

**ABORDAGENS
TEÓRICAS
E PRÁTICAS
EM PESQUISA**

ORGANIZADORA

Giovanna Ofretorio de
Oliveira Martin Franchi

ISBN 978-85-7221-576-3

2026

Bruna Carvalho

**FORMAÇÃO DE
PROFESSORES
ALFABETIZADORES:**

CONSIDERAÇÕES A PARTIR
DO ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO

RESUMO:

A democratização e a universalização da leitura e da escrita ainda constituem um desafio histórico no Brasil, especialmente no âmbito da escola pública. Com base na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, este capítulo tem por objetivo discutir o papel da formação de professores alfabetizadores na constituição do compromisso político-pedagógico necessário ao cumprimento do dever de ensinar a leitura e a escrita e à defesa do direito de aprender. Trata-se de pesquisa teórica, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada no materialismo histórico-dialético. O percurso analítico articula: a) discussão de dados oficiais e relatórios sobre alfabetização e analfabetismo; b) análise de produções teóricas sobre alfabetização, formação docente e desenvolvimento psíquico; e c) reflexão acerca dos conhecimentos necessários ao trabalho pedagógico com a linguagem escrita. Os resultados da análise indicam que a não universalização da alfabetização não pode ser explicada por um único fator, exigindo compreensão do fenômeno como síntese de múltiplas determinações sociais, políticas e pedagógicas. Nesse quadro, conclui-se que a formação docente assume papel estratégico, uma vez que o domínio da tríade conteúdo-forma-destinatário, articulado a uma concepção de mundo crítica e ao compromisso político-pedagógico, constitui condição essencial para o exercício do dever de ensinar e para a efetivação do direito de todas as crianças à apropriação da cultura escrita.

Palavras-chave: alfabetização; formação de professores; compromisso político-pedagógico.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação escolar brasileira, uma gama de referenciais teóricos e metodológicos foi produzida para explicar a alfabetização e orientar a prática pedagógica dos professores tendo, é claro, como objetivo principal a aprendizagem da leitura e da escrita por todos os indivíduos. Cada um foi produzido de acordo com a necessidade política, econômica e social da época.

Mortatti (2000) elegeu quatro momentos para caracterizar o movimento histórico dos métodos de alfabetização no Brasil: 1º momento – disputa entre os defensores do “método João de Deus” e os partidários dos métodos “tradicionais” (soletração e silabação); 2º momento – acirramento da disputa entre os defensores dos métodos analíticos versus os que continuavam a defender os métodos sintéticos; 3º momento – relativização da importância do método de alfabetização e disputa inicial entre os adeptos ao método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico) e os partidários do método analítico; 4º momento – defesa da revolução conceitual a partir da proposta de Emília Ferreiro e o aparecimento dos defensores do interacionismo que afirmam estar baseados nos autores da psicologia soviética e objetivam focar o social preenchendo uma possível lacuna deixada por Piaget (Mortatti, 2000). A partir de meados da década de 1980 surge o conceito de letramento para denominar o uso social da escrita e da leitura em diferentes esferas sociais. Nesta perspectiva, não basta alfabetizar os alunos, é preciso letrá-los, isto é, desenvolver capacidades e habilidades para usar a leitura e a escrita em diferentes práticas e contextos sociais. Em suma, alfabetização e letramento são vistos como processos indissociáveis (Soares, 2017). Como vimos, diversos referenciais teóricos e metodológicos foram criados no campo da alfabetização objetivando que os processos de ensino e aprendizagem da lectoescrita sejam efetivados na educação escolar, especialmente a pública, já que alfabetizar é uma das

funções primordiais da escola. No entanto, esta importante função não tem sido desempenhada em toda sua completude pela escola básica, já que as avaliações demonstram dados alarmantes: elevado número de indivíduos que mesmo frequentando a escola permanecem analfabetos ou se tornam analfabetos funcionais.

Diante do exposto, objetivamos discutir o papel da formação de professores alfabetizadores na constituição do compromisso político-pedagógico necessário ao cumprimento do dever de ensinar a leitura e a escrita e à defesa do direito de aprender a ler e a escrever. Trata-se de uma pesquisa teórica, de natureza bibliográfica e documental, orientada pelo materialismo histórico-dialético e fundamentada nos aportes da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Como percurso analítico, articulamos a apresentação e análise de dados oficiais e relatórios que evidenciam a não universalização do direito à apropriação da linguagem escrita, inclusive com agravamentos decorrentes do contexto pandêmico, ao exame de produções acadêmicas sobre alfabetização, formação docente e desenvolvimento psíquico. Buscamos, assim, relacionar os indicadores educacionais às determinações sociais, políticas e pedagógicas do fenômeno, compreendendo-o em sua totalidade concreta e refletindo sobre as implicações dessa problemática para a formação de professores alfabetizadores. Nessa direção, o capítulo organiza-se em dois movimentos articulados: inicialmente, discute dados que evidenciam a persistência do analfabetismo e das desigualdades de acesso à cultura escrita; em seguida, analisa os conhecimentos formativos necessários ao professor alfabetizador, com ênfase no compromisso político-pedagógico e no domínio da tríade conteúdo-forma-destinatário.

