do que pensa e criar estratégias, reinventar-se a cada outro movimento, através das relações de poder-saber que estão em toda parte e em qualquer situação. Essa potência aponta novas possibilidades de invenção ético-estéticas e políticas.

Considerando o preceito foucaultiano da *subjetivação* e tendo na constituição do *sujeito + alfabetizador do Projeto + Alfabetização* da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul o foco desse trabalho, para que se inicie uma análise acerca da subjetivação no âmbito educacional, faz-se necessário ter clareza sobre a importância da escola, instituição de passagem obrigatória de todos os indivíduos, como local de produção e constituição dos sujeitos, sejam eles docentes ou discentes. É no interior dessa instituição que se produzem e se disseminam uma infinidade de discursos e saberes, que se engendram na fabricação dos objetos dos quais falam, dando origem a práticas e sujeitos.

Conforme Veiga-Neto (VEIGA-NETO, 2011a, p. 70):

Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna.

Em obra mais antiga, o autor (2000, p. 17) dizia que a escola “foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis”.

Sendo assim, é possível pensar o ambiente escolar como uma construção da Modernidade para operar as individualizações disciplinares, vigiar e formar, além de ser visto como local de distribuição de saber e produção de discursos pedagógicos, com o objetivo de engendrar novas subjetividades na constituição de sujeitos dóceis e úteis para a sociedade.

A expansão do capitalismo dos séculos XVII e XVIII e o deslocamento do poder soberano ao poder disciplinar, realizado a partir dos dispositivos disciplinares, alinhadas ao desenvolvimento das ciências humanas, ao final do século XVIII, permitiram o surgimento das técnicas de poder centradas no corpo individual.

Em *Vigiar e Punir* (1987), Foucault explicita que os esquemas de docilização do corpo com suas escalas, objetos e modalidades de controle são os aspectos de novidade em relação ao investimento no corpo. Analisa os processos de objetivação no interior de rede de poderes que resultam a transformação de indivíduos em sujeitos. As técnicas de poder, utilizadas nos processos de objetivação, partem dos exercícios de coerção do corpo sem folga, na economia e eficácia de seus movimentos e vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado, exercendo-se de acordo com uma codificação que esquadrinha, maximizando tempo, espaço, movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são os que podemos chamar de “as disciplinas” (FOUCAULT, 1987, p. 118). A escola, nesse contexto, contribui para essa sujeição, atribuindo para si a missão de produzir corpos para a infância e para a docência: os corpos dóceis.

O autor (1987) complementa que, no século XVIII, o corpo é descoberto enquanto uma fonte inesgotável de poder, enquanto máquina, sistema e disciplina. É, simultaneamente, dócil e frágil, algo possível de manipular e facilmente adestrável, enfim, suscetível de dominação.

Assim sendo, dócil é um corpo que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado, uma vez que a descoberta do corpo como objeto transforma-se em alvo de poder; poder que treina e faz obedecer. O corpo é trabalhado, portanto, a fim de constituir uma relação de utilidade e docilidade. A disciplina aumenta a força em termos econômicos e diminui a resistência que o corpo pode oferecer ao poder. Por isso, observa-se, desde cedo, discursos aparentemente inocentes de submissão na escola, quando a ideia de que a disciplina aumenta as forças do corpo em termos de utilidade se corrobora.

Dizer que a disciplina fabrica corpos dóceis não significa dizer que ela fabrica corpos obedientes, mas corpos maleáveis e moldáveis, não necessariamente moldados à força. A obediência a que Foucault se refere não é passiva de opressão. É uma obediência subjetivada pela governamentalidade, pela força do poder-saber normatizador e que produz marcas, não submissão. Um discurso que não é, necessariamente, de repulsa e repressão, mas que pode ser de encantamento, fascínio.

Segundo o filósofo (1987), os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante das suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade, são aquilo a que se pode chamar *as disciplinas*. O poder disciplinar atua em nível do corpo e dos saberes, resultando em formas particulares de estar no mundo e de conhecer o mundo e nele se situar. Assim sendo, cada um passa a ver a disciplinaridade do e sobre seu próprio corpo como necessária e natural, e essa disciplina funciona como uma matriz de fundo que permite a inteligibilidade, a comunicação e a convivência social.

O corpo dócil dos sujeitos da educação (sejam eles professores ou alunos) é fabricado por discursos; por uma força de saber-poder, portanto, é sujeitado e se sujeita aos seus efeitos. Poder e saber são dois lados do mesmo processo: entrecruzam-se no sujeito. A força dos discursos - inclusive e principalmente os educacionais - atravança, corta, entrecruza as formas de existir, já que o poder se manifesta, se exerce e se distribui capilarmente, e não está, exclusivamente, sob as malhas do Estado.

As práticas discursivas educacionais corporificam relações de saber-poder entre educadores e educandos, pois não há constituição de um campo de saber, nem saber que não pressuponha e não constitua relações de poder, e Foucault considera que o poder produz saber.

Mas afinal, onde estão essas práticas discursivas produtoras de corpos dóceis na instituição escolar? São práticas discursivas que atravessam o ambiente escolar em nossa contemporaneidade e contribuem para a experiência de constituição dos sujeitos: inclusão,

concepções de currículo, avaliação, o fortalecimento do caráter disciplinar, da biopolítica e do governo nos ambientes escolares, as normas, o controle, o papel regulador da educação escolar, os artefatos culturais/pedagógicos que norteiam os processos de aprendizagem. Junto a elas, discursos sobre ingresso obrigatório das crianças com seis anos de idade nas instituições escolares e consequentes discursos sobre concepções de alfabetização e letramento, bem como sobre o alcance de um nível total de alfabetização para os anos iniciais do Ensino Fundamental, moldam maneiras dos protagonistas do processo educativo de constituir, compreender e falar sobre o mundo. Esses artefatos constituem a verdade existente. E a verdade atravessa, marca, faz a cicatriz, grava, constituindo uma forma de existir do sujeito.

Considerando essa breve explicação apresentada acerca do ambiente educacional moderno, percebe-se que a escola é um local onde se estabelecem verdades e se tomam os sujeitos como objeto de conhecimento. Remetendo-se ao foco desta pesquisa, também se constata que esta instituição está no centro da produção do *sujeito + alfabetizador*. Em seu interior, os discursos considerados verdadeiros atravessam o processo de constituição do docente, com o propósito de fazê-lo mais competente, afetuoso, seguidor do melhor método de alfabetização.

Por isso, é possível perguntar como os professores que participam da formação proporcionada no *Projeto Piloto + Alfabetização* são subjetivados de determinados modos, além de questionar como os discursos que estão em evidência nos entremeios do projeto podem funcionar de tal maneira. É possível que esses discursos tragam modos e formas que permitam aos indivíduos relacionarem-se com os outros e consigo mesmos.

Assim sendo, pode-se analisar a relação entre práticas discursivas alfabetizatórias<sup>71</sup> e modos de subjetivação, isto porque se reflete sobre esse campo de saberes que são colocados em prática pelo professor + alfabetizador. Se, para Foucault (2010, p. 262), a subjetivação é o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito e se faz na dimensão em que o sujeito age sobre si mesmo, constituindo modos de existência, tal constituição pode estar nos modos de ser, refletir, atuar, nas experiências íntimas dos indivíduos.

Considerando o ambiente escolar, carregado de seus artefatos educacionais e práticas pedagógicas cotidianas, pode-se dizer que ele está a serviço da sociedade, isto é, encontra-se engajado na produção de sujeitos “úteis” a essa sociedade. Por isso, a partir destas análises iniciais, busca-se examinar os atravessamentos das práticas alfabetizatórias e seus efeitos de

---

<sup>71</sup>Conforme conceito explicitado no capítulo 2.3 deste trabalho.

poder e subjetivação nos indivíduos + alfabetizadores. Sob a luz da teorização foucaultiana, não há “um sujeito”. O que se tem, na prática, são os efeitos da subjetivação contínua que a reiteração de algumas práticas discursivas exerce sobre o sujeito e suas percepções acerca das instituições.

### **3 ATRAVESSAMENTOS DISCURSIVOS E SUBJETIVAÇÃO NO PROJETO PILOTO + ALFABETIZAÇÃO**

A partir dos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul, mais especificamente no contexto do *Projeto Piloto + Alfabetização*, inicia-se a análise proposta no início deste trabalho. A fim de responder a questão de pesquisa - “*Como discursos alfabetizatórios efetivam processos de subjetivação de professores?*” -, realizou-se, até o presente momento, o desenvolvimento dos conceitos fundamentais implicados na construção dessa pesquisa. Portanto, é possível articular uma reflexão acerca de como estes saberes tomam forma em práticas, constituem as ações dos atores educacionais, determinam o que deve ou não ser feito. Nesse momento, é importante lembrar que, para Foucault, as práticas discursivas têm justamente este efeito: recortar campos de possibilidade para as ações dos indivíduos, definindo a legitimidade destas possibilidades.

No decorrer da investigação realizada, percebeu-se a existência de formações discursivas que contribuem para que certos discursos repitam-se constantemente, legitimando-se. Eles aparecem nos documentos que enfatizam as características necessárias para ocupar o cargo de professor + alfabetizador, nos assuntos e conteúdos abordados na formação dos professores e também nas produções escritas dos próprios docentes envolvidos no projeto. Elencam-se: alfabetização como salvação e condição fundamental para a civilização; a importância do trabalho metodológico realizado pelo professor alfabetizador, baseado na construção do conhecimento e das práticas sociais de leitura e escrita; posturas do professor mais alfabetizador, enfatizadas e diferenciadas nos participantes do projeto; a satisfação do docente em fazer parte da política pública em questão e o sucesso de seus resultados.

Diante disso, vale refletir sobre como os professores alfabetizadores vem se constituindo enquanto professores docentes, e os discursos que atravessam esse processo. É importante que se interrogue acerca de que lugar as pessoas estão falando, quais os critérios de verdade se utilizam para tal, por meio de quais conceitos estão sendo produzidos esses professores + alfabetizadores. Certamente, não se encontrarão todas as respostas para essas reflexões. Porém, para se pensar a educação no presente, essa análise faz-se necessária.

Para isso, realizam-se três recortes discursivos que compõe as condições de possibilidade para que a subjetivação desses docentes se efetive: *o dispositivo de alfabetização e a subjetivação; as competências do professor: formação ou vocação?; e as práticas discursivas do cognitivismo e da reconhecimento.*

### 3.1 PRIMEIRO RECORTE: ALFABETIZAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE SUBJETIVAÇÃO

A área da Educação é atravessada por numerosos dispositivos que abarcam redes de poder, que, apoiadas em saberes, produzem efeitos de subjetivação. É neste horizonte que a formação do professor é tematizada, em especial, do *professor + alfabetizador*. Compreende-se, nesse processo, a formação do profissional, permeada por dispositivos que influenciam nas constituições, nos modos de pensar e agir dos participantes do *Projeto Piloto + Alfabetização*.

Por relacionar discursos, instituições, leis, ditos e não ditos, a alfabetização pode ser considerada um dispositivo, na medida em que opera com perspectiva da subjetividade. Dessa forma, ao entrelaçarem-se os conceitos de dispositivo e alfabetização, percebe-se a alfabetização atuando nos meandros do que somos, do que falamos e do que fizemos. Por isso, a alfabetização caracteriza-se como um dispositivo sempre inscrito num jogo de saber-poder, produzindo modos de subjetivação.

Analisando escritos dos professores + alfabetizadores, encontra-se, com certa frequência, forte valorização da alfabetização na modernidade. A alfabetização dá valor aos sujeitos. Os professores + alfabetizadores trabalham para colocar em funcionamento saberes que engrandecem uma sociedade que só reconhece como civilizado o cidadão alfabetizado e que tenha passado pela escola.

O domínio da leitura e da escrita nos proporciona viver no mundo em harmonia com o sentido da vida, desempenhando nossos deveres e reivindicando nossos direitos. É desejo do professor que os educandos desenvolvam habilidades e competências, tornando-se cidadãos críticos e cada vez mais capazes. A alfabetização é o primeiro passo para essas conquistas, porém, nem sempre esse processo acontece no tempo e espaços destinados (BASSO; LUZ, 2011, p. 12).

O excerto anterior demonstra a importância dada ao domínio da leitura e da escrita. Considerando-o, percebe-se que ler e escrever são requisitos básicos para que cada um possa realizar-se, plenamente, como pessoa humana, desempenhando seus deveres e reivindicando seus direitos. Acredita-se que só assim é possível interagir com seus semelhantes, agir e transformar o meio em que se está inserido. Parece, então, que aí está o “sentido da vida”, anteriormente citado pelos professores.

Além disso, constata-se a ideia de que o domínio pleno da leitura e da escrita possibilita melhoria das condições de vida social, política e econômica do sujeito. De acordo com a “fala” dos professores, o desenvolvimento das habilidades e competências de leitura e escrita são peças-chave para a cidadania e desenvolvimento da criticidade, embora, nem

sempre, o processo se dê no tempo e nos espaços determinados. Cabe, então, a reflexão: “*E se o processo de alfabetização não ocorrer, estes sujeitos estarão à margem da sociedade?*”.

