

A ALFABETIZAÇÃO EM CURSOS DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CAPITAL

ALFABETIZACIÓN EN CURSOS DE PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN DOCENTE PARA EL CAPITAL

LITERACY IN PEDAGOGY COURSES AND TEACHER TRAINING FOR CAPITAL

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v16i2.61668>

Esther Salvador Clipes¹

Priscila Monteiro Chaves²

Resumo: Este artigo é derivado de uma pesquisa em nível de Mestrado que objetiva compreender as diretrizes e prioridades para a alfabetização em 38 cursos de pedagogia de universidades federais cujos Projetos Pedagógicos se orientam pela Resolução CNE/CP nº 2/2015. Os resultados aqui postos em discussão indicam que a temática da alfabetização compreende cerca de 5% da carga horária total dos cursos e nota-se proximidade com as teorias cognitivistas e do letramento. Cotejados a outras pesquisas e políticas de formação de professores, sobretudo as de formação em serviço, os achados apontam para uma negligência dos arcabouços político e teórico na formação inicial.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino Superior. Formação de professores. Formação inicial. Pedagogia.

Resumen: Este artículo se deriva de una investigación de maestría que tiene como objetivo comprender los lineamientos y prioridades para la alfabetización en 38 carreras de pedagogía de universidades federales en Brasil cuyos Proyectos Pedagógicos de Carrera siguen la Resolución nº 2/2015 del Consejo Nacional de Educación. Los resultados discutidos aquí indican que el tema de la alfabetización comprende alrededor del 5% de la carga de trabajo total de los cursos y existe una proximidad con las teorías cognitivistas y de lo “letramento”. En comparación con otras políticas de investigación y formación docente, especialmente la formación en servicio, los resultados apuntan a un descuido de los marcos políticos y teóricos en la formación inicial.

Palabras clave: Alfabetización. Enseñanza superior. Formación de profesores. Formación inicial. Pedagogía.

Abstract: This article is derived from Master's level research that aims to understand the guidelines and priorities for literacy in 38 pedagogy courses at Brazilian's federal universities whose Course Pedagogical Projects follow the Resolution nº 2/2015 from the National Education Council. The results discussed here indicate that the literacy theme comprises around 5% of the total course workload and it is visible a proximity with the cognitivist and “letramento” theories. In comparison with other researchers and politics for teacher's training, especially the ones for in-service training, the findings point to a neglect of the political and theoretical frameworks in initial training.

Keywords: Literacy. University education. Teacher's training. Initial training. Pedagogy.

*O educador precisa ser educado*³

A tragédia docente que vimos enfrentando, representada, entre outros fenômenos, pela repressão violenta a manifestações e greves de professores, pela responsabilização por meio de avaliações em larga escala e por mecanismos de bonificação, tem suas bases concretizadas, segundo Evangelista (2016), no

período pós-1990, com políticas gestadas no interior de disputas imperialistas e de hegemonia neoliberal. Tais políticas foram consolidando a concepção de um professor reconvertido, ou seja, desconstituído de sua função política e profissional específica – a viabilização da apropriação crítica do conhecimento histórica e socialmente produzido – simultaneamente à promoção de uma docência que assume um caráter fragmentado, acompanhado de concepções como “professor tutor”, “empreendedor”, “multifuncional”, “socioemocional”, “performático”, “monitor”.

Tal fenômeno deve ser considerado parte do processo de reconversão laboral que se iniciou nos anos de 1980, período no qual a sociedade enfrentava uma crise econômica que conduziu ao desemprego estrutural resultante da incorporação de novas tecnologias ao processo produtivo e das consequências dessa para o mercado, na imposição de relações de trabalho genericamente flexíveis (EVANGELISTA, 2016). Considerando esse cenário, Oliveira (2004) aponta que a educação passou por transformações profundas em seus objetivos, funções e organizações, de modo a tentar adequá-la às novas demandas do modelo econômico. Tais mudanças se expressam na educação com estruturas curriculares mais flexíveis, na exigência de um novo perfil de trabalhadores docentes, supostamente mais capazes de preparar a nova geração da classe trabalhadora para as necessidades do mercado de trabalho, ainda mais precarizado com a constatação de que é possível o crescimento econômico sem a ampliação do número de empregos, tendo os trabalhadores que assumir várias funções sob as lógicas de “pró-atividade” e “colaboração”.

Nas conjunturas de mais aceleradas e hostis reestruturações do sistema produtivo e, conseqüentemente, suas implicações para a educação, a formação e o trabalho docentes passam por processo de reconversão mais severos, como a adoção de estratégias para racionalizar os sistemas educativos e modificar as funções atinentes ao docentes. Um exemplo de política que seguiu esse processo foi a reestruturação do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), durante o primeiro Governo Lula (período). Ampliaram-se as funções do licenciado em pedagogia, determinando que poderia atuar na docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Profissional e no Curso Normal em nível médio; na gestão; na pesquisa; em EJA e em outras áreas da escolha da instituição de ensino (EVANGELISTA, 2016). A multiplicação de áreas profissionais respondia bem ao processo de flexibilização do mercado de trabalho, preparando – em tese – o licenciado para inúmeros postos de trabalho. Seguindo a mesma lógica, nove anos depois, o CNE instituiu nova regulamentação curricular para o curso de Licenciatura em Pedagogia e demais licenciaturas. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) ampliou tal racionalidade ao listar uma quantidade extensa de componentes curriculares que os graduandos deveriam adquirir, enquanto conteúdos fundamentais para o ensino, inclusive de português língua materna, foram ignorados.

A formação de professoras alfabetizadoras⁴ insere-se em um cenário geral de uma formação docente cada vez mais reduzida em seus aspectos fundamentais ao mesmo tempo que não escapa das “ampliações para menos”⁵ e generalizações sob os discursos de flexibilidade e adequação às novas demandas do capital em reestruturação que atinge crucialmente as formas de organização do trabalho. A alfabetização

tem uma particularidade que a realça dentre os outros conteúdos, sendo tópico de destaque nos palanques de governantes e ponto central de negociação entre Organizações Multilaterais (OMS), grupos empresariais e reformadores da educação pública: os níveis de alfabetização são tidos como medidores de saúde de uma sociedade (COOK-GUMPERZ, 2006), sendo essenciais para o desenvolvimento econômico de uma nação, segundo os discursos hegemônicos.

Nas últimas décadas, os governos federais instituíram programas destinados à formação de professoras alfabetizadoras, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001), o Pró-Letramento (BRASIL, 2005), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2013), o Tempo de Aprender, vinculado à Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), e, mais recentemente, o Compromisso Criança Alfabetizada (BRASIL, 2023). Essas iniciativas restringem-se ao ramo da formação em serviço, o que nos leva a questionar como e sob quais prioridades se realiza a formação inicial de professoras alfabetizadoras nos cursos de licenciaturas. De que forma acontece a formação das professoras alfabetizadoras no Brasil e quais são suas prioridades? O que se pode depreender de suas intencionalidades e quais suas implicações para a classe trabalhadora? Que interesse possui o Aparelho de Estado ao propor essa espécie de formação?

Consequentemente a essa concentração de políticas para a formação de professoras alfabetizadoras, majoritariamente em serviço, as pesquisas acadêmicas também expressam essa recorrência. Segundo o levantamento feito por Girardi e Rausch (2022), 89% das pesquisas sobre a formação em alfabetização investigam a formação continuada; 11% pesquisam a formação inicial e 3% a formação inicial e continuada em conjunto. Alguns estudos que tratam do assunto (PICCOLI, 2015; CARTAXO, SMANIOTTO; FONTANA; 2020; DARSKI, 2020; GONÇALVES et al, 2023; MENDES, SANTOS, MACHADO, 2023) indicam que, no geral, a formação em Licenciatura em Pedagogia é generalista, estando a alfabetização em uma dimensão periférica no currículo. Isso se reforça pela tendência de ajuste das políticas educacionais à lógica de competências, defendida pela UNESCO, pelo Banco Mundial e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que reduz aspectos fundamentais da formação inicial e lança ênfase pragmática e instrumental para a formação em serviço, que pode e vem sendo realizada, inclusive, por aparelhos privados de hegemonia vocacionados à formação docente (EVANGELISTA, 2016).