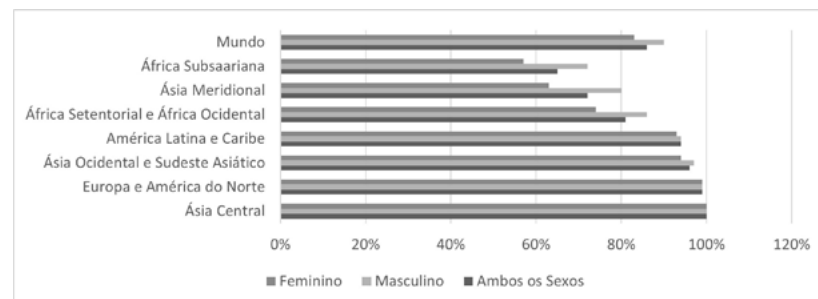
Nessa direção, o capítulo organiza-se em dois movimentos articulados: inicialmente, apresenta-se uma discussão de dados oficiais que evidenciam a persistência do analfabetismo e das desigualdades de acesso à cultura escrita; em seguida, analisam-se os

conhecimentos formativos necessários ao professor alfabetizador, com ênfase no compromisso político-pedagógico e no domínio da tríade conteúdo-forma-destinatário.

O DIREITO DE APRENDER A LER E A ESCREVER: O QUE DIZEM OS DADOS OFICIAIS?

O 4º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, publicado no Brasil pela UNESCO em 2020, apresenta as taxas de alfabetização de homens e mulheres nas diferentes regiões do mundo. Os dados indicam que 14% da população mundial adulta ainda não está alfabetizada, sendo 10% entre os homens e 17% entre as mulheres. Nas regiões com menores índices de alfabetização – África Setentrional e África Ocidental, Ásia Meridional e África Subsaariana – a situação feminina é especialmente preocupante. Na África Subsaariana, por exemplo, apenas 57% das mulheres são alfabetizadas, o que evidencia a necessidade de fortalecimento dos programas de alfabetização (Unesco, 2020).

Gráfico 1 – Taxas de alfabetização de adultos, por região e sexo – 2023



Fonte: Unesco-UIS, 2017b apud Unesco, 2020.

Em termos gerais, a taxa mundial de alfabetização de adultos alcança cerca de 84%, o que representa avanço em relação a 1990. Ainda assim, aproximadamente 773 milhões de adultos no mundo não sabem ler nem escrever, concentrando-se sobretudo no Sul e Oeste da Ásia e na África Subsaariana. Nesse cenário, as mulheres correspondem a cerca de dois terços da população adulta analfabeta (Unesco, 2020). Por sua vez, dados publicados em 2015 revelam que o Brasil possuía a oitava maior população de adultos analfabetos do mundo. São cerca de 14 milhões de pessoas sem saber ler e escrever. E a China, mesmo tendo a segunda maior economia do mundo, encontrava-se em segundo lugar no *ranking* dos países com maior número de analfabetos (Unesco, 2015). Embora tenha havido progresso significativo, a alfabetização permanece um desafio em muitas partes do mundo, tanto em países em desenvolvimento quanto em países desenvolvidos. Nos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, por exemplo, cerca de 160 milhões de adultos são considerados funcionalmente analfabetos, o que significa que eles não têm as habilidades necessárias para lidar com tarefas cotidianas, como preencher formulários, seguir instruções ou ler um mapa (Unesco, 2020).

Na América Latina e no Caribe, apenas Cuba atingiu os seis objetivos de Educação estabelecidos pela UNESCO no período 2000-2015 (Unesco, 2015), além do mais, o analfabetismo na ilha foi praticamente erradicado. De acordo com o censo de 1953 23,6% da população cubana era analfabeta. Após a Revolução Cubana, no final da década de 1950, o governo instalou uma campanha de universalização da educação e saúde pública de qualidade. No ano de 1961, a taxa de analfabetismo caiu para 3,9%. Atualmente, 99,7% dos cubanos dominam a leitura e a escrita. O fato de Cuba ser o único país latino-americano a alcançar todas as metas para a educação estabelecidas pela UNESCO nos últimos anos, comprova a existência de um sistema de ensino altamente eficaz, na ilha, que ensinou

mais 10 milhões de pessoas a ler e escrever em pouquíssimo tempo (Carnoy; Gove; Marshall, 2009).