Nos artigos publicados pelos professores alfabetizadores, nos cadernos de formação, encontra-se com muita frequência fragmentos que reforçam a ideia de alfabetização como garantia de sobrevivência social e civilidade. Gyboski e Costa (2011, p. 10), por exemplo, argumentam que: “alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de sobrevivência na sociedade é diferente de alfabetizar grupos sociais que acham que a escrita, além de necessária, é uma forma de expressão individual de arte, de passatempo”.

Já Zorzi e Longhi (2011, p. 14) demonstram que a alfabetização, aliada ao letramento, constitui a garantia de civilidade e sobrevivência social:

Nos dias atuais, ser alfabetizado é condição insuficiente para responder às demandas da sociedade letrada em que vivemos, conforme a autora Magda Soares<sup>72</sup>. Mais do que decodificar sons e letras, a pessoa que se apropria da leitura e da escrita e incorpora as suas práticas, passa a ter outra condição social e cultural, isto é, muda seu modo de viver na sociedade e sua inserção na cultura.

Considerando as ideias apresentadas pelos professores, pode-se acrescentar que os próprios pais pensam dessa maneira, pois, durante conversas escolares, é possível ouvi-los argumentando sobre a importância de ler e escrever.

Sendo assim, as falas da comunidade escolar permitem seguir em análise. Num passado não muito distante, esperava-se, nas portas das salas de aula, uma infância ideal, aquela que Rousseau<sup>73</sup> preconizava e que ia à escola para ser preparada para a vida social. Mas a vida social com a qual as pessoas se deparam já não é mais a mesma. A sociedade

---

<sup>72</sup>As autoras iniciam seu artigo com um excerto de Magda Soares: “[...] aprender a ler e a escrever, e além disso, fazer uso da leitura e da escrita, transforma o indivíduo, levam o indivíduo a outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros” (SOARES, 2010 *apud* ZORZI; LONGHI, 2011, p. 14). Tal fragmento reitera as práticas discursivas da alfabetização e do letramento como norteadoras da metodologia recomendada para aplicação no *Projeto Piloto + Alfabetização*.

<sup>73</sup>Rousseau (1712-1778), considerado “pai da Educação Infantil”, escreveu vários romances e tratados filosóficos sobre como educar os filhos. Abordou a respeito do cuidado com o corpo, com a alimentação e sobre como os adultos deveriam proteger suas crianças. Com sua influência, fortaleceu o pensamento a respeito do matrimônio, da família (composta por pai, mãe, filhos), da importância de dar aos filhos sustento e alegria, e também sobre a responsabilidade de conduzi-los à vida adulta fortes, saudáveis e moralmente educados, capazes de garantir seus futuros e os da nação europeia. Como consequência, a criança passa a ser mais valorizada, passa a ocupar um papel central na família. Essa mudança de posição ocorre, pois a criança tem sua imagem ligada à figura dos anjos, seres puros, desprovidos de maldade. Pode-se dizer que, dentre os discursos de infância existentes, esse é o da infância ideal, que reflete até hoje a produção de uma infância romantizada, utópica, dócil, que necessita ser protegida de todos os malefícios mundanos (KREUTZ, Lúcio; LUCHESE, Terciane Ângela. *História da Educação*. Apontamentos de aula. 1º semestre/2012).

requer que a escola, cada vez mais, forme, ao invés de alunos, consumidores. Para isso, a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo é indispensável, cada vez mais cedo<sup>74</sup>.

Graff (1990) contribui para a reflexão com seu pensamento acerca do *mito do alfabetismo*, questionando acerca da excessiva valorização da alfabetização nos tempos atuais. Além disso, pensa a alfabetização como uma das articulações da sociedade de controle, já que suas verdades tornam-na um saber-poder inquestionável da era moderna.

Uma das verdades sobre a alfabetização, segundo o autor, é a de que o domínio da escrita e da leitura é promotor do progresso individual, social e econômico do cidadão. Essa verdade carimba o status social inferior aos que não possuem tal domínio e cria, assim, a instância identitária do analfabeto. Com isso, pessoas que não frequentaram ou não frequentam a escola não são pessoas passíveis de sucesso, ou seja, trazem consigo a marca do fracasso.

Como maneira de controle, a sociedade dissemina esse discurso e, além disso, complementa-o, afirmando que a alfabetização para todos propicia o desenvolvimento da nação – embora se saiba que esse processo de massificação da alfabetização não resolva questões socioeconômicas. Consolida-se, assim, um discurso de convencimento para que a sociedade controladora exerça a força de saber-poder escolarizador sobre todas as pessoas; afinal, só recebe o certificado de civilizado quem passou pela escola.

Vacca (2008, p. 12) também reflete acerca do mito já citado, confirmando o discurso de que a escola é o único mecanismo capaz de oportunizar o processo de alfabetização:

[...] cabe à escola a nobre tarefa de alfabetização obrigatória dos indivíduos em nome da pretensa e superficialista ideia de progresso da humanidade, abortando dos mesmos seu multiculturalismo em favor de uma hegemonia devastadora apresentada como bem necessário ao homem moderno, como ideal de homem moderno, como única forma desse homem moderno existir e, tal qual postula a teoria crítica, libertar-se da condição de objeto, da condição de não consciente.

Analisando a citação do autor, percebe-se que o discurso do progresso traz consigo a verdade que só através da escolarização ele acontece, efetiva-se. Além disso, no fragmento, pode-se constatar a relevância dada à escolarização como ferramenta para alcançar a formação do ser humano ideal, da utopia de homem.

---

<sup>74</sup>Essa análise é melhor desenvolvida em: SASSET, Caren Cristina. *O mito alfabetizatório e a infância como empresário de si*. Monografia do Curso de Especialização em Educação - Ênfase em Alfabetização, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010.

Nessa perspectiva, pergunta-se: “*O que seria o sucesso na alfabetização?*”. Considerando a ideia de que o domínio pleno da leitura e da escrita possibilita melhoria das condições de vida social, política e econômica do sujeito, alfabetizar consiste em desenvolver as habilidades de leitura e escrita em um contexto letrado, isto é, que envolva as práticas sociais dessa leitura e escrita. A aquisição e a estruturação do código escrito, bem como a alfabetização matemática, constituem o primeiro passo para que o aluno entre em consonância com o que a sociedade espera dele dali em diante.

Assim, ao se viver em uma sociedade que apresenta um discurso de extrema valorização do trabalho, o sujeito busca a escola. Ao buscar a escola, deseja encontrar, no estudo, um mecanismo para buscar um trabalho digno que lhe proporcione possibilidades de ascensão social e que lhe dê potencialidade de consumo, afinal, consumo é status.

Um dos discursos de verdade com o qual a escola se depara é o de que o prazer e o trabalho podem ser definidos da mesma forma. Eis uma consequência da teoria econômica, que informa que todo o comportamento humano é denominado pelo autointeresse e que sustenta, assim, que as pessoas deveriam ser tratadas como maximizadoras racionais do seu grau de identidade. Ou seja, implanta o desejo individual dos sujeitos de tornar-se um ser produtivo, para que se sinta útil para a sociedade. Segundo Jorge Ramos de Ó (2010, p. 2), em palestra proferida na Universidade de Caxias do Sul:

[...] em outras palavras, objetiva fazer com que cada um tenha imenso prazer em trabalhar e que essa disponibilidade para o trabalho seja uma forma de ser feliz. Crescemos acreditando na promessa de que só podemos ser felizes se trabalharmos em coisas que gostamos, e a felicidade é aquela que nos coloca na esfera da produtividade e do consumo. Vivemos então na lógica de obter riqueza e consumir. Essa possibilidade entre o que eu quero e o que eu sou e o que a sociedade espera de mim é algo que se desenvolve dentro da escola e não poderia ser excluído dela, pois quem está fora da escola fica fora desta lógica.

Portanto, o desenvolvimento individual volta-se para o desejo da formação de um ser produtivo, pois o sujeito só será feliz se o seu desejo voltar-se ao trabalho e para a utilidade para a sociedade. Conforme foi visto, a busca pela conquista deste objetivo começa já nos primeiros anos de escolarização, tendo a alfabetização como grande e fundamental mola propulsora.

Dessa forma, ao longo das análises das formações discursivas, o funcionamento da alfabetização vai se mostrando mais estratégico e complexo: funciona a partir de rotinas ritualizadas, dos espaços esquadrihados para cada função, da convenção dos comportamentos, da metodologia mais adequada para o ensino, enfim, das relações de poder e

saber que põe em funcionamento. Portanto, a formação dos professores do projeto, ministrada pela Secretaria Municipal de Educação, determina as verdades que nortearão a prática pedagógica dos professores atuantes no Projeto. A alfabetização passa a ser a rede que se tece na maneira do como fazer a leitura, como agir na sala de aula, como controlar a presença dos alunos, como proceder para que o seu rendimento seja melhor, aumentando os níveis de alfabetização do município. E a docência, portanto, precisa enquadrar-se nesse sistema, estabelecendo um padrão, constituir-se dessa maneira, para fazer acontecer o projeto.

Considera-se, então, a legislação, os programas educativos, as metodologias de ensino, enfim, o *Projeto Piloto*, como sistemas de certa valoração do mito do alfabetismo e, por isso, toma-se a alfabetização como dispositivo para pensar uma das verdades na produção de determinados modos de subjetivação.

### 3.2 SEGUNDO RECORTE: COMPETÊNCIA DO PROFESSOR - QUESTÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA OU VOCAÇÃO?

Dando continuidade às análises empreendidas, volta-se o olhar, agora, para as competências necessárias para que o docente seja participante do *Projeto Piloto + Alfabetização*. É através da formação oferecida pela assessoria da Secretaria Municipal de Educação, que o professor vai aprimorando sua prática profissional, a fim de buscar a alfabetização dos alunos envolvidos no projeto.

Faz-se imprescindível, para pensar a formação de professores e, conseqüentemente, a sua formação continuada, considerar fatores como o capitalismo e o comunismo. Do final do século XIX até meados do século XX, ambos passaram por um período de fortalecimento, que veio a ocasionar mudanças científicas e tecnológicas, inclusive na educação.

Corazza (2005, p. 14) esclarece que foi um tempo em que a necessidade de educação para todos fez-se emergente, juntamente com a consolidação da Pedagogia e a criação da escola gratuita e obrigatória. Currículos foram formulados de forma adequada ao progresso social, relacionando escola, mundo do trabalho, crianças, alunos, produtos, professores, profissão, metodologias, resultados, democracia e currículo. Aliado a isso, formularam-se as Ciências da Educação, que possibilitaram aos professores um conhecimento melhor acerca do sujeito a ser educado, bem como o ensino, a aprendizagem, o planejamento e a avaliação.

A partir desse cenário, políticas públicas deram origem a novas práticas educacionais. Como objetivo, tais políticas buscaram assegurar, dentre outros aspectos, a

formação continuada de professores, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96):

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Esse panorama impõe ao professor, agente formador, o compromisso da própria formação e da busca de oportunidades de enriquecimento pessoal e de gestão pedagógica. Ao mesmo tempo, exige que as instituições de ensino garantam a formação continuada desses profissionais.

Segundo Zini<sup>75</sup> (2011, p. 23):

A formação continuada em serviço se caracteriza por ser um movimento interno à escola, visto que parte do coletivo de professores favorece a análise das situações concretas do tempo e do espaço escolar, valoriza o desempenho do professor, possibilita a reorganização dos planejamentos e a (re)significação da prática pedagógica. É por esse viés, basicamente, que os docentes desenvolvem autonomia, constroem outros saberes e fortalecem a humanização das práticas e das relações educacionais.

Deslocando a lei para o cenário desta pesquisa, percebe-se Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul como promotora da formação continuada de seus professores. Zini (2011, p. 24) salienta o expressivo número de professores que possuem horário de planejamento coletivo com colegas que atuam no mesmo ano ou componente curricular. Além disso, contam com o horário de planejamento com o coordenador pedagógico. Para a autora, esses momentos se constituem em “valiosos espaços de discussão, interlocução, de saberes e de aprendizagem colaborativa”.

Especialmente no *Projeto Piloto + Alfabetização*, existe um programa de formação pedagógica mensal (já explicitado no primeiro capítulo deste trabalho), proporcionando aos professores possibilidades de constituição enquanto *professor + alfabetizador*.

---

<sup>75</sup>A autora também é professora e assessora pedagógica da Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul.

Para refletir sobre essa formação, algumas habilidades/competências fundamentais para que o docente atue no cargo são elencadas nos Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Estas habilidades já foram citadas neste trabalho (capítulo 1.2) e aqui são reiteradas: provocar o desejo/a curiosidade/a necessidade de aprender, explicitar a relação do aprender com o saber, conferindo sentido ao trabalho escolar, mediando a construção do conhecimento e zelando pela aprendizagem do aluno; buscar constantemente aperfeiçoamento, discutir e revisar as estratégias de ensino, a sistemática de avaliação da aprendizagem [...]; participar da formação continuada oferecida pela mantenedora [...].