O presente artigo, derivado de dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, objetivou compreender as diretrizes e prioridades para a alfabetização em 38 cursos de licenciatura em pedagogia de universidades federais do país cujos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) se orientam pela Resolução CNE/CP N° 2/2015, expedida durante o Governo de Dilma Rousseff (2011-2016), ademais discutida e aprovada por alguns segmentos de educadores. Após essa Resolução, foi aprovada, durante o Governo Bolsonaro (2019-2022), a de N° 2/2019 (BRASIL, 2019), Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Seja por discordância das diretivas do Governo genocida, seja por seu curto tempo de vida, observou-se entre os PPCs que há uma quantidade bem inferior de cursos que se adequaram a ela, levando-

nos a focar a pesquisa nos documentos orientados pela política de 2015. Lembramos que a Resolução de 2019 foi suplantada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, com o Parecer CNE/CP nº 4/2024 (BRASIL, 2024), aprovadas por unanimidade pelo CNE, no terceiro governo Lula que se iniciou em 2023.

Inicialmente, foram recolhidos 55 PPCs orientados pela Resolução CNE/CP Nº 2/2015, com notável concentração entre os anos de 2018 e 2019, período escolhido para estudo, resultando nos 38 PPCs considerados. O trabalho adota como empiria os PPCs e a própria Resolução CNE/CP Nº 2/2015. Como metodologia do trabalho, propõe-se fazer uma apreciação desses documentos considerando-os textos complexos que imprimem não apenas direcionamentos, mas expressam o momento histórico e a ideologia empregada por meio do que foi dito, de como foi dito, de quem partiu os dizeres e, também, do que não foi dito, de modo a encontrar a sua objetividade e as determinações de sua produção histórica e política (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Importa dizer que não temos a pretensão de criar generalizações acerca do cenário da formação inicial de professoras alfabetizadoras no Brasil, uma vez que uma quantidade cada vez mais diminuta de diplomas de licenciatura são emitidos por universidades federais. A rede privada tem sido responsável por cerca de 77% das matrículas do Ensino Superior (INEP, 2023) e essa concentração se dá de forma ainda mais grave quando recortadas somente as licenciaturas.

O lugar da alfabetização nas Diretrizes de 2015

A Resolução CNE/CP nº2/2015, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, foi elaborada por uma comissão interna do CNE que iniciou suas discussões no interior de um projeto em parceria com a UNESCO, o “Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras” (BRASIL, 2015), que propiciou elementos analíticos incorporados à política. A UNESCO, segundo Corte, Sartori e Nunes (2018), atua na educação ao promover políticas vinculadas à lógica do capital, nas quais a centralidade recai sobre os professores, visto que poderiam ser os mobilizadores e propulsores das políticas que priorizam adequar a escola e a universidade à hegemonia política, cultural e econômica que favorece a acumulação de capitais e manter a divisão internacional do trabalho.

Em relação à alfabetização na Resolução CNE/CP nº2/2015, observamos que foi praticamente ignorada. A palavra alfabetização não é mencionada, entretanto o documento aborda algumas questões relativas à linguagem e à língua materna. Foi instituído que o projeto de formação dos profissionais do magistério deve ser desenvolvido de modo a contemplar, entre outros aspectos, a “[...] ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita” (BRASIL, 2015, p. 5). Alguns dos pontos que a formação dos profissionais do magistério deve conduzir o egresso é à “[...] reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso” (BRASIL, 2015, p. 6). O uso de “diferentes linguagens” acaba por ser bastante generalista, podendo deixar espaço para

interpretações e decisões curriculares muitas, não necessariamente se referindo ao ensino de língua materna e aos fundamentos que o norteiam. Ainda, nos núcleos de estudo dos currículos dos cursos de licenciatura, deve haver a articulação da “[...] decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguísticos sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica” (BRASIL, 2015, p.10). No núcleo de estudos integradores, para enriquecimento curricular, os cursos devem compreender a participação dos estudantes em “[...] atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social [...]” (BRASIL, 2015, p.10), o que não manifesta uma preocupação sobre a formação no campo de linguagens para o ensino, mas apenas para uma formação acadêmica geral. Outro ponto de destaque, recorrente no documento, é a indicação do uso das novas tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem. Indica-se que os estudantes de licenciatura devem preocupar-se em estabelecer estreitas relações entre a linguagem dos meios de comunicação à educação, demonstrando pleno domínio sobre elas para os processos didático-pedagógicos.

Sobre isso, Silva e Santos (2022) apontam que o incentivo dos TICs no contexto do ensino, além de intensificar o processo de privatização da escola pública, por meio do uso de softwares privados, resultam na promoção de um perfil docente capaz de navegar entre as tecnologias e promover um ensino mais flexível e focado nos interesses do aluno, o que, além de fragilizar a necessária transmissão dos conteúdos, favorece um maior controle e vigilância do trabalho docente e impulsiona a docência como performance.

Quando a política menciona algo relacionado à linguagem, não o faz de modo a determinar que o licenciando deva ter contato com conteúdos linguísticos fundamentais ou propriamente das teorias da enunciação, para que adquira bagagem teórico-filosófica para o ensino da língua materna, seja no ciclo de alfabetização, seja no que concerne aos conteúdos de língua portuguesa, mas apenas no sentido de uma formação generalista, de um profissional que tenha competências relacionadas à língua, como boa ortografia, capacidade de redigir textos coesos e a utilização coerente dos recursos da língua. Não negamos que tais aspectos sejam importantes aos egressos de cursos de licenciatura, e o são para os graduandos em geral. Entretanto, uma vez que a política é destinada a regulamentar a estruturação curricular dos cursos de licenciatura, nossa atenção, na leitura do documento, recaiu nos aspectos relacionados ao ensino e na ausência de robustez político-teórica para tal formação.

Apesar da alfabetização não ser sequer mencionada na resolução, é elencada uma ampla relação de conteúdos gerais outros que devem ser considerados nos cursos de formação de professores, inclusive com uma aparência progressista e inclusiva de currículo:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11).

Tal ausência se mostraria contraditória mesmo no interior de uma perspectiva instrumental e funcionalista, uma vez que as habilidades de leitura e escrita, assim como as ligadas à disciplina de matemática (também não citada no documento) são apontadas como as que devem ser desenvolvidas pelos alunos da educação básica com maior urgência sendo, inclusive, mensuradas em avaliações de larga escala. Assim como apontaram Triches (2016) e Portelina e Sbardelotto (2017), refletimos se, ao expandir as funções dos professores, de modo a torná-los profissionais capazes de assumir vários papéis, sua formação teórica sobre questões essenciais, como a alfabetização, não ficou esvaziada. É notável, também, os reflexos das teorias conhecidas como pós-modernas nas escolhas que orientam os currículos. Segundo Costa (2023), o pensamento pós-moderno direciona a educação para a adaptação dos filhos da classe trabalhadora ao sistema capitalista e está presente nos currículos por meio do conceito de multiculturalismo com um discurso de respeito às diferenças, de inclusão, de educar para a cidadania⁶. Para a superação das opressões, inclusive, propõe-se um esforço meritocrático sem a reflexão sobre o sistema produtivo e as raízes dos processos de alienação. Com um discurso supostamente inclusivo, a fim de produzir consensos, o pensamento pós-moderno projeta uma escola “plural”, o que significaria “dar voz” aos “saberes” de grupos marginalizados para que se construa a crítica cultural e a mescla de vários discursos.