Carnoy, Gove e Marshall (2009) identificam, entre os fatores do êxito educacional cubano, o recrutamento de bons estudantes para o magistério, a sólida formação docente, a garantia de condições básicas de saúde e alimentação aos alunos, além de um sistema de tutoria e supervisão voltado à melhoria da instrução. Para os autores, porém, o elemento decisivo é o compromisso efetivo com a elevação da qualidade do ensino em todo o sistema escolar, inclusive nas regiões mais pobres. Em pleno século XXI, por que países como o Brasil e China, o primeiro com a maior extensão territorial e com a melhor economia da América Latina, e o segundo ocupando a segunda posição na economia mundial, ainda não conseguiram o mesmo feito que Cuba: ensinar toda sua população a ler e a escrever? Há diversos estudos sobre as causas do fracasso no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Segundo Soares (2017), as explicações para o fracasso na aprendizagem da língua escrita costumam oscilar entre diferentes focos: ora se atribui o problema ao aluno, em razão de questões de saúde, psicológicas ou linguísticas; ora ao contexto cultural e familiar; ora ao professor, por insuficiência formativa; ora ao método; ora ao material didático; e, ainda, às particularidades do próprio código escrito, especialmente nas relações entre sistema fonológico e sistema ortográfico da língua portuguesa.

O fracasso na aprendizagem da língua escrita não é só um problema pedagógico, mas trata-se também de um problema político e social. Na maioria das vezes, professores e equipe gestora responsabilizam apenas o aluno e a família pelas dificuldades de aprendizagem e não analisam outros fatores que exercem influência neste processo. Almeida (2006) critica a contradição de uma escola que, em meio à pobreza e à precariedade vividas por muitas crianças, insiste em práticas formais e punitivas de ensino da língua,

sem considerar que a verdadeira formação humana exige muito mais do que o domínio mecânico de conteúdos gramaticais: requer condições para que os estudantes se reconheçam como sujeitos de sua própria história.

Enfim, a língua (tanto a falada como a escrita) é uma construção social e como tal reflete a desigualdade social do sistema capitalista de produção. Dessa forma, a miséria social e a miséria da língua se fundem e confundem-se (Almeida, 2006) na vida dos indivíduos, conseqüentemente, a apropriação da leitura e da escrita é, primeiramente, uma questão social, sendo assim, ao analisar as dificuldades que os alunos enfrentam na escola devemos empreender uma análise dialética do fenômeno, pois ele é síntese de múltiplas determinações que envolvem as condições materiais e imateriais de vida de cada indivíduo.

Conforme apontado por Carnoy, Gove e Marshall (2009), também acreditamos que o compromisso com a educação pública é um ponto crucial para alcançar avanços nos processos de ensino e aprendizagem e ofertar ensino de qualidade à população. Trata-se de um compromisso político-pedagógico uma vez que ensinar, além de ser um ato pedagógico, é também um ato político. O analfabetismo, conforme afirmou Audrey Azoulay, diretora-geral da UNESCO, em 08/08/2018 – Dia Mundial da Alfabetização, acarreta “[...] na prática, à exclusão da sociedade e perpetua uma espiral de desigualdades sociais e disparidade de gênero. [...] A alfabetização é o primeiro passo para a liberdade, para a libertação das restrições sociais e econômicas. É o pré-requisito para o desenvolvimento, individual e coletivo” (Unesco, 2018). Enfim, a luta contra o analfabetismo é uma bandeira levantada por todos, da esquerda ou da direita, comunistas ou capitalistas. Pode haver diferenças nas formas defendidas para se alfabetizar, no entanto, independentemente da posição política, todos defendem o dever de ensinar e o direito de aprender a ler e a escrever. Segundo Ferraro (2014), ao retomar formulações de Paulo Freire

elaboradas no exílio, o analfabetismo não deve ser compreendido a partir de visões preconceituosas que o associam à incapacidade, à preguiça ou a uma espécie de patologia social. Em sentido oposto, trata-se de uma das expressões concretas das desigualdades produzidas por uma realidade social injusta.