Aliadas a essas habilidades e competências, outras foram ressaltadas no documento do *Projeto Piloto + Alfabetização* (também já citadas no capítulo mencionado acima): possuir competência e sensibilidade para o trabalho com as crianças; desenvolver uma atitude de pesquisa em relação a sua atividade [...], expectativas de sucesso e estimular a autoestima dos alunos; acreditar no seu potencial enquanto alfabetizador, bem como no dos alunos respeitando suas individualidades; estar apto a diagnosticar, analisar e retomar ações pedagógicas, visando ao avanço dos alunos.

Analisando as habilidades/competências, observa-se um discurso que requer ações. Tais ações mesclam, por vezes, responsabilidades que, diretamente, privilegiam os saberes e posturas didáticas e, por outras, de forma mais implícita, um zelo e cuidado extremo com os educandos desse contexto.

Quando se reflete acerca das habilidades que se referem a zelo e cuidado, e se consideram palavras e expressões como “zelando”, “possuir sensibilidade”, “estimular a autoestima”, “acreditar no potencial dos alunos”, “respeitando suas individualidades,”, “avanço dos alunos”, toma-se como verdadeiro o discurso do professor alfabetizador como cuidador, sensível, afetuoso, revelando certo aspecto “missionário”.

Essas características permitem pensar na produção de uma subjetividade por parte dos docentes, pois estes precisam apropriar-se do perfil indicado para o cargo, já que estão em constituição. Através da formação continuada que lhes é oferecida, pode-se pensar nas formas que os + alfabetizadores aplicaram em si, a fim de se constituírem sujeitos docentes, isto é, as tecnologias humanas que utilizaram para verem-se, agirem ou pensarem. O desenvolvimento destes conceitos dar-se-á no decorrer desses escritos.

Essas ideias se reforçam nos escritos dos professores alfabetizadores:

[...] precisamos lançar mão de todos os recursos para ajudar nossas crianças, não esquecendo jamais que amor, pitadas de doçura, tolerância e compreensão são o tempero indispensável para quem quer abraçar esse mundo de letras e números que faz parte da alfabetização. Sem isso, o trabalho torna-se um fardo e a jornada, bem difícil (PAZINI, 2011, p. 13).

[...] Podemos até não atingir as metas idealizadas, mas, com certeza, ficaremos felizes e, por vezes, emocionados ao ver nossos alunos mostrando, dia após dia, um novo saber (ZORZI; LONGHI, 2011, p. 17).

[...] ainda gostaria de enfatizar a importância de nosso trabalho como alfabetizadores, na perspectiva de profissionais que precisam acreditar e investir no potencial de seus alunos. É, muitas vezes, por meio de um olhar diferenciado que podemos resgatar e ressignificar o processo de aprendizagem de individual de cada um (QUILANTE, 2011, p. 21).

Sinto uma satisfação muito grande ao ver meus alunos cantarem e trabalharem com entusiasmo, ritmos, demonstrando progressos em seu processo de construção de escrita (RONCARELLI, 2011, p. 15).

Em todos os fragmentos, pode-se perceber a importância do professor alfabetizador e a existência de um trabalho que é permeado por amor, compreensão e tolerância, sendo que acreditar no aluno é fundamental, bem como investir em seu aprendizado e crescimento. São textos que salientam o alcance das habilidades e competências também por parte do professor, isto é, os perfis dos profissionais, aliados à formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação, permitem chegar ao profissional ideal para o cargo. Ao final, percebe-se a satisfação com o processo de construção da escrita das crianças e o alcance de outros objetivos como, por exemplo, o aumento da autoestima dos alunos perante a sua própria evolução na aprendizagem.

Até poucos anos, o trabalho docente, associado ao aspecto missionário, esteve conectado à imagem do sacerdócio e da doação. Muito mais importante do que a retribuição financeira estava o trabalho com o aluno. Aliado a isso, o estereótipo da maioria feminina na profissão reforçava a ideia da extensão de uma atividade além dos limites domésticos e, portanto, pouco remunerada.

A relação estabelecida entre professor e vocação remete às origens da docência, numa época em que a profissão era um ato de fé, pois se constituía em uma atividade realizada em contextos extremamente influenciados pela religião. Dessa forma, a representação social da figura do professor, baseada na afetividade, aponta para a educação jesuítica, na qual o saber religioso, de forma inquestionável, norteava o ser e o fazer docente.

Luciano et. al. (2013, p. 7) esclarece que:

Idealizar e relacionar o ser e atuar docente como algo romantizado e vocacionado, aquele que tem uma missão a cumprir, seja um ato divino ou heroico faz com que se tenha uma grande dificuldade para tornar a prática docente produtiva, isto é, nesta perspectiva, o professor dificilmente conseguirá relacionar a prática social do aluno com o conteúdo escolar, já que a afetividade ocupará o lugar da realidade.

Desse modo, tratar a vocação como chamamento interior, como relação divina, acaba por estabelecer, equivocadamente, uma relação entre a qualidade do desempenho profissional e o sentimento inicial de que se foi escolhido para desempenhar. Isto é, o trabalho apenas será considerado de qualidade se o sujeito tiver respondido ao chamamento divino que lhe foi feito, se tiver vocação para desempenhá-lo.

Costuma-se observar, também, a associação entre a noção de vocação aliada a um certo tipo de arte que se pressupõe para o ato de ensinar, o que faz crer que todo o trabalho do professor decorre de uma certa espontaneidade, e se exerce com leveza, sem dificuldades ou contrariedades, sempre com prazer e boa-vontade. Contudo, o ensino, tal como muitas profissões, tem suas asperezas, implica responsabilidades várias, dilemas e dificuldades frequentes, momentos de insegurança e esforço.

A docência não é uma capacidade inata, e sim uma carreira que, como outras, implica esforço pessoal e formação, que possibilitem o domínio de aspectos teóricos e práticos ligados à aprendizagem. Muito se tem falado sobre os desafios da valorização da carreira docente, com vistas a bons salários e condições dignas de trabalho. Para isso, estudos constantes, planejamento e dedicação são fundamentais.

Porém, muito mais do que uma vocação, os discursos presentes no *Projeto Piloto + Alfabetização* revelam, em diversos escritos dos professores, a “consciência” em relação à importância da formação continuada e de seu trabalho para o desenvolvimento dos alunos, principalmente, em relação à vida em sociedade, o que vem a reforçar o mito do alfabetismo como mola propulsora para a escolarização. Em suas falas, os professores ressaltam, direta ou indiretamente, o fato de usarem os conhecimentos adquiridos nos encontros de estudos, e a importância de aprender e ensinar. Resumidamente, de acordo com os professores, essas ações podem gerar mudanças significativas na vida das crianças, porém, coragem, disposição e compromisso são fundamentais para fazer com que isso aconteça.

Se forem observadas, também, as habilidades/competências referentes aos saberes didáticos, validam-se os discursos da formação de professores, do construtivismo e do letramento como verdades científicas.

Novamente, retomam-se as habilidades elencadas nos Referenciais da Educação (2010, p. 39-40), que demonstram, além da necessidade de um conhecimento técnico para ocupar o cargo, uma vigilância, um cuidado extremo da Secretaria Municipal de Educação para com os educadores e dos educadores para com os alunos, isto é, uma espécie de governo.

Saraiva (2010, p. 155) explica que o professor da escola básica moderna tinha como objetivo governar os infantis, isto é, induzir determinadas formas de comportamento em seus alunos. As tecnologias de dominação, na sociedade disciplinar e, de modo particular, na escola moderna, tinham privilégio sobre as tecnologias de subjetivação. Isso significa que a vigilância constituía-se em mecanismo privilegiado para controle dos comportamentos, o que tornava possível formar as subjetividades a partir de moldes rígidos. O trabalho sobre si constituía-se em desenvolver a obediência às normas, aos códigos de conduta que eram impostos e, ao professor, cabia a vigilância aos alunos, cujo status era de permanente visibilidade, induzindo o desenvolvimento de um autocontrole automatizado. Aquele que se sabia submetido à vigilância retomava por si mesmo os limites impostos pelo poder, tornando-se, num único movimento, pastor e ovelha de si mesmo. Uma vez introjetada a disciplina, os sujeitos seguiam obedecendo aos códigos aprendidos. Dessa forma, o professor da escola moderna aprendeu desde cedo o seu papel e o que dele se espera, ao ser disciplinado e normalizado desde seus tempos de aluno.

Já nos dias atuais, o governo prioriza a condução das relações do sujeito consigo, governando o exercício das tecnologias do eu, ou seja, a dimensão ética do sujeito. Ao indicar quais os objetivos a serem atingidos por meio de normas de condutas preestabelecidas, cria um trabalho sistemático de transformação de si.

A Contemporaneidade traz uma mudança na ênfase do governo, que, anteriormente, residia nos códigos, e agora se centra nos processos de subjetivação. As normas de conduta são cada vez mais variadas, de múltiplos padrões aceitáveis, que se transformam permanentemente. Existe uma constante adaptação a novas situações, a novos códigos, um incessante trabalho de transformação de si, a ser operado por uma contínua relação do ser-consigo. Os indivíduos para os quais são dirigidos os processos de normalização contemporâneos devem dedicar-se a um continuado processo de subjetivação, impondo a si mesmos um frequente programa de atualizações que não pode ser descuidado, sob pena de se verem jogados para o lado do excedente social.

Segundo Foucault (2012a, p. 37-38):

A ação moral é indissociável dessas formas de atividades de si, formas essas que não são menos diferentes de uma moral a outra do que os sistemas de valores, de regras e de interdições. [...] Quem quiser fazer a história de uma 'moral' deve levar em conta diferentes realidades que essa palavra engloba. História das 'moralidades': aquela que estuda em que medida as ações de tais indivíduos ou tais grupos são conformes ou não às regras e aos valores que são propostos por diferentes instâncias. [...] E finalmente, história da maneira pela qual os indivíduos são chamados a se constituir como sujeitos de conduta moral: essa história será aquela dos modelos

propostos para a instauração e o desenvolvimento das relações para consigo, para a reflexão sobre si, para o conhecimento, o exame, a decifração de si sobre si mesmo, as transformações que se procura efetuar sobre si.

Remetendo essa reflexão para o trabalho, pode-se afirmar que os professores constituem suas condutas dentro das salas de aulas, aplicando, em si mesmo, maneiras para se constituírem, isto é, as tecnologias do eu. Com elas, produzem-se formas de ver, agir e pensar.

Imbricada nesses novos moldes de ser e estar no mundo, a educação vem sofrendo transformações. A disciplina fortemente calcada em rígidos códigos tem se deslocado para uma moral mais flexível, produzindo sujeitos que possam se modificar constantemente.

Observando as competências e habilidades, sejam elas relacionadas aos saberes e posturas ou ao zelo e cuidado com os educandos do *Projeto Piloto + Alfabetização*, verifica-se a necessidade de uma subjetivação contínua dos docentes para que possam contemplar todas as habilidades e competências para estar no cargo. Assim, a vigilância com cada um dos estudantes, com vistas à sua aprendizagem, à evolução de sua escrita, leitura, raciocínio lógico e a seus aspectos pessoais dependem de determinadas (e fundamentais) posturas do professor. Conforme Rodrigues e Vacari (2011, p. 14):

Diante das mudanças que ocorrem em nossa sociedade, com uma velocidade cada vez maior, não basta os profissionais da educação dominarem as novas tecnologias, terem conhecimento da inversão de valores do mundo atual e das novas estruturas familiares, é imprescindível que o professor mantenha-se atento ao que acontece dentro de sua sala de aula e que, sem ignorar os fatores externos, preocupe-se mais com o aprender do que com o ensinar, sendo alguém que encaminha todos para o conhecimento, levando em conta a observação diária dos alunos e valorizando os ritmos e processos de cada um.

O excerto demonstra a ação da docência não apenas como um ato para transmitir conhecimentos, mas como uma administração de processos de subjetivação. Isto é, confere à docência a tarefa de governar, de induzir nos alunos determinados comportamentos e modos de ver o mundo e bloquear outros. Observa-se a formação abordando conhecimentos técnicos, congregado a determinados modos de ser e agir, enfatizando a importância do professor conhecer aquilo que os alunos são, os modos como se comportam e aprendem, pressupondo ser possível apreender uma determinada essência dos discentes, o que possibilitaria e autorizaria uma ação para modelar as condutas, uma espécie de controlador dos processos de subjetivação dos alunos, restringindo os espaços de liberdade de sua própria existência.