É preciso entender que a marcha progressista de inclusão dentro da lógica capitalista tem representado, historicamente, a própria salvação do sistema de exploração. Os direitos do trabalhador se notabilizam não pela superação, mas pela estabilização do capitalismo sob bases mínimas de garantias ao explorado (MASCARO, 2022, p. 142).

Em grande medida, isso faz com que a educação escolar substitua sua necessária função de socialização do conhecimento artístico, filosófico e cientificamente elaborado por uma postura de tensão e hibridização de várias “narrativas” e lógicas culturais, nas quais o papel do professor seria apenas de potencializar a presença das “múltiplas narrativas”. O que acaba por alargar a base de sustentação e de legitimação sociopolítica do Estado burguês.

A alfabetização nos componentes curriculares dos cursos de Pedagogia analisados

No processo de investigação sobre a relevância da alfabetização nos cursos de Pedagogia analisados, foram selecionados os PPCs de 38 cursos de universidades federais. Por motivo de recorte, focamos nos que estão adequados à Resolução CNE/CP nº2/2015 e que foram instituídos nos anos de 2018 e 2019, período no qual se notou maior concentração de novos PPCs. Debruçamo-nos sobre as disciplinas relacionadas à alfabetização e as dividimos em dois tipos: tipo I, aquelas nas quais a alfabetização é notadamente o tema nuclear; e tipo II, disciplinas de linguagem que englobam questões relacionadas à alfabetização, embora não sejam o propósito central do componente curricular.

Com relação à carga horária das disciplinas e quanto essa representa da carga horária total do curso, encontramos uma considerável variação, mesmo entre cursos de uma mesma universidade, entre 3,25% e 11,41%, o que demonstra a desigualdade também observada por Piccoli (2015), a falta de uma regularidade. A porcentagem da carga horária dedicada a tais disciplinas nos cursos (média de 4,98%, mediana de 4,72%) nos parece insuficiente para abordar, mesmo que superficialmente, as questões

necessárias para a alfabetização, o que fica ainda mais agravado quando notamos que tal porcentagem engloba as disciplinas de fundamentos e metodologia da Língua Portuguesa. Isso considerando, inicialmente, o fato de a alfabetização ser um fenômeno complexo, sendo necessário que os professores dominem as características, a estrutura e o funcionamento da língua portuguesa (PICCOLI, 2015), além de aspectos filosóficos, sociolinguísticos, psicolinguísticos e didáticos (CARTAXO; SMANIOTTO; FONTANA, 2020).

Em seguida, foram analisadas as bibliografias das disciplinas de modo a identificar as epistemologias, perspectivas teórico-metodológicas e autores mais recorrentes. A Tabela 1 mostra os autores mais citados nas disciplinas dos tipos I e II, considerando apenas autores citados mais de cinco vezes.

Tipo I		Tipo II	
Autor (a)	Nº de menções	Autor (a)	Nº de menções
FERREIRO, Emília	27	GERALDI, João Wanderley	15
SOARES, Magda Becker	26	ANTUNES, Irlandé	13
CAGLIARI, Luís Carlos	15	MARCUSCHI, Luiz Antônio	8
TEBEROSKY, Ana	12	POSSENTI, Sírio	6
CARVALHO, Marlene	7	SOARES, Magda Becker	6
MORTATTI, Maria do Rosário Longo	6	BORTONI-RICARDO, Stella Maris	5
SMOLKA, Ana Luíza Bustamante	5	BAGNO, Marcos	5
MORAIS, Artur Gomes	5	CAGLIARI, Luís Carlos	5
		BAKHITIN, Mikhail	5

Tabela 1: autores mais citados nas disciplinas de tipo I e tipo II

Fonte: Elaboração própria (2023).

Os resultados mostram que, nas disciplinas do tipo I, a autora mais citada é Emília Ferreiro, importante representante da inserção do construtivismo na aquisição da escrita. As pesquisas da educadora argentina foram divulgadas no Brasil nos anos 1980 e, nas décadas seguintes, suas contribuições no ramo da alfabetização a tornaram uma das maiores referências para a área (MELLO, 2007). A recepção da sua produção intelectual suscitou o então recorrente debate de que o fracasso na alfabetização estava relacionado

à maneira pela qual o processo era proposto e lecionado, dado que imperava a ideia de que o centro do ensino deveria ser os métodos e testes. Para Ferreiro, o eixo pelo qual a alfabetização deve ocorrer é a própria criança, que, por meio da formulação de hipóteses ao tentar compreender o funcionamento da língua escrita, constrói hipóteses e noções sobre a mesma. Sua teoria baseia-se na Epistemologia Genética de Piaget, na crença de que a capacidade para ler e escrever está na biologia dos seres humanos que possuem uma atividade estruturante que faz com que os sujeitos construam esquemas interpretativos para compreender a natureza da escrita por possuírem naturalmente capacidades cognitivas (capacidades de desenvolver raciocínios) e linguísticas (capacidades de desenvolver concepções sobre o sistema de escrita).

Para a psicogênese da língua escrita, como ficou conhecida sua teoria, as crianças utilizam de sua estrutura cognitiva para construir seu conhecimento sobre a língua escrita por meio de uma elaboração que se dá por estágios, engendrando hipóteses e expressando regularidades no desenvolvimento até concretizar a aquisição da língua escrita (MELLO, 2007). Tais etapas começam na pré-silábica, na qual a criança escreve como se estivesse desenhando, apenas reproduzindo traços da escrita de forma desordenada e termina na alfabética, quando ocorre a compreensão do uso social da escrita e a do valor sonoro de letras e sílabas. Ainda nas disciplinas do tipo I, Ana Teberosky aparece 12 vezes. Teberosky trabalhou em colaboração com Ferreiro, inclusive no livro *Psicogênese da língua escrita*, no qual a teoria sobre os estágios da aquisição da língua escrita é explicitada.

Gontijo e Schwartz (2015) reconhecem a importância das teorias de inspiração construtivista, como as de Ferreiro e Teberosky quando questionaram os métodos de alfabetização e destacaram a relevância de abordarem a autonomia da criança no processo de aprendizagem. Problematicam, porém, tal autonomia, uma vez que essa acaba por se restringir à possibilidade de passar por determinadas etapas de desenvolvimento o que, no campo da alfabetização, significa que as crianças necessariamente passariam por processos evolutivos e de desenvolvimento previamente definidos, com a evolução da escrita acontecendo por etapas bem delimitadas. Duarte (2001) acrescenta que as ideias construtivistas e as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem que aprender algo sozinho estaria num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Se concebemos, porém, que os conteúdos a serem aprendidos foram inventados pelos seres humanos ao longo da história e não são inatos, o “aprender sozinho” não é possível, uma vez que se aprende pela sociabilidade e não de forma natural, sendo necessário promover uma educação que fomente a autonomia intelectual pelo meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente. Isso serviria tanto para o ensino das regularidades da língua quanto para o ensino dos aspectos mais fundamentais da formação de leitores, os enunciativos-discursivos. Além disso, o autor denuncia o caráter adaptativo e alienante dessa pedagogia, que sugere que, aos educadores, não caberia fazer uma crítica à realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas apenas instruir de acordo com as competências que a “realidade social” (mundialização do capital ou divisão internacional do trabalho) está exigindo dos indivíduos. Se a língua é socialmente constituída, a aprendizagem dela não pode prescindir dessa determinação.