Diante da suspensão das aulas presenciais devido à pandemia do covid-19, inúmeras lacunas se abriram na formação dos alunos da educação básica, especialmente, da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Certamente, as dificuldades relacionadas ao domínio da leitura e da escrita do 1º ao 5º ano do ensino fundamental aumentaram e foram intensificadas nos anos finais do ensino fundamental. Diante do exposto, entendemos que a superação de tal problemática só será alcançada se analisarmos o fenômeno como síntese de múltiplas determinações, contudo, neste capítulo focamos na importância da formação do professor. Sendo assim, questionamo-nos: o que pode a formação de professores diante de tais tempos e narrativas nos quais a democratização e universalização da leitura e da escrita ainda são um desafio a ser vencido? A leitura desses indicadores permite afirmar que a ampliação do acesso à escola não se converteu, automaticamente, em apropriação universal da leitura e da escrita. Tal contradição evidencia que o problema da alfabetização, embora se manifeste no interior da escola, não se reduz ao espaço escolar nem pode ser explicado por déficits individuais de alunos ou professores. Trata-se de um fenômeno socialmente produzido, atravessado por desigualdades de classe, por distintas condições de vida e pelas formas historicamente assumidas pelas políticas educacionais. Nessa perspectiva, os dados analisados não apenas diagnosticam um problema, mas reforçam a necessidade de uma formação docente sólida, capaz de compreender a alfabetização para além de uma técnica de ensino, como mediação fundamental no processo de humanização.

O DEVER DE ENSINAR A LER E A ESCREVER: O QUE PODE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Diversos cursos de capacitação para professores alfabetizadores foram elaborados com o objetivo de melhorar os índices dos processos de ensino e aprendizagem da lectoescrita. No âmbito estadual, podemos citar o Programa Ler e Escrever (2007), da Secretaria da Educação Estadual de São Paulo. Na esfera federal, foram criados pelo Ministério da Educação (MEC): o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (1999-2000); o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) (2001); o Pró-Letramento (2006); o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2013) e o ABC – Alfabetização Baseada na Ciência (2021). Além disso, outras políticas públicas para educação foram implantadas com a intenção de melhoria nos processos de ensino e aprendizagem, em especial, da língua escrita. Podemos citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) cuja proposta consiste na conclusão da alfabetização ao final do 2º ano, sendo que o processo deve ser aprimorado no 3º ano, no entanto, com atenção especial à ortografia. Após isso, foram implantadas a Política Nacional da Alfabetização (PNA), em 2018, e, atualmente, temos o lançamento da política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

A alfabetização histórico-crítica, ainda que esteja em processo de construção coletiva, tem potencial de contribuir na formação inicial e continuada de professores, além de fundamentar teórica e praticamente as políticas públicas para a área. Em nossa avaliação, o ponto nuclear e de união entre os autores que se dedicam a estudar a alfabetização sob o enfoque histórico-crítico é o compromisso político-pedagógico assumido por todos e tal compromisso assenta-se em três aspectos: 1. A escrita é uma *criação social*, portanto,

uma objetivação do gênero humano; 2. Trata-se de um bem cultural imaterial e por ser uma objetivação do gênero humano sua apropriação é *direito* de todos os indivíduos; 3. Aprender a ler e a escrever, na sociedade contemporânea, é condição *sine qua non* para *apropriação dos demais bens culturais* (materiais e imateriais) já produzidos pela humanidade. Nessa perspectiva, o compromisso político-pedagógico não se confunde com voluntarismo docente, mas expressa uma tomada de posição teórica, ética e política em favor da socialização da cultura escrita às crianças da classe trabalhadora.

A história dos sistemas de escritas explicita como essa extraordinária invenção humana evoluiu no decorrer do tempo e de acordo com os avanços científicos e tecnológicos de cada época. “A leitura não é senão um exemplo das atividades culturais surpreendentemente diversas que a espécie humana criou numa dezena de milhares de anos” (Dehaene, 2012, p. 19). A criação da linguagem possibilitou o desenvolvimento de um nível superior da consciência humana ampliando a compreensão do mundo e a capacidade de memorização. É uma das mais importantes funções psíquicas, pois “[...] sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade” (Martins, 2013, p. 168), ou seja, é por meio dela que compreendemos os fenômenos naturais e sociais do mundo e nos apropriamos das criações materiais e imateriais da humanidade. Em síntese, a linguagem é imprescindível no processo de humanização do homem, “[...] tanto do ponto de vista filogenético quanto do ontogenético” (Martins, 2013, p. 168).