De acordo com Gallo (2006, p. 188), “o educador precisa adestrar-se a si mesmo, construir-se como educador, para que possa educar, isto é, preparar o outro para que se

adestre a si mesmo”. Adestrar, nesse contexto, é entendido como um processo de subjetivação, realizado como prática de liberdade, ou seja, como possibilidade definir por si mesmo “formas aceitáveis e satisfatórias de sua existência” e não um assujeitamento (FOUCAULT, 2010a, p. 266).

A vigilância do professor junto a cada um dos seus estudantes faz lembrar o exercício do poder pastoral, definido por Foucault (1995), enquanto forma de poder, individualizante e totalizadora, ao mesmo tempo. A semelhança da produção discursiva da docência com a descrição foucaultiana do poder pastoral é evidenciada, justamente, pelo cuidado com cada indivíduo em particular, o que demanda que o professor conheça a todos e a cada um em profundidade. Assim, são produzidas verdades individuais a partir da administração de técnicas de si, como a confissão. Por fim, o exercício do poder pastoral visa às práticas de governo de si, à estruturação do campo de ação dos sujeitos a partir de sua aderência às verdades humanas.

A seguir, apresentam-se e analisam-se mais alguns escritos dos docentes que atuam no projeto. São regularidades discursivas que evidenciam a articulação entre como o professor deve agir e que saberes deve ter para atuar no projeto, contribuindo para as análises deste trabalho, por demonstrarem como as práticas discursivas alfabetizatórias vem sendo utilizadas como estratégias para a produção da subjetividade docente.

Considerando todos os aspectos necessários para uma melhor aprendizagem, cabe a nós, professores, muito mais do que simplesmente colocar em prática dicas e orientações, exige um novo olhar para a educação, acreditar que nossas ações podem gerar mudanças significativas e muita coragem, disposição e compromisso para fazer com que isso aconteça (RODRIGUES; VACARI, 2011, p. 14).

Perante a complexidade crescente de exigências da contemporaneidade e do desafio da formação continuada podemos afirmar que o professor, enquanto sujeito da própria formação, e o profissional que não deve se acomodar, pois sua atuação pode fazer a diferença na vida dos alunos e, conseqüentemente, na sociedade (ZINI, 2011, p. 25).

As mudanças e as vitórias são conquistadas a longo prazo e demandam muito esforço e trabalho contínuos porque dependem de uma transformação no pensamento e na ação do professor. Ajudar os educandos para que saibam tomar decisões, resolver problemas, sentirem-se integrantes da sociedade e do mundo não é tarefa fácil. Reconhecemos que estamos avançando nessa perspectiva com a consciência de que o Projeto Piloto + Alfabetização é o início de um longo trabalho, que trará benefícios não apenas para as crianças incluídas, mas para toda a sociedade (BASSO; LUZ, 2011, p. 13).

Ao ler-se os escritos dos professores + alfabetizadores, percebe-os discorrendo sobre sua prática pedagógica, revelando a necessidade de olhar para a educação de forma diferenciada, de transformação de pensamento do professor, da constante necessidade de

formação e aperfeiçoamento. Por isso, ao mudarem-se as ideias, mudam-se as ações, e outras são incorporadas à prática pedagógica do alfabetizador.

A Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul, ao estabelecer uma determinada conduta para os professores do projeto, apresenta a maneira desses sujeitos se produzirem como profissionais, ou seja, expõe normas para que mediem a sua relação consigo mesmo. As indicações aí presentes, sobre como deve ser e proceder um professor + alfabetizador, induzem à realização de um trabalho de transformação de si, o que funciona como condição que torna possível o gerenciamento dos processos de subjetivação dos docentes. Fazem com que o professor se constitua “como objeto para ele próprio”, levando-o a “se observar, se analisar, se decifrar e se reconhecer como campo de saber possível” (FOUCAULT, 2010b, p. 236).

Compreende-se, então, que a descrição das habilidades e competências necessárias para o preenchimento do cargo e as diretrizes metodológicas que norteiam o projeto – todos considerados discursos alfabetizatórios, nesta pesquisa – regulam as práticas de si dos professores, produzindo uma nova identidade docente. A formação de professores está atravessada por discursos proferidos nos espaços escolares, afetando, integralmente, a construção dos sujeitos em formação.

Nas falas dos professores, encontra-se, com certa regularidade, o reconhecimento de não bastar o professor conhecer ferramentas tecnológicas e metodologias. Dele, é exigido que desenvolva outros modos de atuar e ressignifique seu modo de compreender a educação, bem como seu papel a desempenhar. Também é esperado que se engaje ativamente num trabalho sobre si mesmo, que inclui um processo de autoconhecimento, a fim de evoluir como docente. Devem dominar não só suas práticas de ensino, mas também saberes que dizem respeito ao desenvolvimento integral do ser humano (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 29).

A ênfase na importância da transformação do modo de o professor agir, compreender seu papel e constituir sua identidade mostra como esses professores têm suas condutas governadas, direcionando a constituição ética desses sujeitos. Pode-se concluir que, caso essa mudança não ocorra, aconteça um comprometimento no sucesso do projeto.

Segundo Larrosa (2000, p. 49), as práticas para formação permanente do professorado permitem construir e mediar pedagogicamente as experiências da pessoa consigo mesma e, nas quais, se pretende que os participantes problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem a forma pela qual construíram sua identidade pessoal em relação ao seu trabalho profissional. Assim, a definição, formação e transformação de um professor reflexivo, capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar, constantemente, tanto sua

própria atividade prática, quanto, sobretudo, a si mesmo, caracterizam-se como fundamentais para a experiência de si<sup>76</sup> e, no contexto em estudo, para a produção do profissional engajado no *Projeto + Alfabetização*.

Realizando a análise das regularidades discursivas presentes nessa pesquisa, em especial no presente recorte, observa-se que:

[...] o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho. Por isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal do professor (LARROSA, 2000, p. 49-50).

Nesse sentido, os discursos alfabetizatórios presentes nos meandros do projeto, principalmente os que se referem às competências do professor, a fim de enquadrar-se no perfil solicitado, tratam sempre de:

[...] produzir, capturar e mediar pedagogicamente alguma modalidade da relação da pessoa consigo mesma, com o objetivo explícito de sua transformação, isto é produzir e mediar certas formas de subjetivação, nas quais se estabeleceria e se modificaria a experiência que a pessoa tem de si mesma (LARROSA, 2000, p. 51).

Conforme observado no Cronograma de Formação dos professores do *Projeto + Alfabetização*, no ano de 2011, essa produção se dá nos encontros presenciais, onde são estudados textos referentes aos métodos de alfabetização, avaliação da alfabetização, alfabetização matemática, entre outros. Nos encontros presenciais, também são realizadas vivências corporais, palestras com diferentes profissionais, oficinas e orientações administrativas. A distância, são realizadas interações no ambiente virtual de aprendizagem. Além disso, seguem-se as assessorias pedagógicas e todo “aprendizado” estende-se até as escolas, onde o professor tem a possibilidade de aplicar tais “ensinamentos”.

Reconhece-se, assim, uma organização pensada de modo a articular um conjunto de operações orientadas à constituição e à transformação da subjetividade docente. Analisando a escrita dos participantes, constata-se a caracterização de um momento formativo, num espaço onde se aprende toda uma linguagem para o educador falar de suas práticas, e de si mesmo em

<sup>76</sup> Larrosa (2000, p. 55) explica: “O que Foucault estudaria, com respeito à experiência de si, seria algo como as condições práticas e históricas de possibilidade da produção do sujeito através das formas de subjetivação que constituem sua própria interioridade na forma de sua experiência de si mesmo”. Nas palavras do próprio Foucault (2010, p. 236), trata-se de “estudar a constituição do sujeito como objeto para si mesmo: a formação de procedimentos pelos quais o sujeito é induzido a observar-se a si mesmo, analisar-se, decifrar-se, reconhecer-se como um domínio de saber possível. Trata-se, em suma, da história da “subjetividade”, se entendemos essa palavra como o modo no qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo”.

suas práticas<sup>77</sup>. Esse falar proporciona aos envolvidos a possibilidade de julgarem-se e se transformarem em função dos parâmetros normativos implícitos (ou não) na pedagogia da qual fazem parte ao integrarem o projeto.

Larrosa (2000, p. 57) ainda declara que:

O ser humano, na medida em que mantém uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e se medeia. Os mecanismos, em suma, nos quais o ser humano se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina. E, basicamente, aqueles nos quais aprende (ou transforma) determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se.

Para melhor aprofundar essa análise, serão utilizadas as cinco dimensões presentes nos dispositivos pedagógicos<sup>78</sup> de produção e mediação da experiência de si, elencadas por Larrosa (2000): o *ver-se*, entendido como autoconhecimento; o *expressar-se*, que seria a exteriorização discursiva daquilo que foi visto; o *narrar-se*, quando o sujeito narra e revê a sua história; o *julgar-se*, quando estabelece uma relação jurídica com aquilo que se viu, expressou e narrou; e o *dominar-se*, que seria o trabalho sobre si mesmo, visando transformar-se de acordo com aquilo determinado na relação jurídica.

*Ver-se*, para o autor, é a estrutura básica da reflexão. O “ver a si próprio” é uma das formas privilegiadas da compreensão do autoconhecimento. De acordo com o autor (2000, p. 58), a mente é um olho que pode conhecer/ver as coisas, e o olho da mente possui a faculdade de ver o próprio sujeito que vê, seja por reflexão, seja porque o mesmo olho da mente é capaz de “voltar-se sobre si mesmo”, “virar-se para trás”, ou “para dentro”. Para que o autoconhecimento seja possível, demanda-se uma certa exteriorização e objetivação da própria imagem, um algo exterior, convertido em objeto, no qual a pessoa possa ver a si mesma. O autoconhecimento, a partir do ver-se a si próprio depende, em primeiro lugar, da aplicação em direção a si próprio dos dispositivos gerais de visibilidade. Em segundo, depende do lugar da colocação em ação de dispositivos específicos para a auto-observação. Mas aí, o autor (2000) reforça que a visibilidade envolve todo o conjunto de mecanismos nos quais a pessoa se observa, se constitui em sujeito da auto-observação, e se objetiva a si

<sup>77</sup>Opinião observada, de alguma forma ou de outra, nos diversos artigos produzidos por professores da Rede Municipal de Ensino envolvidos no projeto.

<sup>78</sup>O autor define “dispositivo pedagógico” da seguinte forma (2000, p. 57): “Um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Por exemplo, uma prática pedagógica de educação moral, uma assembleia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre em um confessionário, em um grupo de político, ou em uma comunidade religiosas, sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas”.

mesmo como visto por si mesmo. A partir dos dispositivos de auto-observação, esse desdobramento do eu que tomamos como a condição de ver-se se produz, e se constituem de uma determinada maneira os dois polos da relação: o eu que se observa e o eu que se vê.

Podem-se incluir, ainda, nessa dimensão ótica dos dispositivos de constituição e transformação da experiência de si, explicada pelo autor (2000, p. 63), todos os mecanismos de autovigilância que se põem em jogo nas práticas pedagógicas, ou terapêuticas, e todos os mecanismos projetivos nos quais o indivíduo é levado a reconhecer-se e identificar-se em imagens dispostas para isso. São exemplos, as práticas orientadas a fomentar a autorreflexão crítica dos educadores, principalmente com instruções para que o professor se observe a si mesmo em seu trabalho. Para isso, o dispositivo inclui um mecanismo ótico que a pessoa tem que fazer funcionar consigo mesma, aprendendo suas regras de uso legítimo, isto é, as formas corretas de ver-se, administrando-se da forma mais eficaz e racional possível.

Já o ato de *expressar-se* tem a ver com a exteriorização do interior. Segundo o autor (2000, p. 63), “a linguagem serve para apresentar aos outros o que já se faz presente para a própria pessoa”. Ela apresenta de forma repetida, representa, duplica em um meio exterior o que já estava apresentado, tornado visível, no interior. A metáfora da exteriorização pode estar associada a uma linguagem categorizada como referencial, como imaginativa, mas intencionalmente expressiva, ou concebida como não intencionalmente expressiva e, portanto, como uma referência opaca do ponto de vista dos falantes (produção de signos das crianças, por exemplo). Nessas formas de metaforização, o autor explica que o falante tende a ser entendido como o sujeito de um discurso expressivo que seria, então, aquele que oferece a subjetividade do sujeito. Dessa forma, em primeiro lugar, a subjetividade é o significado do discurso, algo prévio e independente do discurso do qual seria, ao mesmo tempo, a origem e a referência e, em segundo lugar, que poderia haver, idealmente, uma competência plena, uma sinceridade absoluta e uma espontaneidade livre, isto é, a transparência comunicativa, que se torna facilmente pedagogizável.

Porém, é importante lembrar que a concepção foucaultiana de discurso não o considera como representativo ou expressivo, mas como mecanismo autônomo que, funcionando no interior de um dispositivo, constitui tanto o representado e o expressado, quanto o sujeito mesmo como capaz de representação ou expressão. Dessa forma, considera-se a estrutura geral do expressar-se como uma dobra reflexiva, sobre si próprio dos procedimentos discursivos que constituem os dispositivos de construção e mediação da experiência de si. Ao aprender o discurso legítimo e suas regras, ao aprender a gramática para a sua autoexpressão, constitui-se, ao mesmo tempo, o sujeito que fala e sua experiência de si.