É perceptível, quase que igualmente, a força da ideia do letramento nos cursos de pedagogia, sendo Magda Soares, uma das autoras fundamentais para a difusão do conceito no Brasil (GOMER; BRITO, 2021), a segunda autora mais citada no grupo. Marlene Carvalho, cuja menção também foi reconhecida por nós, soma forças ao ser uma das difusoras do conceito no Brasil, a quinta autora mais citada. Magda Soares (1999) justifica a necessidade da criação de um novo conceito para abarcar as limitações do termo alfabetização; em sua visão, ele não contemplava os fenômenos sobre a aquisição de língua que estavam começando a ser estudados, sobretudo nos anos 1980. Em inglês, o adjetivo *literate* designa uma pessoa que domina a leitura e a escrita e a palavra *literacy* define o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. É desse termo, *literacy*, que surgiu o letramento. Ou seja, enquanto alfabetizado, na visão de Soares (1999), caracteriza alguém que sabe ler e escrever, tendo fluência na escrita alfabética, quem é letrado pode não conseguir ler um texto ou escrevê-lo conforme as regularidades da língua, mas navega pelo “mundo letrado”, possuindo conhecimentos sobre ele:

A pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que ou não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 1999, p. 3).

Para a autora, pois, letramento, no contexto do ensino de língua materna, seria o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, além da mera “[...] decodificação do código alfabético” (SOARES, 1999). A defesa do “alfabetizar letrando” se estendeu às políticas educacionais, aos livros didáticos, a manuais para professores e pais e até mesmo ao senso comum, como um paradigma muito referenciado e pouco questionado. Além do que marcamos sobre as limitações do conceito de letramento, Geraldi (2014) assinala que, ao contrário do que Soares (1999) afirma, nenhum modelo de alfabetização anterior ao conceito de letramento visava um processo pontual em que não se esperava que o alfabetizado fizesse uso social da escrita, mesmo aquelas que pensavam alfabetização apenas como “codificação e decodificação”, pois, ao contrário, o ato de alfabetizar não teria sentido. A despeito do conceito de letramento se apresentar como uma “nova teoria”, o uso social da escrita nunca saiu do horizonte até mesmo de “modelos de alfabetização” praticados no passado, ainda que seu uso político fosse, para alguns deles, mitigado. A definição associada ao letramento do reconhecimento da complexidade dos usos sociais da língua e da linguagem é anterior às discussões sobre o termo. Paulo Freire, décadas antes, indicava a importância de conceber o ensino da língua materna para além da repetição de unidades da língua fora de contexto, sendo necessário abordar o cenário político, social e econômico no qual os estudantes estão inseridos, destacando a “leitura do mundo” (FREIRE, 2013)

Para Cerutti-Rizzatti (2012), muitas vezes os professores são temporariamente convencidos a mudar sua postura didático-pedagógica sem a apropriação dos conceitos que norteiam as propostas, assimilando novas teorias sem que haja o devido aprendizado sobre suas implicações teóricas e práticas, que é o que parece ocorrer com as discussões de letramento. Segundo a autora, o termo chegou às escolas como

“[...] um anúncio do que propunham seus mentores [...]” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 303), sendo difundido por teóricos de diversas tendências sem uma investigação das intencionalidades e reflexões sobre suas limitações.

Geraldi (2014) afirma que a ascensão da discussão sobre o letramento ocorreu em uma época na qual a burguesia brasileira deixou de ser apenas latifundiária e os setores do agronegócio e industrial ganharam força no país, firmando um capitalismo “mais moderno” que, de modo a aumentar a produtividade, necessitaria de trabalhadores com, no mínimo, o ensino básico completo. O autor relaciona a proposta do letramento às demandas desse novo modelo econômico, uma vez que, nessa proposta, pelo reconhecimento de “diferentes letramentos”, mesmo analfabetos podem ser considerados “letrados” se fazem uso e envolvem-se em práticas sociais de leitura e escrita. Tal teoria, além de minimizar a importância da escolarização para a produção de sujeitos letrados, ameaça, também, o ambiente da escola como lugar onde o ensino deve acontecer, ao colocá-la como indutora da totalidade dos campos das atividades humanas. Isso nos remete à lógica da “educação ao longo da vida”, altamente difundida pela Unesco, na defesa de novas relações entre as aprendizagens formal e não formal (ou informal) (RODRIGUES, 2008). Ao flexionar o potencial pedagógico antes atribuído à escola a demais ambientes, propõe-se uma educação enfraquecida, carente de sistematização e rasa. Todos os tempos e espaços são considerados *locus* de aprendizagem, o que ataca a função social da escola ao questionar de forma um tanto irresponsável e sem uma perspectiva classista os “modelos tradicionais” de ensino, apontando para a necessidade de aceitar outros espaços como ambientes formativos, inclusive, com o reconhecimento formal via nova política de certificações (EVANGELISTA; CHAVES, 2021).

Um enunciado presente tanto na concepção de letramento quanto nos discursos de organismos multilaterais, como Unesco e Banco Mundial, é o da inclusão, como se, ao afirmar que todos são letrados em algum ponto, por utilizarem a língua escrita de alguma forma em sua individualidade, os analfabetos não seriam “excluídos da sociedade”, como se houvesse excluídos para o capital. Além do eufemismo reforçado pelo frágil binômio inclusão/exclusão, não há enfrentamento posto, e sim uma acomodação e a sonegação do que poderia revelar o que mais os expropria. Há dois principais engodos postos: 1) de que as pessoas possam ser excluídas/incluídas das/nas relações sociais capitalistas; 2) de que bastaria o domínio de alguns rudimentos de conhecimentos para essa suposta “inclusão” nas relações de emprego (e não sociais) de que, para a superação das desigualdades educacionais, deve-se focar na experiência individual dos sujeitos. A recepção e os usos feitos do letramento cumpriram parte do projeto da educação ao longo da vida no campo da linguagem, quando deslocou a complexidade da alfabetização, que necessita de uma sistematização e, para tal, uma base sólida sobre conteúdos linguísticos, históricos, psicolinguísticos, filosóficos, sociológicos e políticos para ser ensinada, à dimensão comunicativa mais utilitarista da linguagem (CLIPES; CHAVES; ROCHA, 2024).

Luis Carlos Cagliari é o terceiro autor mais citado nas disciplinas do tipo I, sendo mencionado 15 vezes. Cagliari não inaugura uma abordagem e tampouco defende uma em detrimento de outras, mas seu pensamento traz uma série de contribuições importantes para a reflexão e a prática da leitura e da escrita.

Para o autor, os professores devem ser formados com profundo aporte teórico de modo a conseguir, em sua prática, tirar de cada método o que há de mais adequado para cada momento do seu trabalho, uma vez que, em sua opinião, nenhuma das teorias da alfabetização, de modo individual, traz um conjunto sólido de afirmações, embora algumas tragam contribuições valiosas (CAGLIARI, 2001). Apesar disso, o autor aponta as insuficiências de uma abordagem baseada na ideia da existência de uma psicogênese para o conhecimento e para a escrita, pois, segundo ele, a aprendizagem não segue uma ordem pré-estabelecida e a ideia construtivista de raciocínio “concreto”, não faz sentido, uma vez que as ideias são imateriais e, portanto, abstratas. Além disso, o autor defende o ambiente escolar e um ensino sistematizado, apesar de não levar essas ideias a um pensamento mais radical e vinculado à crítica da economia-política, apontando que o que acontece em casa e outros ambientes além da escola deve ser considerado de caráter secundário.

É importante demarcar que em todas as bibliografias que incluem Cagliari, o livro relacionado é *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*, que, apesar de trazer contribuições importantes para os licenciandos, trata-se de um livro de caráter mais didático, instrumentalizado para a prática docente, o que reforça que, nos cursos de licenciatura em Pedagogia observados, os aspectos teóricos mais fundamentais permanecem (e talvez cada vez mais) dando lugar para aspectos práticos quando não praticistas, indo na contramão, inclusive, com o que o próprio autor aponta como ideal para a formação inicial, que seria, justamente, ter profundo conhecimento teórico sobre questões relativas à língua para que os professores pudessem praticar sua autonomia ao eleger as melhores estratégias para as situações enfrentadas no trabalho (CAGLIARI, 2001).