Martins (2013), apoiando-se nos estudos de Vigotski e Luria, explica que a linguagem promoveu profundas transformações no psiquismo humano do ponto de vista filogenético, pois o homem superou o nível de captação sensorial a partir da denominação por meio das palavras dos objetos e fenômenos da realidade. Ao aprender uma palavra nova, para compreender seu significado, às vezes, precisamos de exemplos ou até mesmo imagens, sendo as crianças as que mais necessitam de exemplificações concretas. No entanto,

uma vez aprendida, ao ouvi-la, imediatamente pensamos, e criamos a imagem mental da palavra ouvida. Não precisamos mais de fotos e exemplos, pois nos libertamos do campo sensorial imediato. Em suma, “[...] ao representar os objetos e fenômenos por meio da palavra, o homem deu o primeiro e mais decisivo passo em direção à sua libertação do campo sensorial imediato, isto é, em direção ao desenvolvimento de sua capacidade para pensar” (Martins, 2013, p. 168).

Além disso, a autora explica que a palavra é um instrumento das relações interpessoais, já que possibilita ao homem comunicar-se, expressar-se e influenciar o outro utilizando a linguagem, além de ser um meio de expansão do psiquismo humano, pois, ao invés de tentar contar apenas visualmente, o homem criou um sistema de contagem e, ao invés de confiar à memória diversas coisas, ele as escreve para lembrar. Nestes casos, o sistema de contagem e a escrita são utilizados como instrumentos ou técnicas auxiliares do psiquismo humano (Luria, 2014). “A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos” (Luria, 2014, p. 146). Tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita produzem saltos qualitativos importantíssimos no psiquismo humano e as outras funções psíquicas como sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, imaginação, emoção e sentimento se tornam mais desenvolvidas e superiores à medida que a linguagem se torna mais desenvolvida e complexa.

A alfabetização modifica, pois, as regiões ativadas quando se escuta a fala, mas igualmente a anatomia do cérebro: o corpo caloso se espessa na parte posterior que conecta as regiões parietais dos dois hemisférios. Sem dúvida, algumas dessas modificações cerebrais são responsáveis por um dos efeitos maiores da escolarização: o aumento da capacidade de memória [...] (Dehaene, 2012, p. 227).

Aqui, vemos a dialética entre o cultural e o biológico, ou seja, como uma criação cultural transforma funções do cérebro humano.

O mais interessante é que “em todos os indivíduos, em todas as culturas do mundo, a mesma região cerebral, com diferenças mínimas de milímetros, intervém para decodificar palavras escritas. Seja a leitura em francês ou chinês, a aprendizagem da leitura percorre sempre um circuito idêntico” (Dehaene, 2012, p. 20). Diante disso, podemos concluir que não há indivíduos que nascem com mais ou menos habilidade, aptidão ou dom para aprender a ler e a escrever. Podemos dizer que todos os seres humanos nascem com uma única aptidão: a de aprender! Segundo Dehaene (2012), o dualismo entre inato e adquirido é uma armadilha tendo em vista que a aprendizagem se apoia numa maquinaria (cérebro) inata e rígida, portanto, a base do adquirido é o inato. Contudo Vigotskii (2014) alerta que todo processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos psíquicos, que não se desenvolveriam por si mesmos sem a aprendizagem.

Aprender a ler e a escrever é um direito subjetivo inalienável que deve ser garantido a todos os indivíduos do gênero humano. Na sociedade contemporânea, a instituição que tem a função precípua de ensinar é a escola, portanto, a alfabetização ocorre, ou pelo menos deveria ocorrer, de maneira privilegiada no ambiente escolar tendo em vista que se trata de uma instituição composta por profissionais com conhecimentos específicos para o ensino da leitura e da escrita. Dehaene (2012) defende que a escolarização e, em especial, a aprendizagem da leitura transformam significativamente as competências de nosso cérebro e destaca: “quando aprendem a ler, nossas crianças retornam literalmente transformadas da escola: seu cérebro não é mais o mesmo” (Dehaene, 2012, p. 228). Não obstante, tal transformação não é alcançada por todos os indivíduos, posto que nem todos aprendem a ler e a escrever como demonstrado nos dados oficiais. O acesso à educação básica foi universalizado nos termos da lei, no entanto, a permanência na escola e a apropriação dos conteúdos escolares mais desenvolvidos por todos ainda são um desafio a ser superado.

Quando não se garante a alfabetização de uma pessoa, o que está sendo negado não é apenas o direito de aprender a ler e a escrever, mas também a apropriação de um rol de objetivações genéricas oriundas das esferas em-si e para-si (Duarte, 2013). “Privar os indivíduos das condições objetivas para esse desenvolvimento significa usurpá-los da formação do pensamento em conceitos, que é, em última instância, o meio mais adequado de se conhecer a realidade efetivamente” (Martins, 2013, p. 276). Trata-se de um ato de imoralidade e desumanidade com o outro, pois todo indivíduo, só pelo fato de pertencer ao gênero humano, tem o direito de apropriar-se daquilo que foi produzido historicamente pelo conjunto dos homens. Enfim, “à educação escolar cabe a tarefa de ensinar a ler e escrever (bem como os conteúdos pertinentes às outras áreas do conhecimento). Dominar leitura e escrita é condição sine qua non para participar da sociedade contemporânea, visto que ela é letrada” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 1).