Não se trata de que a experiência de si seja expressa pelo meio da linguagem, mas, antes, de que o discurso mesmo é um operador que constitui ou modifica tanto o sujeito quanto do objeto da enunciação, neste caso, o que conta como experiência de si. É inserindo-se no discurso, aprendendo as regras de sua gramática, de seu vocabulário de sua sintaxe, participando dessas práticas de descrição e redescrição de si mesma, que a pessoa se constitui e transforma sua subjetividade.

Proporcionar espaços para que os professores observem-se, reconheçam-se e exteriorizem suas percepções enquanto profissionais relaciona-se com essa parte da teoria do autor. Ver-se, nos meandros do *Projeto + Alfabetização*, significa oportunizar possibilidades para que os profissionais possam refletir sobre seus papéis e suas práticas e identificarem-se como elementos fundamentais, dentro de um projeto considerado inovador, realizando um exercício de atenção em relação a si mesmo. Expressar-se, exteriorizar-se, seja através de palavras escritas ou proferidas oralmente, possibilita tornar-se, ao mesmo tempo, sujeito que fala e sua experiência de si. Ambos, modos de instituir subjetividades e favorecer a constituição do professor + alfabetizador.

Seguindo a conceituação do autor (2000, p. 68), a próxima dimensão refere-se à estrutura da memória, isto é, o *narrar-se*. Segundo o autor, as máquinas óticas e as máquinas discursivas determinam aquilo que a pessoa pode ver em si mesma e como, ao nomeá-lo, pode traçar seus limites e seus contornos. Mas a consciência e a autoconsciência humana não implicam apenas uma topologia do eu, mas toda uma construção da identidade pessoal que está articulada temporalmente. Narrar é expressar, no sentido de exteriorizar, o rastro que ficou em sua memória daquilo que viu. Ao narrar-se, a pessoa diz o que conserva do que viu em si mesma. A autonarração demonstra que o sujeito tornou-se calculável, pronto para essa operação na qual a pessoa presta contas de si mesma, abre-se a si mesma à contabilidade, à valoração contável de si. Portanto, se a subjetividade humana está, temporalmente, constituída, a consciência de si estará estruturada no tempo da vida, pois o sujeito se constitui para si mesmo em seu próprio transcorrer temporal. O tempo da consciência de si é a articulação e uma dimensão temporal daquilo que o indivíduo é para si mesmo. Essa articulação temporal é, essencialmente, narrativa. A compreensão da própria pessoa como personagem central dessa história é algo que se produz nesses constantes exercícios de narração e autonarração no qual se está implicado cotidianamente. A narrativa, como modo de discurso, já está estruturada e preexiste ao que se conta a si mesmo, é a modalidade discursiva que estabelece tanto a posição do sujeito que fala (o narrador), quanto às regras de sua própria inserção no interior de uma trama (o personagem). Portanto, a subjetividade está constituída

na correlação implícita e nunca saturada entre três ordens diferentes entre si, na medida em que cada uma delas ocupa uma dimensão distinta no espaço discursivo e tem suas próprias regras: o autor, o narrador e o personagem (porém, nas narrativas pessoais, as três dimensões são a mesma pessoa). A construção e a transformação da consciência de si dependerão, então, da participação em redes de comunicação, nas quais se produzem, se interpretam e medeiam histórias. É algo que se vai fabricando e inventando, algo que vai se construindo e reconstruindo em operações de narração e com a narração. Porém, vale ressaltar que as práticas discursivas nas quais se produzem e se medeiam as histórias pessoais não são autônomas, pois, geralmente, estão incluídas em dispositivos sociais coativos e normativos (religioso, jurídico, médico, pedagógico etc). Por isso, é necessário investigar a gestão social e política das narrativas pessoais, os poderes que gravitam sobre elas, os lugares nos quais o sujeito é induzido a interpretar-se a si mesmo, a reconhecer-se a si mesmo como o personagem de uma narração atual ou possível, a contar-se a si mesmo de acordo com certos registros narrativos. Nos estudos de Larrosa (2000) sobre Foucault, percebe-se que este se distanciou, também, de todas as formas de continuidade temporal que implicam soberania da consciência ou do sujeito, porque uma determinada maneira de articular o tempo, aquela que enfatiza a continuidade, constitui tanto um refúgio privilegiado para o sujeito quanto o fundamento de sua soberania. De acordo com o autor, a autonarração não é o lugar onde a subjetividade está depositada, o lugar onde o sujeito guarda e expressa o sentido mais ou menos transparente ou oculto de si mesmo, mas o mecanismo onde o sujeito se constitui nas próprias regras desse discurso, que lhe dá uma identidade e lhe impõe uma direção, na própria operação em que o submete a um princípio de totalização e unificação.

Na sequência, Larrosa (2000, p. 73) apresenta o *julgar-se*, a estrutura da moral. Nesse domínio, o ver-se, o expressar-se e o narrar-se no domínio moral se constituem como atos jurídicos da consciência, isto é, atos nos quais a relação da pessoa consigo mesma tem a forma geral do julgar-se, a partir de um critério. Esse critério, imposto ou construído, absoluto ou relativo, é o que permite ao sujeito estabelecer o verdadeiro e o falso do eu, o bom e o mau, o velho e o feio. Se a autocrítica remete ao ver-se, o expressar-se e o narrar-se a toda uma lógica do critério e do valor, o julgar-se remete a uma lógica jurídica do dever, da lei e da norma. O juízo, na medida em que toda proposição é um juízo, implica uma decisão sobre o que é. Um dispositivo jurídico constitui, em seu funcionamento mesmo, um juiz, uma lei, um enunciado e um caso. No âmbito moral, enquanto que normativo e jurídico, ver-se, expressar-se e narrar-se se convertem em julgar-se. E julgar-se supõe que se dispõe de um código de leis em função das quais se julga, supõe que a pessoa possa converter-se em um caso para si

própria, isto é, que se apresente para si própria delimitada, na medida em que cai sob a lei ou se conforma à norma.

Larrosa (2000, p. 75) esclarece os mecanismos óticos e os procedimentos discursivos que foram estudados por Foucault, no interior dos dispositivos que regulam a vida social e que permitem julgar, normalizar e canalizar os indivíduos. Por outro lado, os procedimentos reflexivos de auto-observação, autoexpressão e autonarração seriam também inseparáveis dos dispositivos que tornam os indivíduos capazes de julgar-se e governarem-se a si mesmos, de conduzir-se de uma determinada maneira, de comportar-se como sujeitos obedientes e dóceis. Assim, ao analisar as disciplinas e o biopoder, Foucault mostrou a mudança dos dispositivos regulativos baseados na lei para os dispositivos baseados na norma, que buscam justificar a partir do racional, categorizando o normal e tornando o normal como descritivo normativo. Ancorada no saber, a norma fixa critérios racionais que aparecem como objetivos e, ao mesmo tempo, está ancorada no poder, na medida em que constitui os princípios de regulação da conduta, segundo os quais funcionam as práticas sociais de disciplina. No campo moral, a construção e a mediação da experiência de si têm a ver com uma dimensão do juízo que pode ser estritamente jurídica, normativa ou estética (baseada em critérios de estilo). Porém, em todos os casos, existe um sujeito que julga, um conjunto de critérios e um campo de aplicação.

A experiência de si, implicada na constituição da subjetividade, na dimensão do julgar-se seria, senão, o resultado da aplicação a si mesmo dos critérios de juízo dominantes em uma cultura, pois o sujeito só pode reconhecer a si mesmo, como sujeito reflexivo, na medida em que quem está constituído por sua sujeição à lei, à norma ou ao estilo. O juízo é a dimensão privilegiada nos dispositivos pedagógicos de reflexão, pois o julgar-se é o que faz dizer-se e o que faz ver-se.

Ao refletir sobre a prática, os professores são levados a problematizar e transformar sua própria prática profissional, utilizando critérios de juízo. Isso significa que a pedagogia que o *Projeto Piloto + Alfabetização* introduz implica um modelo ideal de professor e, ao se compartilhar essa pedagogia, compartilha-se um modelo. Esse modelo funciona como aspiração e como critério de juízo com respeito ao próprio comportamento na prática. A necessidade de julgar-se a si próprio, em função da própria transformação, é, então, desencadeante e reguladora de todas as atividades e de todos os mecanismos discursivos incluídos na reflexão sobre a prática. Os professores aprendem a ver-se e a dizer-se, em função dos critérios normativos próprios da pedagogia em cuja lógica estão introduzidos.

Estar inserido no *Projeto Piloto + Alfabetização* implica, também, em narrar-se e julgar-se. O professor + alfabetizador compreende-se como personagem central dessa história, pois, pelas possibilidades a eles oferecidas, podem narrar e se autonarrarem nas práticas cotidianas. Além disso, essas narrações também são permeadas por julgamentos, pois os sujeitos relacionam-se consigo mesmos, realizando juízos de valor, a partir de algum critério. Não há dúvidas - e esta pesquisa reforça isso - que o perfil e trabalho do + alfabetizador são norteados pelos critérios determinados pela Secretaria Municipal da Educação, e servem de balizamento para as problematizações dos sujeitos acerca de qual profissional estão sendo, ou se tornando, de acordo com a formação oferecida pela mantenedora.

A estrutura do poder *dominar-se* (2000, p. 78) abarca que as pessoas são induzidas a julgar-se com vistas a uma administração, governo e transformação de si. A pessoa precisa modificar a si mesma em relação à lei, à norma, ao valor. E, uma ação, um fazer que afeta algo, um afetar é, justamente, a definição foucaultiana de poder. O poder é uma ação sobre ações possíveis, uma ação que modifica as ações possíveis, estabelecendo com elas uma superfície de contato ou, às vezes, capturando-as a partir de dentro e dirigindo-as, seja impulsionando-as, seja contendo-as, ativando-as ou desativando-as. As operações do poder são operações de conter ou impulsionar, incitar, dificultar, canalizar ou desviar, por exemplo. A estrutura do poder implica algo que afeta (uma ação), algo que é afetado (um conjunto de ações) e uma relação entre elas. Para Foucault, conforme estudo de Larrosa (2000), as operações de poder capturam a pura e indeterminada materialidade de um indivíduo, grupo ou população, por uma força que, contatando essa materialidade, dá-lhe uma forma e determina-lhe uma direção.

As noções de disciplina, governo, biopolítica, poder pastoral, são algumas dessas modalidades de captura. Essa forma, em suas operações, tanto no sujeito quanto no objeto de poder, fabricam os indivíduos, grupos, ou populações, a partir de uma materialidade indiferenciada que só se forma em uma superfície de contato. Como maneira de afetar, o poder traz à luz, fala e obriga a falar, julga. Portanto, o ver, o dizer e o julgar são, sob esse ponto de vista, parte das operações de constituição do que é afetado. Os procedimentos de fabricação de sujeitos obedientes à lei, normais e normalizados, atentos a si mesmos, caminham lado a lado das máquinas óticas, dos regimes discursivos e dos padrões jurídicos. Da mesma forma, a experiência de si, desde a dimensão do *dominar-se*, não é senão produto das ações (ver-se, falar-se e julgar-se) que o indivíduo efetua sobre si mesmo, objetivando sua transformação. A estrutura e o funcionamento dos dispositivos que constroem e medeiam a experiência de si poderiam ser definidos como um conjunto de operações de divisão

orientadas à construção de um duplo e como um conjunto de operações de relação orientadas à captura desse eu duplicado. Quando o sujeito aprende a ver-se, dizer-se, julgar-se, aprende a fabricar o próprio duplo, e a sujeitar-se a ele. Esse duplo está construído pela composição do que se vê quando se observa a si próprio, do eu que se expressa quando se diz a si mesmo, do eu que se narra quando se constrói, temporalmente, sua própria identidade, do que se julga quando se aplica um critério, do eu que se domina quando o sujeito se governa. Ao se descrever os dispositivos pedagógicos, descreve-se que duplo produzem e como produzem aquilo que é capturado pelo duplo e como captura a si mesmo, isto é, que tipo de relações se estabelece com nosso duplo. O foco para a análise da construção do duplo está nos procedimentos de desdobramento do eu, de fabricação e captura do duplo.