Maria do Rosário Mortatti aparece seis vezes entre as bibliografias dos PPCs estudados. Mortatti traz contribuições importantes acerca da história da alfabetização e dos métodos que foram utilizados para alfabetizar o brasileiro, conhecimentos imprescindíveis para uma reflexão crítica sobre a realidade política da alfabetização. Ainda que as contribuições da autora possam ser utilizadas de formas diversas, tanto por uma perspectiva crítica quanto por uma perspectiva mais instrumentalizada, entendemos que o conhecimento histórico oportuniza uma contribuição fundamental para as professoras alfabetizadoras, que é o entendimento que a língua é invenção humana e, portanto, não é algo que existe fora da sociedades, agindo de maneira dialética com ela. No entanto, mais do que isso, conhecer esse largo arco da história da alfabetização ajuda a compreender como nas diferentes décadas ela sofreu modificações oriundas de demandas das transformações do sistema produtivo. Ajuda a compreender que o mesmo ocorreu e ocorre com a formação de professores, uma vez que ela “[...] responde ao terreno da produção capitalista de forma tão intrínseca que o modo pelo qual uma sociedade prepara seus professores para o exercício do trabalho docente pode servir como um veio de análise sobre qual o tipo específico de padrão de acumulação capitalista ali vigente” (SEKI, 2024, 290).

Ana Luiza Smolka, aparecendo cinco vezes nas bibliografias das disciplinas do tipo I dos PPCs de licenciatura em pedagogia analisados, é uma importante difusora da alfabetização como processo discursivo. Tece suas análises por meio de acepções do Círculo de Bakhtin como um momento de enunciação social do qual participam muitas vozes. Quando propôs a mediação da teoria do Círculo de Bakhtin com a

alfabetização, ainda na década de 1980, Smolka estava preocupada em “[...] radicalizar a crítica ao que víamos como métodos estéreis de alfabetização, a repetição de sílabas ‘sem sentido’[...]” (SMOLKA, 2017, p.31) e, no contato com alfabetizadoras e crianças, percebeu a possibilidade de aprender a ler e a escrever como movimento enunciativo, sem pré-requisitos, mas com múltiplas formas de relacionar-se com a leitura, a escrita e a produção de textos, afastando-se ainda mais da ideia de desenvolvimento linear e aprendizado das letras por sequências pré-estabelecidas. No contato com contribuições da filosofia da linguagem de Bakhtin e a psicologia histórico cultural de Vigotski, emergia outro modo de conceber a alfabetização, com enfoques na linguagem e no desenvolvimento humano como produção histórica e o ensino da forma escrita da linguagem como uma possibilidade de compartilhar a escrita para o outro e para si.

Outro autor mencionado cinco vezes nas disciplinas do tipo I é Artur Gomes de Morais. O autor defende que as teorias construtivistas, sobretudo a psicogênese da língua escrita, são as que melhor explicam o fenômeno da alfabetização, porém, a maneira com a qual elas são frequentemente empregadas, como se fossem uma didática, acaba gerando alguns equívocos, como a crença de que não seria necessário um ensino explícito do sistema de escrita alfabética, dado que as estruturas da língua seriam aprendidas de forma natural. Morais, apesar de acreditar na relevância da teoria de Emília Ferreiro, contesta a elaboração da autora de que a consciência fonológica seria requisito para que a criança alcançasse a escrita silábica⁷; pesquisas do autor demonstraram a presença de análises fonológicas em manifestações de escritas espontâneas de crianças e, apoiado nas teorias de Magda Soares, defende um ensino pautado na vivência cotidiana das práticas da escrita no qual as crianças tenham a oportunidade de refletir sobre a dimensão sonora e gráfica das palavras (MORAIS, 2012).

As bibliografias das disciplinas do tipo I, portanto, revelam uma aproximação, principalmente, com os estudos da psicogênese da língua escrita e, em segundo lugar, do letramento. Tal panorama permite apontar que, apesar da Resolução CNE/CP Nº2/2015 apresentar um discurso progressista, supostamente inclusivo, a materialidade de PPCs norteados por ela revelam estreitas semelhanças com teorias que percebem o aprendizado de maneira mais conservadora, concebendo o desenvolvimento de forma linear, como parte da estrutura cognitiva. Quando são inseridos os conflitos sociais, ainda que de forma discreta na maioria dos PPCs, esses se limitam à perspectiva do letramento, com apenas cinco menções a uma autora, Ana Luiza Smolka, que concebe a linguagem em seu viés enunciativo, sendo o desenvolvimento humano, incluindo o que diz respeito à língua escrita, parte de um processo histórico-cultural.

Com relação às disciplinas do tipo II, foi encontrada uma variedade maior de autores citados menos vezes com relação às disciplinas do tipo I. O autor mais recorrente é João Wanderley Geraldi, importante teórico do ensino de língua portuguesa já referido por nós. As contribuições teóricas de Geraldi se aproximam dos estudos da linguagem como enunciação, inspirada nos estudos de Bakhtin. Similar ao que acontece com Cagliari, porém, as obras do autor escolhidas para trabalhar são, geralmente, as mais “didatizadas”, com uma linguagem mais direta e voltada para a prática, como em *O texto em sala de aula*. Isso parece ocorrer com a maioria das referências bibliográficas nas disciplinas do tipo II.

A segunda autora mais recorrente nas bibliografias dessas disciplinas é Irlandé Antunes, importante representante da área do ensino de Língua Portuguesa. Segundo a autora, o ensino de língua materna segue, usualmente, metodologias tradicionais, orientando-se pela ideia de gramática como conjunto de normas. Em sua proposta, porém, as dinâmicas da sala de aula devem ser conduzidas a fim de propiciar a construção e enriquecimento do vocabulário, realizando o estudo léxico com foco em sua finalidade dentro do texto posto que, por si só, a gramática não torna o aluno um bom escritor ou falante da Língua Portuguesa padrão. Além disso, a autora aponta que é essencial que as aulas de Português se aprofundem nas funcionalidades da língua e as interferências da cultura nesses processos (ANTUNES, 2003).

Outro nome referenciado nas disciplinas do tipo II é Luiz Antônio Marcuschi, autor conhecido, principalmente, pelas suas contribuições acerca dos gêneros textuais nos espaços educativos. Para Marcuschi (2008), a língua é uma ação social e histórica que, de maneira dialética, é constituída pela realidade ao mesmo tempo que a constitui. Os gêneros textuais são concebidos como ações sociodiscursivas sobre o mundo, estando entre o discurso, ou seja, a prática discursiva no plano da enunciação, e o texto, entendido como objeto empírico. Para o autor, a escola deveria garantir aos alunos o pleno domínio da língua oral e escrita para “participação na sociedade e exercício da cidadania”, tendo em mente que se ensina um objeto (a língua) e os fenômenos que a ela se relacionam, como o texto, os gêneros, a compreensão.

As contribuições de Bakhtin sobre o trabalho com os gêneros textuais foram amplamente difundidas, inclusive em políticas para o ensino de Língua Portuguesa. Frequentemente, porém, essas tendem a ignorar a base marxista do autor soviético, instrumentalizando sua teoria e vinculando-a a abordagens que, muitas vezes, o contradiz. Lima (2012) aponta que, apesar das Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio apresentarem conceitos bakhtinianos, a política comete alguns equívocos epistemológicos, esvaziando o conceito de gêneros discursivos e vinculando-o a uma concepção de linguagem antagônica àquela defendida por Bakhtin e seu Círculo. A autora afirma que as orientações curriculares, ainda que apresentem conceitos bakhtinianos, vinculam a concepção de língua como ferramenta na proposição de uma ação pedagógica que tenha por objetivo instrumentalizar o aluno e fazê-lo a conviver com as situações de produção e leitura de texto de forma lúdica e crítica, como uma forma de “empoderamento social” pela língua, como se o limite mais ousado do seu uso fosse o mero “exercício da cidadania”. Além disso, a própria concepção de gênero defendida pelo documento acaba se afastando do referencial bakhtiniano, posto que esses não são concebidos como um ponto de partida que envolve a arquitetura da língua, mas apenas como um elemento do texto, colocando o foco no aspecto textual e não no discursivo. Esse fenômeno é observável na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, apesar de trazer como referência teóricos que concebem a linguagem em uma perspectiva discursiva, no interior das habilidades previstas para cada série/ano essa perspectiva desaparece, dando lugar a ações e atividades nas quais a língua e seus fenômenos são concebidos como ferramentas para atingir determinadas competências no trabalho com textos, estreitamente vinculadas a um ‘como fazer’ e adaptação ao mundo do trabalho na perspectiva do capital.