O Estado tem o dever de alfabetizar sua nação e investir em educação visando a “[...] conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de ser humano” (Martins, 2013, p. 275). Contudo, será que há interesse político nesse tipo de investimento? Dangió (2017, p. 320) argumenta que a “garantia da apropriação da leitura e da escrita pelos alunos da escola pública, [...], incidirá no desenvolvimento das funções psíquicas superiores desses alunos, assim como, resultará no enfrentamento do analfabetismo — um problema crônico instalado pela sociedade burguesa”. Diversas políticas públicas foram implantadas e a taxa de analfabetos tem caído durante os anos, apesar do aumento de analfabetos funcionais. Os programas de alfabetização devem continuar a ser implantados e reformulados sempre que necessários, não obstante, Coelho (2016) sustenta que o enfrentamento radical do analfabetismo no Brasil depende de que os programas de alfabetização sejam articulados a políticas sociais mais amplas, envolvendo moradia, saúde, alimentação, educação, lazer, trabalho e combate à pobreza.

Esta assertiva significa que a perspectiva histórico-crítica não é indiferente “[...] à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização” (Martins, 2013, p. 272). Além dos aspectos destacados por Coelho (2016), acreditamos que o combate ao analfabetismo perpassa também a formação de professores. Nessa direção, recupera-se uma ideia clássica já presente em Platão (2001): ninguém pode ensinar aquilo que não possui ou não domina. Aplicada à docência, essa formulação reforça a centralidade da formação teórica e prática do professor. Como dar ou ensinar aquilo que não se tem ou não se sabe? O trecho de O Banquete de Platão nos permite fazer uma analogia com o processo de ensino e aprendizagem. Como cobrar do professor que ensine algo que ele não sabe? O que o professor precisa saber para ensinar? A formação de professores no Brasil está cada vez mais frágil e aligeirada e materializa-se nas políticas educacionais para formação docente pragmática, no sucateamento das universidades públicas e na expansão desenfreada do ensino à distância, especialmente, nas licenciaturas. Cumpre destacar, entretanto, que afirmar a centralidade da formação docente não significa desconsiderar os limites estruturais que atravessam a escola pública. Ao contrário, a defesa de sólida formação para o professor alfabetizador deve articular-se à luta por condições objetivas de trabalho, valorização profissional, políticas de permanência escolar e enfrentamento das desigualdades sociais que incidem sobre o processo educativo.

Carvalho e Marsiglia (2017) destacam a necessidade de a formação de professores garantir a compreensão dos conteúdos a serem ensinados; o conhecimento das diferentes formas de ensinar tais conteúdos; e a compressão das especificidades do desenvolvimento psíquico dos alunos, enfim, o domínio da tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2013) pelos professores é condição *sine qua non* para a efetivação da aprendizagem da língua escrita. Carvalho e Marsiglia (2017) argumentam que mesmo boas

atividades ou sequências didáticas perdem sua potência humanizadora quando conduzidas por um professor que não domina a tríade conteúdo-forma-destinatário, isto é, que não conhece suficientemente o conteúdo a ensinar, as formas de ensiná-lo e o sujeito concreto da aprendizagem.

Portanto, não há receita, livro didático ou apostila que supra a frágil formação dos professores. Deste modo, os melhores recursos didáticos podem ser comprados, no entanto, para usá-los de maneira eficaz precisamos também dos professores com as melhores formações. “Por isso é que defendemos que o professor exerce função imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, pois seu trabalho dá vivacidade e materialidade ao trabalho educativo” (Carvalho; Marsiglia, 2017, p. 67). A sólida formação docente tão defendida por nós e outros autores da alfabetização sob o enfoque histórico-crítico deve vir acompanhada de uma concepção de mundo materialista histórico-dialética (Duarte, 2016). Ele explica que “a concepção de mundo, ou visão de mundo, é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos” (Duarte, 2016, p. 99). Aliás, ela é individual e coletiva ao mesmo tempo, ou seja, ela possui características singulares de cada indivíduo que a construiu tendo como base as experiências e relações coletivas, conseqüentemente, “[...] o indivíduo não forma sua visão de mundo a partir do nada, nem a constrói unicamente com base em suas próprias experiências individuais” (Duarte, 2016, p. 103) o que coaduna com a afirmação vigotskiana de que “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros” (Vygotsky, 1999, p. 56).