Aprender a olhar é racionalizar e estabilizar, tanto o olhar como o espaço. Um olhar educado é um olhar que sabe onde e o que deve olhar, sabendo, a todo momento, o que é que vê, isto é, o que a pessoa de si mesma, com um olhar educado, é o duplo de si mesmo. Aprender a falar é aprender os nomes e as suas relações, assim como estabilizar a expressão do nomeado. O poder da linguagem consiste, no limite em que as coisas desaparecem sobre seus nomes. O que a pessoa diz-sabe de si mesma, quando aprende a falar, é um duplo discurso que mantém certas correspondências com seu duplo visual. Porém, um duplo racionalizado e estável é nomeado e fabricado pela linguagem. Ao aprender a nomear-se, ao fabricar um duplo discurso mais ou menos estável, a pessoa reduz sua própria indeterminação, dizendo-se, a pessoa se tranquiliza, reduzindo a própria indeterminação ao contar ou contar-se sua própria história. Aprender a julgar é racionalizar o juízo, conferir-lhe uma razão, estabilizar critérios de verdadeiro ou falso, bom e mal. Um duplo convenientemente espacializado, percorrido por um olhar ordenado e focalizado, nomeado e preso em um discurso não ambíguo, temporalizado e construído em uma narração estabilizada, portanto, pronto para o juízo.

Aprender a dominar, a governar e a conduzir é estabilizar as ações, dar-lhes uma forma, formar e dirigir as forças, capturar e orientar as condutas. O duplo da autoafeição é um duplo constituído nas operações mesmas de sua formação e captura. O sujeito pode fazer algo consigo mesmo, na medida em que se determinou espacial, temporal e juridicamente, o que depende, também, da construção de uma determinada maneira de dominar-se, de governar-se ou de conduzir-se. O duplo que o sujeito constrói quando se olha, se diz, se narra ou se julga está implicado naquilo que pode e deve fazer consigo mesmo. Esse duplo, no caso, só pode ser adequadamente compreendido no interior de uma determinada configuração de autogoverno. Além disso, o duplo converte os indivíduos em uma coisa exterior e aberta para

os outros, faz parte de um conjunto de operações de exteriorização, isto é, a pessoa não se diz sem ser ao mesmo tempo dita, não se domina sem ser ao mesmo tempo dominada, por exemplo.

A experiência de si se constitui no interior de aparatos de produção de verdade, de mecanismos de submissão à lei, de formas de autoafeição, na qual a própria pessoa aprende a participar, expondo-se nos olhares, enunciados, nas narrações, juízos e afeições dos outros. Portanto, a pessoa não é senão o modo como se relaciona com seu duplo, não é senão um conjunto de relações consigo mesmo. A experiência ocorre entre o que constitui e transforma o eu original e sua cópia. Isso que ocorre entre ambos tem o poder de fabricar o que relaciona e o que medeia, é o que os dispositivos pedagógicos produzem e capturam.

O atravessamento do poder em todo o processo de formação do professor + alfabetizador permite que a pessoa governe-se, transforme-se, mude a si mesma em relação à norma, ao valor, à lei. É o afetar que permite que o professor se subjetive, na tentativa de se tornar um *legítimo* + alfabetizador. E, tornar-se um legítimo + alfabetizador é conceber uma verdade criada pela Secretaria Municipal da Educação. Esta verdade está aí, encarando e transformando os professores, mesmo que este processo não esteja à luz das suas consciências.

No momento em que o professor + alfabetizador entra em contato com a formação a ele oferecida e procura transpô-la para sua prática, possivelmente coloca em movimento essas dimensões. Ao ser confrontado com o conjunto de operações orientadas à constituição de seu trabalho, sejam elas técnicas ou pessoais, volta o olhar para si mesmo, procurando constituir uma narrativa sobre si e suas práticas, bem como sua história como docente. A partir desse exercício e tomando como norma o que lhe é indicado, o sujeito busca julgar-se e traçar estratégias para modificar-se e modificar suas práticas.

Retomando a ideia dos cadernos pedagógicos já citados, como resultado da construção das aprendizagens e formação dos professores da Rede Municipal de Ensino engajados nessa política pública, percebe-se, claramente, a intenção em descrever como os professores devem ser e agir, incitando-os a realizarem transformações em si. São textos, técnicas que demonstram ter potencial para estabelecer uma determinada forma de subjetividade para os professores que buscam alfabetizar as crianças com dificuldade nesta etapa escolar.

### 3.3 TERCEIRO RECORTE: O CONSTRUTIVISMO E A RECOGNIÇÃO COMO DISPOSITIVOS DE SUBJETIVAÇÃO

Observando e analisando os textos dos cadernos pedagógicos, bem como os textos da formação dos professores + alfabetizadores, no ano de 2011, constata-se a forte presença das práticas discursivas do construtivismo e da recongição como carros-chefes da metodologia utilizada nos meandros do projeto. É importante lembrar que os cadernos foram organizados a partir das vivências dos professores envolvidos na política pública, portanto, expressam os resultados e aprendizagens da formação realizada pelos docentes.

O caderno 8, intitulado *Sementes da Alfabetização*, por exemplo, apresenta um artigo totalmente voltado à Psicogênese da Língua Escrita. Pimmel (2011, p. 9-11) inicia seu texto retomando a extensiva investigação realizada por Emília Ferreiro (1999) e colaboradores, acerca dos processos de aprendizagem no domínio da língua escrita e já descritos (capítulo 2) nesse trabalho.

Desde o início do texto, a autora aponta para quais diretrizes são consideradas (mais uma vez) adequadas no trabalho pedagógico, retomando a teoria epistemológica de Ferreiro. Reforça as ideias de que, mesmo antes de saber ler e escrever convencionalmente, as crianças já possuem hipóteses sobre a escrita, que o processo de alfabetização se dá além da sala de aula, a partir não de um método, mas de um novo olhar, centrado nas questões de como se aprende e não como se ensina. Destaca, ainda, os diferentes níveis de evolução conceitual na construção do seu processo de leitura e escrita, enfatizando que é um processo envolto em conflitos cognitivos entre o que se pensa e o que está escrito. Tais conflitos desequilibram a organização mental da criança, direcionando suas hipóteses até conseguir estabelecer uma vinculação entre escrita e fala.

Em sua produção, Pimmel (2011, p. 9) reafirma o objetivo dos estudos de Ferreiro e sinaliza o que se espera do professor engajado nessa proposta:

Nas décadas de 70 e 80, Emília Ferreiro, com apoio na teoria de Jean Piaget, aprofundou seus estudos na área da epistemologia genética, buscando compreender os caminhos percorridos pelas crianças para a consolidação de seu processo de escrita, desestruturando as propostas metodológicas de ensino da leitura e escrita inicial e mostrando que nós, professores, precisamos reconhecer que as crianças são sujeitos cognitivos capazes de, desde cedo, elaborar hipóteses sobre a escrita.

Nesse excerto, percebe-se, mais uma vez, dois pontos pertinentes e recorrentes nessa análise. Num primeiro momento, a tendência à valorização da teoria de Emilia Ferreiro e, aliado a isso, o reforço ao trabalho específico que deverá ser realizado pelo professor, que

demandará estudo e perfil próprio. A partir disso, pode-se afirmar que, para que esse trabalho possa ser efetivado, é necessária uma mudança ou reafirmação de postura por parte do docente, isto é, um processo de subjetivação deverá acontecer.

Os indicativos trazidos pelo texto da professora demonstram a teoria embasando uma proposta de prática na qual, segundo Pimmel (2011, p. 9):

[...] a criança torna-se o sujeito em busca da construção do seu conhecimento, e o professor desafiado em sua postura pedagógica, pois diagnóstico, avaliação, programação e sequência das atividades merecem atenção na organização curricular e na proposta de alfabetização da turma.

Além disso, com muita frequência, definições de como o professor deve agir e que saberes deve ter para atuar no projeto vão sendo apontados no documento:

Por esta via (a construção do conhecimento) o planejamento deve ser elaborado a partir de uma classe real, necessitando de retomadas e reorganizações, beneficiando a interação entre alunos em seus diferentes níveis de conhecimento, favorecendo assim a atuação do professor e a promoção de situações que possibilitem os alunos às vivências dos usos sociais, características e funcionamento (2011, p. 9-10).

Sabe-se que o conhecimento teórico a respeito de como a criança aprende é fundamental na organização do processo de ensino-aprendizagem, e que o professor assume o papel de mediador, norteando a criança a percorrer um caminho da sua própria construção. Ao professor cabe observar ação dos alunos, acolher ou problematizar suas produções, intervir a cada momento que julgar que pode colaborar para o avanço das suas reflexões sobre a escrita, pois o aluno tem de passar por um processo sistemático progressivo de aprendizagem deste sistema, evoluindo com a ação compromissada e coerente do professor (2011, p. 10).

Cabe, ainda, ressaltar que o professor alfabetizador deve conhecer a Psicogênese da Língua Escrita e o processo de Construção que a criança executa, por meio da resolução de conflitos, pela transposição de cada um dos desafios que vai desenvolvendo no decorrer do processo, e, sobretudo, compreender o importante papel do alfabetizador como mediador desse processo, estimulando o aluno por meio da colaboração, oferecendo-lhe um ambiente rico e motivador para novas aprendizagens (2011, p. 10-11).

As reflexões sobre aspectos envolvidos na prática pedagógica da alfabetização suscitadas pela Psicogênese da Língua Escrita não se esgotam nas questões deste artigo. Digo isso, porque acredito que essa teoria deva ser pensada em correlação com os saberes construídos no cotidiano escolar, ampliando as possibilidades de crítica e ressignificação das práticas pedagógicas, incluindo quem aprende, quem ensina e as relações sociais entre ambos. Torna-se necessário investir na formação docente permanentemente, de maneira que os espaços de troca, de estudos e de aprofundamento teórico sejam construídos no e pelo grupo de professores, para que as mudanças possam efetivar nas práticas pedagógicas de alfabetização (2011, p.11). Afirmando ainda que na escola, onde o aprendizado é o próprio objetivo de um processo que pretende conduzir a um determinado desenvolvimento, a intervenção do professor tem um papel central na trajetória do aluno como aquele que problematiza, informa, coordena, reorganiza, apoia e sustenta a construção e sistematização de conhecimentos e, além disso, organiza o ambiente de aprendizagem e as dinâmicas de trabalho (2011, p. 11).

Porém, aliada à prática discursiva do construtivismo, aparece a da reconhecimento, que, com seu alfabetizar letrando, busca direcionar a atividade docente, de modo a alfabetizar o aluno em contextos que primam pelos usos sociais da leitura e da escrita.

Da mesma forma do construtivismo, foram selecionados, nas produções dos participantes do projeto, fragmentos de artigos que evidenciam o direcionamento para essa prática:

Entendemos alfabetização não somente como domínio da leitura e da escrita, por parte do indivíduo, mas especialmente, que ele seja competente no uso desta aprendizagem, que saiba ler e escrever em diferentes situações e contextos. Assim, a leitura e a escrita se tornam instrumentos que permitiram o acesso às informações e a construção de novos conhecimentos. Temos a clareza de que é papel da escola alfabetizar na perspectiva do letramento, tão discutido atualmente. Alfabetizar letrando implica mais do que somente a apropriação do código escrito. Não basta a mera apropriação, e sim o uso da tecnologia da escrita e da leitura para compreender e se situar no mundo em que as práticas sociais e profissionais são focadas e, na sua maioria, dependentes desta (ZORZI; LONGHI, 2011, p. 15).

Apropriar-se do código escrito é fundamental, mas de igual importância deve ser a preocupação com a sua função, isto é, os usos sociais da leitura e da escrita (ZORZI; LONGHI, 2011, p. 16).

Nessa perspectiva (**letramento**) [inclusão minha], o trabalho pedagógico deve atender a essas demandas sociais cotidianas que vão desde a habilidade de decodificar palavras escritas e assinar o próprio nome até a de compreender textos e redigir uma carta ou e-mail (ZORZI; LONGHI, 2011, p. 16).

Pois eis nossa árdua tarefa: alfabetizar crianças que pouco conhecem a respeito do mundo letrado: alfabetizar letrando. É preciso mostrar-lhes que existe um mundo escrito e fazê-las depender de seu uso. É preciso ensinar a gostar de ler e escrever (GYBOSKI; COSTA, 2011, p. 11).

A experiência que pretendemos aqui relatar vai ao encontro da nossa prática pedagógica este momento, pois são exatamente estratégias de ensino que viabilizam a aquisição do processo de alfabetização e letramento que buscamos implementar no dia a dia de nossas ações, embora também não adotemos um único método para atingirmos esses objetivos (BOLSON; VALTER, 2011, p. 16).

Partindo do que Martins (1989) nos aponta e relacionando com o que vivemos no cotidiano escolar, torna-se essencial a criação de discussões de estudo que aliem a prática pedagógica com as questões teóricas que se apresentam inerentes a qualquer ação docente. Sendo assim, já é notória a valorização que vem sendo atribuída a esses momentos nas ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal da Educação do nosso município, porém essas necessitam ser ampliadas e incorporadas ao exercício docente num movimento crescente, pois ainda percebemos que há a necessidade urgente de formarmos cidadãos que estejam além do processo de alfabetização, ou seja, que atuem no mundo como indivíduos letrados (BOLSON; VALTER, 2011, p. 18).