Sírio Possenti é um nome vinculado com frequência às disciplinas do tipo II, com contribuições sobre o ensino de gramática e pela defesa de que o aprendizado em Língua Portuguesa não se faz por exercícios repetitivos, como normalmente acontece nas escolas, mas por práticas significativas. Defendendo a perspectiva de que um bom falante da língua materna é aquele que sabe se expressar nas diversas circunstâncias, segundo suas exigências e convenções, o autor defende que a escola deve ensinar a língua em sua modalidade padrão, não no sentido de substituir as outras variedades, mas para que aquelas que não sejam tão familiares sejam conhecidas, garantindo o acesso aos bens culturais da sociedade, geralmente vinculados a uma linguagem a qual a maioria dos estudantes só terá oportunidade de conhecer no ambiente da escola. E, para tal, Possenti defende que a prioridade absoluta deve ser a leitura, escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação, tidas como boas estratégias para ensinar a língua, inclusive a gramática, não sendo necessárias as tão recorrentes lições de nomenclatura, de análise sintática e morfológica (POSSENTI, 2000).

Na listagem das disciplinas do tipo II aparecem dois autores recorrentes nas disciplinas de tipo I: Magda Soares e Luís Carlos Cagliari, o que acontece graças àqueles cursos que não dedicam disciplinas exclusivas para a alfabetização, tratando do assunto juntamente com as disciplinas de Língua Portuguesa. Tal união, por si só, não seria problemática, uma vez que, em nossa defesa, a professora alfabetizadora é uma professora de ensino de língua materna. Entretanto, o que se observa nos PPCs destes cursos não é uma unidade no ensino dos componentes linguísticos para a licencianda em Pedagogia, mas uma redução, ainda mais acentuada, da carga horária dedicada à formação da alfabetizadora.

Stella Maris Bortoni-Ricardo é citada cinco vezes entre as bibliografias das disciplinas de tipo II. Para ela, a linguagem é a capacidade de comunicação entre os humanos por meio de sistemas sócio-simbólicos (BORTONI-RICARDO, 2022). Concentra parte da sua produção no âmbito do que chama de Sociolinguística Educacional, ou seja, dos esforços para promover, na escola, as competências linguísticas e comunicativas em crianças que, em sua família, não são expostas às variedades de prestígio da língua materna. Bortoni-Ricardo se aproxima dos estudos do letramento, afirmando que a didática conduzida por eventos de letramento pode realizar a transição entre a oralidade praticada em casa e a cultura escrita. Além disso, o conceito de letramento, para a autora, é um modo de combater preconceitos que consideram dimensões valorativas entre os domínios de diversos gêneros textuais, uns tidos como superiores aos outros. A visão de Bortoni-Ricardo se aproxima às dos defensores do letramento, amplamente presentes nas disciplinas do tipo I, como Soares, Carvalho e Moraes. As limitações dessa abordagem podem ser identificadas na concepção de ensino de língua materna defendida por Bortoni-Ricardo. Acrescenta-se a visão de linguagem como capacidade de comunicação, perspectiva que acaba limitando-a e instrumentalizando-a.

A linguagem em perspectiva filosófica marxista não existe sem sua dimensão comunicativa, uma vez que foi inventada pelos seres humanos em sociedade e não existe fora de um processo histórico. É concebida como espaço enunciativo-discursivo, o qual constitui-se nas relações do locutor com os enunciados do outro, sendo esses enunciados não pertencentes apenas àquele que os falou, mas uma

expressão de todas as vozes que fazem parte da consciência individual do falante, determinada pela socialização, no contato permanente com os signos, que possuem caráter ideológico e são, portanto, expressões determinadas pelas relações de exploração capital-trabalho. A linguagem, pois, não é apenas uma capacidade de comunicar-se, um meio pelo qual realiza-se a comunicação, mas uma dimensão que nos torna seres sociais, como o trabalho. A linguagem não está a serviço da dimensão comunicativa, mas é instituída em um processo concreto em que o signo se instaura ideológica e dialogicamente na construção de enunciados (BAKHTIN, 2014) e tal concepção parece uma incontestável lacuna nos projetos pedagógicos curriculares analisados.

Marcos Bagno é um dos autores mais recorrentes nas bibliografias das disciplinas do tipo II, importante nome da linguística brasileira, sobretudo nos assuntos de variedade e preconceito linguístico. Ainda que o autor defenda que todos devem ter acesso às formas prestigiadas da língua, questiona o conceito de “norma culta”, uma vez que a língua, como uma invenção social, inevitavelmente varia no espaço e muda com o tempo, existindo variações em diferentes esferas sociais. O preconceito linguístico, por sua vez, resulta da comparação indevida entre o modelo idealizado de língua e os modos de falar reais das pessoas que vivem na sociedade. Para Bagno, é impossível que alguém utilize a língua segundo as regras normativas de forma literal, pois elas prescrevem uma língua artificial que não reflete os usos reais dos falantes de português (BAGNO, 2019). A referência do autor nas bibliografias é responsável por suscitar este aspecto da sociolinguística para os estudantes de Pedagogia com maior ênfase, ainda que citado em uma parte pequena dos cursos, o que indica o apontado por Cartaxo, Smaniotto e Fontana (2020) que os aspectos de variantes e preconceitos linguísticos são uma lacuna na formação inicial da professora alfabetizadora, lacuna que não pode ser compensada apenas com textos panfletários que advoguem contra o preconceito linguístico. É necessário que se tenha uma ampla compreensão dos diferentes fenômenos de variação linguística aliado a uma crítica econômico-política para que se possa lidar de forma responsável com o tema.

Bakhtin, conhecido como filósofo da linguagem, é mencionado cinco vezes em bibliografias das disciplinas do tipo II, ainda que, dentre os outros autores listados, muitos utilizam e referenciam as contribuições do teórico soviético. Seus próprios escritos, em “fonte primária”, aparecem em quantidade bem menor. Tal panorama parece indicar a crença, mesmo no interior de teorias críticas, de que o licenciando em Pedagogia não precisaria aprender a fundo os fundamentos e os conceitos que explicam essencialmente a linguagem e sua relação com o materialismo histórico; apenas saber como aplicá-los no espaço escolar, como se fosse possível realizar uma boa prática sem que a teoria estivesse consolidada. Parece que o campo dos estudos da Língua Portuguesa está mais avançado na consolidação de teorias mais críticas quando comparado com o campo da alfabetização em específico. Porém, o que parece chegar aos estudantes de Pedagogia são textos mais instrumentalizados à prática docente; apesar da presença de autores que concebem o caráter enunciativo-discursivo da língua, a maioria dos textos elencados não trata os conceitos e as categorias linguísticas com profundidade, apenas a apresentam e logo as introduzem em metodologias para o ensino da língua.

Cientes das limitações de documentos como os PPCs para identificarmos com precisão as concepções e abordagens de alfabetização e linguagem disseminadas nos cursos de pedagogia das Universidades Federais pesquisadas, uma vez que as dinâmicas das aulas podem levar as discussões para os outros caminhos, podemos afirmar que os achados, no geral, vão de acordo com o estudo de Smaniotto e Fontana (2020), que afirmam que a abordagem cognitivista é majoritária e que há grande difusão dos estudos do letramento. Identificamos um foco nos processos educativos em detrimento das teorias linguísticas, o que indica sua instrumentalização, sendo apresentadas, quando o são, de forma reduzida e com o intuito praticista, sem a devida apreciação teórica para que tais conteúdos constituam uma base sólida sobre a qual as professoras alfabetizadoras possam estruturar suas práticas.