Deste modo, o trabalho educativo se destaca enquanto atividade em que professor e aluno relacionam-se e o primeiro deve formar/transformar o segundo a partir do ensino dos conteúdos clássicos do campo da ciência, filosofia e arte possibilitando “[...] a conquista de níveis cada vez mais elevados de elaboração consciente da concepção de mundo” (Duarte, 2016, p. 102) que sempre

será permeada por dois aspectos, segundo Duarte (2016): a vinculação com a luta ideológica e o permanente caráter transformador. O primeiro diz respeito que toda concepção de mundo é desenvolvida, necessariamente, com o reconhecimento de suas relações com a prática social concreta, o que significa o reconhecimento de sua posição na luta de classes (luta ideológica). O segundo relaciona-se com momentos catárticos caracterizados pela transformação da concepção de mundo e personalidade dos indivíduos. Certamente, tudo isso “[...] não se forma do dia para a noite, sendo resultado de um processo longo e passível de retrocessos e incoerências” (Duarte, 2016, p. 103). Em suma, o desenvolvimento de uma concepção de mundo materialista histórico-dialética “[...] requer a superação por incorporação das formas cotidianas em que se organiza o pensamento” (Duarte, 2016, p. 104) e o posicionamento a favor de uma classe social: a trabalhadora. Dangió (2017) ressalta que o professor não pode ignorar que a escola está inserida em uma sociedade de classes e que essa divisão se expressa nas desigualdades entre os alunos desde o ponto de partida. Por isso, mesmo nos limites da escola capitalista, o trabalho educativo deve orientar-se pela luta em favor da igualdade no ponto de chegada.

Diante disso, cabe ao professor o domínio da tríade conteúdo-forma-destinatário, mas também ter uma concepção de mundo que trabalhe na defesa implacável da função mais importante da escola: “[...] ofertar o que há de mais elaborado em termos de cultura letrada para que todas as crianças tenham acesso a condições humanizadoras de vida e de educação” (Dangió, 2017, p. 326). Entender que este é um direito de todas as crianças e lutar por sua efetivação demanda a compreensão que cada indivíduo cresce em determinadas condições sociais de desenvolvimento, mas que todas as crianças são capazes de aprender, uma vez que a aprendizagem não decorre espontaneamente de sua origem social, mas das condições de ensino que lhes são oferecidas. Nessa perspectiva, cabe à escola superar a limitação das experiências linguísticas restritas

ao cotidiano e ao contexto familiar, assegurando o acesso ao que há de mais desenvolvido na cultura (Dangió, 2017). Deste modo, vemos que o necessário domínio da tríade conteúdo-forma-destinatário está dialeticamente unido ao compromisso político-pedagógico com o dever de ensinar e o direito de aprender a linguagem escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste capítulo permitem afirmar que a problemática da alfabetização no Brasil não pode ser compreendida fora das contradições sociais que marcam a escola pública e, ao mesmo tempo, que a formação de professores alfabetizadores ocupa lugar decisivo no enfrentamento dessa realidade.

Saviani (1997) estabelece cinco modalidades de conhecimento que o professor deve dominar previamente para o exercer a docência, são eles: conhecimento específico dos conteúdos e/ou componente curricular sob responsabilidade do docente; conhecimento didático-curricular dos conteúdos a serem ensinados, ou seja, domínio da organização, dos formatos e dos recursos didáticos para ensinar; saber pedagógico, isto é, conhecimento sobre as teorias da educação; conhecimento das condições sócio-históricas que, de modo geral, é relativo ao contexto no qual e para qual se desenvolve o trabalho educativo e, por fim, o saber atitudinal referente ao domínio de comportamentos e vivências considerados adequados ao trabalho docente. Diante disso, entendemos que a formação docente pode e deve garantir o domínio destas cinco modalidades de conhecimento que são imprescindíveis para a formação do compromisso político-pedagógico e para uma atuação docente rica em subsídios teóricos e práticos. Não temos a pretensão de esgotar a discussão sobre a temática que precisa e deve ser complementada e enriquecida por futuras pesquisas comprometidas pedagógica e

politicamente com a alfabetização, especialmente, das crianças das escolas públicas que precisam dominar aquilo que os dominantes dominam: a cultura letrada e o saber erudito. O domínio do mais inestimável instrumento de cultura não pode ser um privilégio de poucos, mas um direito de todos.