Analisando os recortes, percebe-se a recorrência de termos como *planejar, reorganizar, promover, intervir, possibilitar, observar, analisar*. São termos que descrevem uma multiplicidade de ações, indicam a melhor maneira dos profissionais direcionarem suas atividades no interior do projeto, a fim de tornarem-se verdadeiros + *alfabetizadores*.

Além disso, a questão do conhecimento teórico apresenta-se como fundamental para que as ações se concretizem, principalmente no que se refere ao conhecimento teórico a

respeito das crianças, pois, segundo os artigos, a intervenção e a promoção de avanços na escrita só se dão a partir da bagagem conceitual do professor. Para tanto, formação continuada é de primazia para a aquisição de tais competências pelos docentes, o que é reiterado no último fragmento (BOLSON; VALTER, 2011, p. 18), que reafirma a questão da importância da formação do profissional para o sucesso pleno do projeto. Promover a formação continuada implica não apenas em apresentar para o professor estratégias para ensinar determinados conteúdos, mas transformá-lo. Novas formas de condutas são necessárias, porque o papel do professor no projeto não é o mesmo que aquele desempenhado em uma sala de aula convencional.

Ainda, os excertos repetem e divulgam saberes pedagógicos, fornecendo regras, conselhos, normas e exercícios de como os professores devem comportar-se, constituindo-se em, praticamente, um manual de instruções para a prática do + alfabetizador.

Considerar as práticas discursivas do construtivismo e da reconição engendradas no *Projeto Piloto + Alfabetização*, é concluir que estas práticas tratam da condução dos processos de conhecimento escolar, entre eles o ensino e o fazer docente. Garcia (2011, p. 17) ajuda a pensar sobre isso, pois, segundo a autora, os discursos:

[...] propõem uma ética para docentes e intelectuais educacionais, sugerindo pautas de conduta moral e técnica, dando conselhos acerca do ser e do fazer docente e intelectual, propondo um certo trabalho ético dos indivíduos sobre si próprios de modo a transformarem-se em certos tipos de sujeitos.

Como se vê, é incessante, nos textos, direcionamentos para atuar no projeto, principalmente no que se refere ao perfil do professor e à teoria utilizada para embasar a prática pedagógica. Considerando-se que a produção escrita utilizada para esta análise é resultado do processo de formação continuada dos profissionais atuantes no projeto, é possível concluir que as práticas discursivas do construtivismo e reconição constituem-se em estratégias para governar a subjetivação de professores, de modo a produzir determinadas transformações na conduta desses sujeitos e no seu modo de compreender a educação. São discursos alfabetizatórios que não estão isentos das relações de poder, engendrando o governo dos sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, tem merecido a atenção dos educadores e estudiosos da área em diferentes contextos da história da educação brasileira, e ganhou força com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Sendo assim, a administração municipal de Caxias do Sul, por meio da Secretaria Municipal da Educação, em consonância com o Compromisso Todos Pela Educação, com as Diretrizes Nacionais e com o Plano Nacional da Educação, buscou fomentar estruturação do Ensino Fundamental de nove anos, com foco na organização de ciclo de alfabetização com duração de três anos, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano. Surge, então, o *Projeto Piloto + Alfabetização*, que se constitui em uma política de educação municipal que pressupõe ações articuladas para o ciclo da alfabetização. Além das metas mencionadas anteriormente, o projeto busca a qualificação e formação do professor alfabetizador, a melhoria na qualidade da alfabetização, o alcance do índice de cem por cento de alunos alfabetizados ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental e a qualificação das habilidades relacionadas à alfabetização. Para a função, passou a ser indicado um professor de anos iniciais com experiência em alfabetização.

Dessa forma, a escrita deste texto foi iniciada, considerando, desde sua primeira linha, a constituição dos *professores + alfabetizadores*, a partir das práticas discursivas e da subjetivação. Anunciado o problema que norteia esta pesquisa, “*Como discursos alfabetizatórios efetivam processos de subjetivação de professores?*”, passou-se à organização dos capítulos que dela fazem parte.

Apresentaram-se os preceitos teóricos e práticos envolvidos no planejamento desta política pública. Logo, após a escrita, o próprio documento passou a ser considerado uma prática discursiva alfabetizatória, uma vez que traz consigo um conjunto considerável de discursos acerca da alfabetização. Desenvolveram-se os conceitos considerados fundamentais para as análises propostas neste estudo, conforme o próprio título expressa. Nesse processo, foram desdobradas as teias conceituais de cada um desses conceitos, baseados no pensamento de Michel Foucault. Inicialmente, delineou-se a rede conceitual da prática discursiva.

A seguir, realizando um recorte histórico, foram elencadas as práticas discursivas alfabetizatórias que, em nossa época moderna, constituíram-se verdades e produziram o discurso pedagógico em alfabetização. Através desse mapeamento, compreendeu-se como a questão do “ensinar a ler e a escrever” atravessa a prática pedagógica, e como as práticas

discursivas do cognitivismo, com o construtivismo, e da reconção, com o alfabetizar letrando, demarcam fortemente o terreno da alfabetização dentro do projeto em questão, e acabam operando no processo de subjetivação dos professores + alfabetizadores. A partir daí, trabalhou-se com o conceito de subjetivação, destacando como esta acontece no contexto escolar.

Se, para Foucault (2010, p. 262), a subjetivação é o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, e se faz na dimensão em que o sujeito age sobre si mesmo, constituindo modos de existência, entende-se que o sujeito não é dado de uma vez por todas, ele se constitui como tal a partir de práticas e discursos. O ambiente escolar, carregado de artefatos educacionais e práticas pedagógicas cotidianas, encontra-se a serviço da sociedade, engajado na formação dos sujeitos “úteis” a ela. Portanto, ao professor, cabe a tarefa de formar esse cidadão; por conseguinte, segundo a presente pesquisa, iniciar essa formação pela alfabetização tem valor primordial na contemporaneidade. Ao mesmo tempo, a formação do aluno deve ser ministrada por um profissional qualificado, portador de determinados valores e não outros. Dessa forma, esse profissional também precisa subjetivar-se, a fim de se constituir o profissional adequado para ocupar determinados cargos relacionados à alfabetização.

Passou-se, então, para as análises. Nelas, foram levadas em consideração as teorizações realizadas anteriormente, e também o material empírico da pesquisa. Nesse momento, foram identificadas várias composições de distintas práticas discursivas que ajudaram a identificar e mapear as forças impregnadas nesse contexto: a excessiva valorização da alfabetização, na atualidade; as competências necessárias ao professor + alfabetizador, para realizar sua função; e a forte influência do cognitivismo e da reconção, como métodos de alfabetização.

Partindo dessas recorrências, foram categorizadas três práticas discursivas, consideradas dispositivos fundamentais para que o processo de subjetivação se efetive nos professores do *Projeto Piloto + Alfabetização*: a alfabetização como dispositivo de subjetivação; as competências do professor: questão de formação ou vocação?; e o construtivismo e a reconção como dispositivos de subjetivação. Tais práticas funcionam como dispositivos na medida em que operam com a subjetividade. Como a pesquisa teve um caráter de inspiração genealógica, consideraram-se tais práticas como regimes de verdade presentes no interior do projeto, passando-se a analisá-las em seus efeitos de poder e subjetivação, destacando quais valores estão sendo valorados, e quais relações o sujeito estabelece consigo, enquanto profissional que está em um processo de aprendizagem.

Inicialmente, percebe-se a forte valorização da alfabetização na atualidade, de modo a mobilizar toda uma rede de saberes, desde a esfera federal até a municipal. Estar alfabetizado, na contemporaneidade, é carimbar o status de cidadão, de civilizado, pois assim se colocam em prática saberes que engrandecem a sociedade, como a produtividade individual, por exemplo. À escola, cabe o convencimento de um discurso escolarizador sobre todas as pessoas; afinal, só recebe o certificado de civilizado, quem passou pela escola. Esse discurso necessita ser incorporado por todos os elementos da rede municipal de ensino e, principalmente, pelos professores envolvidos no interior do *Projeto Piloto + Alfabetização*.

Outro dispositivo de subjetivação identificado no desenvolvimento da pesquisa foi a formação continuada dos professores + alfabetizadores. É através da formação dada a este profissional, que os saberes e as posturas didáticas vão sendo construídas, isto é, o professor vai se constituindo como + alfabetizador.

Caminhando junto ao dispositivo da formação continuada, está o dispositivo do cognitivismo e da reconição, que são os métodos considerados adequados para alfabetizar no interior do *Projeto Piloto*. Trabalhar com eles requer estudo, aprofundamento e análises constantes; portanto, o ato de aprender, por parte do profissional, deve ser ininterrupto.

Educar-se para exercer a função de + alfabetizador é tratar sua prática como algo diferenciado. Significa burilar, lapidar, aperfeiçoar seu trabalho, dia após dia. Só assim se tem a certeza de que o projeto alcançará seus objetivos e atingirá o grau de sucesso almejado.

Ao se “ensinar” como se tornar um profissional adequado para atuar no *Projeto Piloto + Alfabetização*, contribui-se para a produção de subjetividades. Ao se definirem os critérios para ser + alfabetizador, relacionam-se práticas que permitem a emergência desse crivo de seleção. Para isso acontecer, foi necessário agregar diversos discursos que constituem o mundo da alfabetização. Portanto, os discursos alfabetizatórios circulantes encontram no poder suas condições de existir, baseado numa complexa rede de relações na sociedade que permitiram que outros discursos surgissem e se combinassem com os já existentes, produzindo o contexto atual.

Os critérios produzem efeitos de verdade sobre ser professor. O professor passa a se vigiar, pois já é governado pelos critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal da Educação. Tal instituição dirige a conduta dos indivíduos pertencentes ao grupo do Projeto, que se transformam permanentemente. Adaptam-se a novas situações e códigos, transformando a si mesmo incessantemente. Disciplinam seus corpos, veem-se, julgam a si mesmos, falam sobre si e dominam-se, na busca incessante de tornarem-se legítimos professores + alfabetizadores.

O perfil do profissional desejado é ensinado e aprendido nos encontros de formação, nos livros, nos filmes, nos textos das revistas, trabalhados no curso de formação. Os discursos circulam por todas essas instâncias, mobilizados pela vontade de verdade, e apresentando-se de forma sedutora e atrativa, colocam-se como saberes inquestionáveis ao articular afetos e ciência.

Durante a escrita dessa pesquisa, mostrou-se relevante e perceptível a questão do professor como alguém a reinventar-se e questionar-se a todo o momento, sempre buscando algo que favoreça si, sua qualificação profissional ou pessoal, como para seus alunos. Mostra-se um sujeito que precisa se constituir em todos os espaços e tempos possíveis, em uma dimensão integral.

Sendo um sujeito histórico, social e cultural, subjetiva-se. Os discursos que permeiam o ambiente alfabetizador do *Projeto Piloto + Alfabetização* prescrevem de que forma se deve constituir o professor, disponibilizando práticas pedagógicas a serem incorporadas pelos docentes, posicionando-os como personagem singular no processo educacional.

Essa subjetivação pode ser pensada em termos de submissão e obediência, mas também a partir da discussão ética em Foucault, que indica os modos como o sujeito se relaciona consigo, como se reconhece e se constitui como sujeito. Portanto, através das tecnologias do eu, os professores + alfabetizadores constituem seus comportamentos, suas condutas perante a atividade que se propuseram a desenvolver no interior do projeto. Usam tecnologias humanas, que proporcionam ver, agir, pensar, transformar-se.

Dessa forma, pode-se fabricar ou criar novas possibilidades de existência de ser professor. É por isso que existe um percurso a ser percorrido em questões sociais e morais, pois os discursos alfabetizatórios que circulam no interior da rede municipal de ensino fundamentam-se em princípios e valores morais, de como esses sujeitos poderiam ou não se relacionar consigo mesmo e com os outros.

O interior do *Projeto Piloto* revela uma docência salvadora, que movimenta valores acerca do que é ser bom professor, isto é, que ao alfabetizar, salva, civiliza, cuida, forma homens dóceis e úteis para a sociedade. São valores que prescrevem moralidades, valores que são importantes ao constituir os professores, que se tornam fundamentais nos modos de subjetivação desses sujeitos.

Assim sendo, torna-se possível pensar a subjetivação docente, no interior do *Projeto Piloto + Alfabetização*, como uma construção social, marcada pelos discursos alfabetizatórios imbricados em sua prática pedagógica. Pode-se pensar nos aspectos e fatores que

contribuíram para a constituição do sujeito + alfabetizador, nos motivos que levam o sujeito a ser e agir dessa ou daquela forma, através das relações de poder-saber que estão em toda a parte e em qualquer situação.

## REFERÊNCIAS

ABOUT MOODLE. Disponível em: <[http://docs.moodle.org/24/en/About\\_Moodle](http://docs.moodle.org/24/en/About_Moodle)>. Acesso em: 17 de março de 2013.