Além disso, outra ausência que não pode deixar de ser registrada é de conteúdos e bibliografias que tratem das políticas tanto de alfabetização quanto de formação das professoras alfabetizadoras. Isso é agravado pelo fato de que, na maioria dos Projetos, as disciplinas de políticas educacionais enfocam a estrutura da educação brasileira de forma mais “asséptica” e legalista. Com a recorrência de cursos de formação em serviço para as professoras alfabetizadoras combinada à ausência de importantes aparatos teórico-filosóficos na formação inicial, a inexistência de um debate histórico, materialista e dialético sobre tais políticas concorre para sua desintelectualização, que, dadas as condições de existência, trabalho e formação, acabam por tornarem-se presas fáceis de processos de despolitização do próprio trabalho e da formação de consciências.

Nossa oposição a essas reformas precisa ser tão voraz quanto é o Estado burguês no ataque frontal ao ensino superior público, sobretudo nos cursos de licenciatura. “Há anos os profissionais comprometidos com a defesa das IES públicas e de um sentido social popular para elas disputam o senso comum oficial segundo o qual elas não servem para nada, tendo se tornado um peso e um prejuízo para o Estado. Contudo, não podemos escapar da tarefa de fazer essas contradições virem à tona” (EVANGELISTA; CHAVES, 2021, s.p.).

Considerações finais

Os dados analisados iluminam as tendências teórico-epistemológicas em relação à alfabetização em cursos de Licenciatura em Pedagogia – que, em geral, trazem, de um lado, uma concepção de alfabetização alinhada aos consensos da psicologia cognitivista e, de outro, o letramento – e expõem o tipo específico de professorado necessário para o padrão de acumulação capitalista vigente para que a divisão internacional do trabalho seja tranquilamente mantida. As escolhas bibliográficas revelam um afastamento da visão do egresso de Pedagogia como alguém que deve dominar os conteúdos linguísticos, políticos e filosófico-críticos, ainda que sua maior área de atuação seja na regência de classes nas quais, necessariamente, precisará alfabetizar ou ministrar os conteúdos mais fundamentais da Língua Portuguesa. Por outro lado, trabalhará com um momento fundamental da formação de consciência dos filhos e filhas da classe trabalhadora. Avila, Tilton e Evangelista (2019) apontam para uma tendência da política educacional de aproximar-se à lógica de competências pedagógicas baseadas nas “práticas exitosas” da UNESCO, do Banco

Mundial e da OCDE, promovendo uma formação inicial em nível superior reduzida, submetendo cada vez mais a formação docente à formação em serviço, que é o que acontece quando tratamos da alfabetização.

Na teoria marxista, a linguagem é, essencialmente, um fenômeno social-ideológico, sendo a consciência individual dos sujeitos formada na medida em que os signos linguísticos são apreendidos (BAKHTIN, 2013). Uma vez que a linguagem, por meio da interação social mediada pelos signos, produz a consciência individual dos sujeitos, controlar a forma pela qual a classe trabalhadora terá acesso ao ensino de língua materna é o caminho para a demolição de sua consciência. Os cursos que formam professoras alfabetizadoras acabam por incorporar a lógica de que a aquisição da linguagem é algo orgânico, que depende apenas de estruturas natas, estando o papel da socialização como periférico, não reconhecendo sua função essencial para a aprendizagem dos conteúdos mais desenvolvidos. Quando as dimensões sociais da língua são abordadas, estão limitadas ao uso mais instrumentalizado, de forma bastante adaptada e panfletária, nas veredas de que é possível mudar os rumos sociedade por percursos de “aprimoramento individual” e pela “formação cidadã”, sem abertura para alternativas para o fim da expropriação.

Na concepção de currículo defendida, encontramos proximidade com as concepções pedagógicas do tipo “aprender a aprender”, que deslocam o foco do ensino dos conteúdos historicamente acumulados para a construção de “valores” úteis à atuação dos indivíduos na democracia burguesa. Nos PPCs explorados, observamos que as disciplinas envolvendo questões relativas à alfabetização ocupam, em média, 5% da carga horária total dos cursos, parecendo-nos insuficiente para abordar, mesmo que de forma superficial, todos os aspectos relevantes a formação das professoras alfabetizadoras. Dividindo as disciplinas em dois tipos, sendo o tipo I as quais a alfabetização é o tema nuclear e o tipo II disciplinas de linguagem que englobam questões relacionadas à alfabetização, embora não sejam o propósito central do componente curricular, verificamos que, em geral, há dominância das teorias que tratam da psicogênese da língua escrita para a alfabetização. Quando são inseridos os contextos sociais, na maioria dos PPCs, esses se limitam à perspectiva do letramento, também bastante difundida entre cursos.

A análise dos autores e textos mencionados nas bibliografias das disciplinas revela que, em sua maior parte, o que chega aos licenciandos são obras mais “didatizadas”, estando o foco nos processos práticos de sala de aula em detrimento das teorias linguísticas, geralmente apresentadas de forma reduzida e com o intuito praticista. Uma visão das ementas das disciplinas dos tipos I e II acerca das facetas apontadas como importantes a serem desenvolvidos na formação da alfabetizadora revela, também, o foco nos procedimentos pedagógicos no sentido de instrumentalizar o futuro docente sobre o que fazer com o limitado conhecimento teórico que recebe, com poucas oportunidades de refletir sobre a política que determina sua prática, sendo essa dimensão a mais ignorada pelos cursos.

Eis as principais diretrizes e prioridades para o modelo de formação daquelas que irão fazer uma das tarefas mais essenciais da trajetória escolar de um indivíduo. O modelo de formação da alfabetizadora revela a conformidade com a tragédia docente que encaramos, com professores cada dia mais precarizados, monitorados, responsabilizados, gerenciados. De forma prática, a formação em alfabetização ocorre em cursos de formação em serviço, cuja lógica é de treinamento para a prática concomitante com a prática, com

toda a complexidade que carrega as relações de trabalho. O fato também é que, ao escolher não mencionar alfabetização em propostas curriculares para as licenciaturas, como a Resolução CNE/CP nº2/2015 – fazendo com que os cursos de pedagogia não sejam obrigados a abordá-la, ao mesmo tempo em que, todos os anos, se investe em programas de formação em serviço – é revelado que existe um plano para tal formação que passa cada vez mais ao largo do que se faz enquanto pesquisa nas universidades públicas. Trata-se do Estado burguês reafirmando a quem está delegada essa tarefa.

Referências:

ALGEBAILLE, E. B. **Escola pública e pobreza:** expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. 2004.

AVILA, A. B.; TITTON, M.; EVANGELISTA, O. Desterro docente e formação humana nos governos petistas. In: EVANGELISTA, O; SEKI, A. K.; SOUZA, A. G.; TITTON, M.; AVILA, A. B. **Desventuras dos Professores na Formação para o Capital.** Campinas: Mercado das Letras, 2019.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Hucitec: São Paulo, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores:** documento de apresentação. Ministério da Educação, 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e ações emergenciais para a alfabetização. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2009, Seção 1, p. 3.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 abr. 2019

BRASIL. **Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Diário Oficial da União, Brasília, 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. Sociolinguística Educacional: entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo. Tubarão: **Linguagem em Discurso**, v. 22, n. 1, p. 219-231, jan./abr. 2022.

CAGLIARI, L. C. **Como alfabetizar:** 20 anos em busca de soluções. Porto Alegre: Letras de Hoje, v. 36, n. 3, p. 47-66, set. 2001.