Além dessas modalidades de conhecimento, importa afirmar que, no campo específico da alfabetização, a formação docente precisa sustentar-se em uma compreensão não naturalizante da aprendizagem da língua escrita: trata-se de uma criação histórico-social e, por isso, sua apropriação depende de condições concretas de ensino e de mediações intencionais que reorganizem qualitativamente o psiquismo e ampliem as possibilidades de participação na cultura letrada. Nessa direção, o compromisso político-pedagógico não se reduz a uma disposição moral individual, mas se configura como tomada de posição diante das desigualdades que atravessam a escola pública e como defesa intransigente do direito de todas as crianças ao acesso ao conhecimento historicamente produzido. Assim, o dever de ensinar a ler e a escrever assume densidade ética e política justamente quando articulado à tarefa escolar de socialização dos conteúdos clássicos e à luta por condições objetivas de trabalho pedagógico.

Desse modo, reafirma-se a tese central do capítulo: o domínio da tríade conteúdo-forma-destinatário, ao invés de ser um tecnicismo didático, constitui uma exigência teórico-prática do próprio trabalho educativo, porque conecta (i) o conhecimento específico do objeto “língua escrita” e de suas determinações histórico-culturais, (ii) as formas de organização do ensino capazes de promover aprendizagem e desenvolvimento e (iii) a compreensão do aluno concreto, situado em condições sociais desiguais. Quando essa unidade se rompe — seja pela fragilização da formação inicial, pela lógica pragmática de “treinamento” orientado por metas, ou pela transferência de responsabilidade à escola/ao professor sem políticas

estruturantes — o resultado tende a ser o rebaixamento do ensino, a culpabilização dos sujeitos e a reprodução do fracasso escolar.

Por fim, se a alfabetização permanece como desafio histórico, a formação de professores alfabetizadores precisa ser assumida como frente estratégica de política educacional: formação sólida (teorias da educação, psicologia do desenvolvimento, fundamentos da alfabetização, didática e currículo), acompanhamento institucional e coletivo do trabalho docente (estudo, planejamento, supervisão formativa), e condições materiais/organizacionais que viabilizem ensinar bem (tempo, turmas, recursos, estabilidade e valorização profissional). Nesses termos, o capítulo aponta que defender a alfabetização como direito exige, simultaneamente, disputar projetos de formação e de escola: uma escola pública que não apenas acolha, mas que ensine, garantindo às crianças da classe trabalhadora o acesso ao que há de mais desenvolvido na cultura letrada, para que a leitura e a escrita deixem de operar como privilégio e se consolidem como mediação efetiva de humanização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. Ensinar português? /n: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006, p.10-31.

BRASIL. Sobre a ANA. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>. Acesso em: 30 out. 2017.

CARNOY, M. *et al.* **A vantagem acadêmica de Cuba**: por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009.

CARVALHO, B.; MARSIGLIA, A. C. G. Simbolismo: aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**. Vitória, ES. v. 1. n. 5. p. 49-68. jan./jun., 2017.

CARVALHO, B. **Ensino da Língua Escrita no 1º Ano do Ensino Fundamental:** orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/190725>. Acesso em: 8 out. 2023.

COELHO, I. T. **Pedagogia histórico-crítica e alfabetização:** elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

DANGIÓ, M. C. S. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico:** contribuições didáticas. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura:** como a ciência explica nossa capacidade de ler. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DUARTE, N. **A individualidade para-si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FERRARO, A. R. Analfabetismo. *In:* FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. **Glossário Ceale**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/analfabetismo>. Acesso em: 23 jan. 2020.

IBGE. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. **IBGE**, 2022. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste#:~:text=Na%20an%C3%AAlise%20por%20sexo%2C%20a,homens%20\(15%2C7%25\)](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste#:~:text=Na%20an%C3%AAlise%20por%20sexo%2C%20a,homens%20(15%2C7%25)). Acesso em: 14 jul. 2023.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In:* VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, p. 143-189, 2014.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876 / 1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PLATÃO. **O banquete**. Domínio Público, 2001. Disponível em: <https://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000048.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2019.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, [s. /], v. 11, n. 21/22, p. 127-140, jan.-jun. e jul.-dez, 1997.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

UNESCO. **Relatório Educação Para Todos 2000-2015**: progressos e desafios. Paris: Unesco Publishing, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por. Acesso em: 01 mai. 2019.

UNESCO. **4º relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**: não deixar ninguém para trás; participação, equidade e inclusão. Paris: Unesco, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374407>. Acesso em: 06 jul. 2024.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Bruna Carvalho

Pedagoga (UNESP – Bauru), especialista em psicopedagogia (UNISAGRADO), mestre e doutora em educação escolar (UNESP – Araraquara). Supervisora de Ensino na Secretaria Municipal de Educação de Jaú-SP.

E-mail: brucarvalho.unesp@gmail.com