BASSO, Arlete Ruzzarin; LUZ, Marisane de Andrade da. Projeto Piloto + Alfabetização. *In: Ensino Fundamental: sementes de alfabetização*. Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul. Elaine Bortolini e Valéria Flach Baldissarini (org), Flávia Melice Vergani (coord). Caxias do Sul-RS: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

BOLSON, Janaina B; VALTER, Margareth Teresinha. Qualificando ações pedagógicas na alfabetização e no letramento escolar. *In: Ensino Fundamental: tempo de compartilhar*. Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul. Elaine Bortolini e Valéria Flach Baldissarini (org). Flávia Melice Vergani (coord). Caxias do Sul-RS: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

\_\_\_\_\_. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274/2006, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com a matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 06 de julho de 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em: 10 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 10 abril de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e Linguagem*. Ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Secretaria de Educação Básica - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 21 de agosto de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Pró-Letramento – apresentação. Disponível em: <[http://www.educacao.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12346&Itemid=698](http://www.educacao.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346&Itemid=698)>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Pró-Letramento – apresentação. Disponível em: <[http://www.educacao.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12346&Itemid=698](http://www.educacao.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346&Itemid=698)>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2014.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo horizonte: Autêntica, 2009.

CAXIAS DO SUL (RS). Secretaria Municipal da Educação. *Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul*. (Caderno I). Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul; coord. Flávia Melice Vergani e Adriana Janete Zini. Caxias do Sul, RS: SMED, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. *Uma vida de professora*. Ijuí: Unijuí, 2005.

DELEUZE, Gilles. *O que é um dispositivo?* Disponível em: <<http://www.arteria.art.br/wp-content/uploads/2013/10/Deleuze-O-que-e-um-dispositivo.pdf>>. Acesso em: 13 de abril de 2014.

\_\_\_\_\_. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Veja, Passagens, 1996.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Tomaz Tadeu da Silva (org.). 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DÍAZ, Esther. *A filosofia de Michel Foucault*. Cesar Candioto (trad). São Paulo: Unesp, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FIORIN, José Luiz (org). *Introdução à Linguística*. São Paulo: Contexto, 1999.

FISCHER, Rosa M.B. *Foucault e a análise do discurso em educação*. Cadernos de Pesquisa, n. 114, nov/2001, p. 197-223. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2010.

FLYNN, Thomas. Foucault's mapping of history. In: GUTTING, Gary. *The Cambridge companion to Foucault*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

FREIRE, Angela. *Concepções de alfabetização*. Disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/concepcoes%20-%20de%20-%20alfabetizacao.pdf>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2014.

FOUCAULT, Michel. *História da Loucura*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. *O sujeito e o Poder*. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Uma Trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Maria Ermantina Galvão (trad). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. As palavras e as imagens. In: *Arqueologia das Ciências e História dos sistemas de pensamento (Ditos e escritos II)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a.

\_\_\_\_\_. Não ao sexo rei. In: *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000b.

\_\_\_\_\_. Sobre a história da Sexualidade. In: *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000c.

\_\_\_\_\_. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. Omnes et singulatim: uma crítica da Razão Política. In: *Ditos & Escritos*. Estratégia, Poder-Saber. (vol. IV). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a.

\_\_\_\_\_. Poder saber. In: *Ditos & Escritos*. Estratégia, Poder-Saber. (vol. IV). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b.

\_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: \_\_\_\_\_. *Ditos & escritos V: ética, sexualidade, política*. 2. ed. Organização e seleção de textos de Manoel Barros de Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

\_\_\_\_\_. Foucault. In: \_\_\_\_\_. *Ditos & escritos V: ética, sexualidade, política*. 2. ed. Organização e seleção de textos de Manoel Barros de Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

\_\_\_\_\_. O retorno da moral. In: \_\_\_\_\_. *Ditos & escritos V: ética, sexualidade, política*. 2. ed. Organização e seleção de textos de Manoel Barros de Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c.

\_\_\_\_\_. *A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970*. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011a.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque (trad). Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011b.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade II: O uso dos prazeres*. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque (trad). Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012a.

\_\_\_\_\_. *A Arqueologia do Saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b.

GALLO, Silvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GYBOSKI, Daniela; COSTA, Maristela da. Pensamentos e ações de uma experiência em alfabetização. In: *Ensino Fundamental: frutos da alfabetização*. Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul. Elaine Bortolini e Valéria Flach Baldissarini (org). Flávia Melice Vergani (coord). Caxias do Sul-RS: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

GRAFF, Harvey. J. O mito do alfabetismo. In: *Teoria & Prática*. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

KLEIMANN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KREUTZ, Lúcio; LUCHESE, Terciane Ângela. *História da Educação*. Apontamentos de aula. 1º semestre/2012.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: Tomaz Tadeu da Silva (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEMLE, Miriam. *Guia Teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1991.

LIMA, Adalberto. *Estruturalismo, segundo Saussure*. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/850866>>. Acesso em: 17 de agosto de 2014.

LUCIANO, Hélio José; MORAES, Dirce Aparecida Folleto; MARTINS, Nathalia; SANTOS, Ana Carla Miranda. *Vocação ou profissão? Representações do ser e fazer docente*. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7228\\_6177.pdf](http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7228_6177.pdf)>. Acesso em: 02 de abril de 2014.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização e métodos ou métodos de alfabetização? In: *Guia da Alfabetização*. São Paulo: Segmento, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, Unicamp, 1993.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. *Dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos*. In: REVISTA EDUCAÇÃO E REALIDADE. Vol. 29, n. 01, 2004.

MATOS, Sônia Regina da Luz. *Alfabetização e escritura*. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça M. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. 8. ed. Porto Alegre: Medicação, 2009.

MOREIRA, Camila. *Distorção idade-série na Educação Básica*. Disponível em: <<http://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821615/distorcao-idade-serie-na-educacao-basica>>. Acesso em: 09 de outubro de 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da Alfabetização*. São Paulo: Unesp, Inep, 2000.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. *Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Ó. Jorge Ramos do. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pensamento de Michel Foucault e a Educação*. Palestra do Curso de Extensão – Michel Foucault e a Educação da UCS, Campus Caxias do Sul, Caxias do Sul-RS, 20 de agosto de 2010, 1-7.

OÑATIVIA, Ana Cecília. *Alfabetização em três propostas: da teoria à prática*. São Paulo: Ática, 2009.

PAVIANI, Jayme. *Epistemologia da Educação*. Apontamentos de aula. 1º semestre/2012.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. *Estudos da linguagem na educação*. Caxias do Sul: Educs, 2012.

PAZINI, Dirce Maria Libardi. *Profe, é hoje que vamos aprender a ler e a escrever? In: Ensino Fundamental: frutos da alfabetização*. Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul. Elaine Bortolini e Valéria Flach Baldissarini (org). Flávia Melice Vergani (coord). Caxias do Sul-RS: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

PIMMEL, Susana Schneider. *Psicogênese da Alfabetização: Consolidação do processo da escrita. In: Ensino Fundamental: sementes de alfabetização*. Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul. Elaine Bortolini e Valéria Flach Baldissarini (org). Flávia Melice Vergani (coord). Caxias do Sul-RS: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL. *Projeto + Alfabetização*. Disponível em: <<http://www.caxias.rs.gov.br/educacao/texto.php?codigo=278>>. Acesso em: 05 de dezembro de 2011.

QUILANTE, Elisane da Silva. *Alfabetização Matemática: “O lúdico e a aprendizagem” – uma relação de sucesso. In: Ensino Fundamental: sementes da alfabetização*. Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul. Elaine Bortolini e Valéria Flach Baldissarini (org). Flávia Melice Vergani (coord). Caxias do Sul-RS: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

RAMAZINI, Haroldo. *Introdução à Linguística Moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

REVEL, Judith. *Dicionário Foucault*. Tradução de Anderson Alexandre da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

\_\_\_\_\_. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez. E Carlos Piovesani (trad). São Carlos: Claraluz, 2005.

RODRIGUES, Andreia de Carvalho; VACARI, Cláudia Lara Schio. AlfabetizaÇÃO. In: *Ensino Fundamental: frutos da alfabetização*. Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul. Elaine Bortolini e Valéria Flach Baldissarini (org). Flávia Melice Vergani (coord). Caxias do Sul-RS: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

RONCARELLI, Adriana Alves. A importância da música no trabalho de alfabetização. In: *Ensino Fundamental: tempo de semear e de colher*. Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul. Elaine Bortolini e Valéria Flach Baldissarini (org). Flávia Melice Vergani (coord). Caxias do Sul-RS: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

SARAIVA, Karla. Educação a distância como arte de governar. In: *Educação contemporânea & artes de governar*. Karla Saraiva e Iolanda Montano dos Santos (org). Canoas: Ulbra, 2010.

SASSET, Caren Cristina. *O mito alfabetizatório e a infância como empresário de si*. Monografia do Curso de Especialização em Educação - Ênfase em Alfabetização, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Ctrix, 1989.

SCHULER, Betina. *Veredito: escola, inclusão, justiça restaurativa e experiência de si*. 232f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

\_\_\_\_\_. *Linguagem da Educação*. Apontamentos de aula. 1º semestre/2012.

\_\_\_\_\_. *Parecer da banca de qualificação de projeto de dissertação: práticas discursivas e subjetivação a partir de Michel Foucault*. Caxias do Sul-RS, de outubro de 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. *Projeto Piloto + Alfabetização*. Caxias do Sul, 2010.

SHERIDAN, Alan. *Michel Foucault: The will to truth*. London: Tavistock, 1980/1981.

SILVA, Tomás Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento (Livro do Professor)*. São Paulo: Moderna, 1999. Livro 1.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

TRINDADE, Iole. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?* Bragança Paulista: São Francisco, 2004.

VACCA, Cassiano Miglia. Discursos e práticas sociais da língua gráfica e o mito alfabetizatório. In: MATOS, Sônia; CAZALI, Marília; KRAHE, Inês. *Escrituras em perspectiva*. Porto Alegre: Armazém, 2008.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.

\_\_\_\_\_. *El método genealógico: de los sociólogos clásicos a los trabajos de Norbert Elias y Michel Foucault*. Congreso de Sociología de Granada, Mimeo, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: *Estudos Culturais em Educação*. Marisa V. Costa (org). Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

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

\_\_\_\_\_. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.

\_\_\_\_\_. *Governamentalidade como grade de análise: Liberalismo e Neoliberalismo*. Anotações de aula. Porto Alegre: 2011b.

VOLNOVICH, Juan Carlos. Prefácio. A história da infância. In: FERNANDEZ, Alicia. *O saber em jogo*. Porto Alegre: Artmed, 2001. X-XXI.

ZINI, Adriana Janete. Professor: sujeito da própria formação. In: *Ensino Fundamental: Tempo de Semear e de Colher*. Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul. Elaine Bortolini e Valéria Flach Baldissarini (org). Flávia Melice Vergani (coord). Caxias do Sul-RS: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

ZORZI, Edenir Caetana Scopel; LONGHI, Nicole Martini. Alfabetização: Problema ou possibilidade? In: *Ensino Fundamental: Sementes de Alfabetização*. Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul. Elaine Bortolini e Valéria Flach Baldissarini (org). Flávia Melice Vergani (coord). Caxias do Sul- RS: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

COLEÇÃO MEMÓRIA DA PEDAGOGIA. n. 1: Jean Piaget. Editor Manuel da Costa Pinto. [colaboradores Lino de Macedo...et al.]. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, 2005. p. 5.

COLEÇÃO MEMÓRIA DA PEDAGOGIA. n. 2: Liev Seminovich Vygostky. Editor Manuel da Costa Pinto. [colaboradores Adriana Lia Friszman...et al.]. Rio de Janeiro: Ediouro. São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1 – AULA 3: MOVIMENTO ALUNADO**

## **ANEXO 2 – AULA 3: PERFIL**

## **ANEXO 3 – IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE**

## **ANEXO 4 – INFLUÊNCIA DA PSICOMOTRICIDADE**

## **ANEXO 5 – EXEMPLOS DE ATIVIDADES**

## **ANEXO 6 – TIRINHAS DA TURMA DA MÔNICA**

**ANEXO 7 – FÓRUM 1 (+ ALFABETIZAÇÃO)**

## **ANEXO 8 – TEXTO 1: AVALIAÇÃO**

## **ANEXO 9 – CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO**

**ANEXO 10 – TEXTO 2: ALFABETIZAÇÃO E MÉTODOS OU  
MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO?**

## **ANEXO 11 – FÓRUM 2**

## **ANEXO 12 – PROVINHA BRASIL**

**ANEXO 13 – A LEITURA: TEORIA, AVALIAÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO**

**ANEXO 14 – DITADO PRÉ-SILÁBICO (NÍVEL II)**

**ANEXO 15 – DITADO SILÁBICO (NÍVEL III)**

**ANEXO 16 – DITADO SILÁBICO-ALAFABÉTICO (NÍVEL IV)**

**ANEXO 17 – DITADO ALFABÉTICO (NÍVEL V)**