CARTAXO, S. R. M.; SMANIOTTO, G. C.; FONTANA, M. I. As facetas da alfabetização nos cursos de pedagogia: desafios para a formação do professor. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 1126-1147, set./dez. 2020

CARVALHO, M. **Guia Prático do Alfabetizador.** São Paulo: Editora Ática, 2007.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Ensino de Língua Portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula de português como gênero discursivo. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo: v. 56, n. 1, 2012.

CLIPES, E.S.; CHAVES, P. M.; ROCHA, N. S. **Da vida que nunca se realiza:** implicações de uma “educação ampliada” para a formação inicial de professores alfabetizadores. *Mimeo*.

COSTA, A. N. R. **O relativismo neopragmatista das pedagogias do “aprender a aprender” na formação do pedagogo (2006 e 2018).** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Espírito Santo. 2023.

CORTE, M. G. D.; SARTURI, R. C.; NUNES, J. F. Políticas de formação de professores no Brasil: desdobramentos e interlocução com diretrizes dos organismos internacionais. **Roteiro.** UNOESC [online], vol. 43, n.1, p. 87-114, 2018.

DARSKI, G. O. **A formação linguística da professora alfabetizadora.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. 2020. 115p. Universidade Federal de Santa Catarina. 2020.

DEL ROIO, M. Prefácio. *In:* TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana.** Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2005.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 35-40, set-dez., 2001.

EVANGELISTA, O. Faces da tragédia docente no Brasil. **XI Seminário Internacional de la Red Estrado.** Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. Universidad Pedagógica Nacional, 2016.

EVANGELISTA, O.; CHAVES, P. M. Reuni Digital: página infeliz da nossa história. **Universidade à Esquerda.** 2021. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/reuni-digital-pagina-infeliz-da-nossa-historia/>. Acesso em 14. fev. 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** São Paulo: Penso, 1999.

FREIRE, P. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GERALDI, J. W. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago./Dez. 2014.

GIRARDI, I. C. D; RAUSCH, R. B. Formação de professores alfabetizadores: revisão sistemática da produção científica realizada no Brasil entre 2014 e 2018, **Educação**, v.47, n.1, 2022.

GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M. Considerações sobre o ensino da leitura e a aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n.1, p. 39-58, jan./jun. 2015.

GOMES, G. S.; BRITTO, L. P. L. Letramento de quê - concepções de letramento, formação e conhecimento nos estudos denominados de letramentos específicos. *In:* COLARES, M. L. I. S.; COUTO, H. R. F. **E-book IV Seminário de dissertações em andamento.** Santarém: UFOPA, 2021.

GONÇALVES, I. B.S.; SILVA, N. N. T.; BRAGA, A. R. L. S.; SILVA, A. A formação do alfabetizador nos currículos dos cursos de Pedagogia de universidades públicas de Pernambuco. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, 1-23, e5196007, jan./dez. 2023.

INEP. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 14 de abr. de 2024.

MARX, K. Teses Sobre Feuerbach. *In:* MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** São Paulo, Ciências Humanas, 1989.

MASCARO. A. L. **Crítica do fascismo.** São Paulo: Editora Boitempo, 2022.

MELLO, M. C. O. O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 1, n. 2, p. 85-92, 2007.

MENDES, J. K. L.; SANTOS, L. V. C.; MACHADO, M. L. C. A. A formação do alfabetizador nos cursos de pedagogia das universidades públicas do Brasil. **VI Conferência Brasileira de Alfabetização**, Universidade Federal do Pará, 2023.

MÉSZAROS, I. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PICCOLI, L. Como formar um professor alfabetizador no curso de pedagogia? Discussões sobre a formação inicial nas universidades federais da Região Sul do Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 1, p. 132-154, jan./jun. 2015.

PORTELINHA, A. M. S.; SBARDELOTTO, V. S. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (Res. 2/2015): princípios e concepções. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 39 – 49, jul./dez. 2017.

POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

RODRIGUES, M. M. **Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana**. 2008.182 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SEKI, A. K. **Determinações do capital financeiro no Ensino Superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018)**. 2020. 437 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

SEKI, A. K. Formação docente e capitais de ensino. In: MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M.; ABREU, L. S. M. C.; COSTA, M. C. S.; CABRAL, M. C. R.; PEREIRA, M. J. A.; SOUZA, M. B. (Orgs) **Glossário: a internacionalização da educação: os organismos internacionais e a formação docente**. [livro eletrônico] Campinas, SP : Mercado de Letras, 2024.

SILVA, M. M.; SANTOS, M. L. O perfil docente defendido pelo Banco Mundial. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, 2022.

SMOLKA, A. L. B. A alfabetização como processo discursivo em perspectiva. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A Criança na Fase Inicial da Escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1999.

TRICHES, J. **A internalização da agenda do capital em cursos de Pedagogia de Universidades Federais**. 2016. 400 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

Notas

1. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1812466595689244>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8431-9447>. E-mail: estherclipes@gmail.com.

2. Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (Ufpel). Membro dos grupos de pesquisa Filosofia, Educação e Práxis Social (Fepráxis|Ufpel), Trabalho e Práxis (Ufes) e do Grupo de Investigação sobre Política Educacional (GIPE-Marx|Ufsc). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8817909868659161>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3986-6157>. E-mail: priscila.chaves.ufes@gmail.com.

3. Referência à 3ª tese de Marx sobre Feuerbach: “A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o educador precisa ser educado” (MARX, 1989, p. 94).

4. A escolha por utilizar o termo no feminino se deve ao reconhecimento de que, em geral, quem alfabetiza os brasileiros são mulheres. Segundo o Censo Escolar de 2022 (INEP, 2023), 77,5% dos docentes do Ensino Fundamental são mulheres.

5. Expressão utilizada por Algebaile (2004), que explora a ampliação do sistema de ensino brasileiro nos anos 1990, fazendo uma crítica à ideia hegemônica de que a escola pública teria passado por um intenso processo de expansão e, a isso, se deveria a suposta queda da qualidade do ensino. Segundo a autora, de fato, tal expansão não foi materializada pelo aumento do quadro de professores ou pela ampliação do espaço físico das escolas, mas pela manipulação do tempo e espaço escolar, via política educacional oculta que atua nas brechas das leis, com ações como a criação de mais um turno entre o matutino e o vespertino e a instalação de espaços improvisados, alugados ou anexados. A ampliação do sistema de ensino, para a autora, não ocorreu porque havia uma proposta consistente para o ensino do país, mas pela crença de que a educação seria eficiente em minimizar tensões sociais e, para isso, não seria desejável implementar um sistema de ensino sofisticado, mas apenas aproveitar a estrutura das escolas públicas para realizar políticas de assistência social.

6. Del Roio (2005, p.3) afirma que a “[...] estratégia da cidadania e da ampliação dos direitos para se alcançar a ‘justiça social’ começou sua trajetória no final dos anos 50 do século passado. A reciclagem do stalinismo por meio da adoção da chamada ‘via democrática’, a renúncia formal do objetivo socialista por parte da social-democracia alemã e a retomada do liberalismo-democrático, ancorado no pensamento de Tocqueville, estavam a demonstrar os limites ideológicos do movimento operário e do marxismo então vigentes, com sua incapacidade de encabeçar uma reforma moral e intelectual, na acepção que Gramsci dava a essa expressão, que criasse as condições para a superação da ordem social regida pelo capital. O resultado é que os temas da cidadania e da democracia, aos poucos, ocuparam o centro das preocupações teórico-práticas da intelectualidade identificada com o progresso social e humano, sendo essa a expressão da subalternidade em relação à alta cultura liberal-burguesa”.

7. Apesar da crítica de Moraes, Emília Ferreiro previa, em seu livro *Psicogênese da Língua Escrita*, que pode existir uma fase da escrita infantil que seja silábica sem existir valor sonoro (FERREIRO, 1999).

Recebido em: 31 de maio. 2024

Aprovado em: 12 de ago. 2024