



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS SÃO JOSÉ
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LINGUAGENS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

CRISTIANI DA SILVA INÁCIO NERY

ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA SEU PERCURSO E SEUS PROTAGONISTAS

Florianópolis

2019

Cristiani da Silva Inácio Nery

ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA SEU PERCURSO E SEUS PROTAGONISTAS

Trabalho Conclusão do Curso de Especialização em Linguagens e Educação a Distância do Centro de Língua e Literatura Vernáculas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do Título de Especialista em Linguagens e Educação a Distância

Orientador: Prof. Dr. Atilio Butturi Júnior

Coorientado: Ms. Camila de Almeida Lara

Florianópolis
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

da Silva Inácio Nery, Cristiani
Alfabetização Brasileira seu percurso e seus protagonistas /
Cristiani da Silva Inácio Nery; orientadora,
Atílio Butturi Júnior, coorientadora, Camila de Almeida Lara, 2019.
35 p.

Monografia (especialização) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Curso de Especialização
em Linguagem e Educação a Distância, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Letras. 3. Linguagem. 4. Educação. 5. Alfabetização. 6.
Professores Alfabetizadores. I. Butturi Júnior, Atílio. II. de Almeida Lara,
Camila. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Especialização
em Linguagem e Educação a Distância. IV. Título.

Cristiani da Silva Inácio Nery

Alfabetização Brasileira, seu percurso e seus protagonistas

O presente trabalho em nível de especialização, foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Atilio Butturi Júnior,
Dr. Orientador Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof.^a Camila de Almeida Lara,
Msc. Coorientadora Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof. Arthur Vinicius Anoroza Nunes,
Msc. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof. Carlos Rodrigo de Oliveira,
Msc. Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de especialista em Linguagem e Educação a Distância.

Prof. Dr. Celdon Fritzen
Coordenador(a) do Programa

Prof. Dr. Atilio Butturi Júnior
Orientador(a)

Florianópolis, 30 de julho de 2019.

DEDICATÓRIA

Dedico toda e qualquer escrita aos seus inventores, pois foi preciso que alguém pensasse um código, para que estas maravilhas pudessem ficar registradas.

Dedico este trabalho também aos autores de inúmeras obras que permitem com seus escritos a ampliação do olhar de cada leitor.

Dedico cada descoberta aqui registrada aos professores do curso que mesmo diante de muitos impasses não nos abandonaram na jornada.

Dedico a crença na educação aos professores de minha jornada que tinham no olhar um brilho incomum que me ensinaram a Ler e Escrever e fazer deste caminho a minha vida.

Dedico todas as linhas escritas para minhas tutoras e orientadoras que foram incansáveis em suas correções e ideias. E nesta dedicação preciso de uma referência especial à Camila de Almeida Lara que me fez não desistir e partilhou o seu saber com paciência, persistência e profissionalismo.

Dedico ainda toda e qualquer conquista que as linhas deste trabalho possam alcançar, aos alfabetizadores brasileiros que percorrem uma caminhada diária para buscarem o seu lugar de direito na educação deste país.

Dedico à crença do acreditar, aos meus amores desta vida. Pois mesmo diante das descrenças, da impaciência e do cansaço estiveram aqui e não me faltou o abraço.

A última dedicatória vai ao Grande Criador, energia inexplicável que percorre o universo e alimenta com luz o novo dia.

RESUMO

Neste trabalho, objetivamos partir dos conceitos foucaultianos de discurso, dispositivo e formas de objetivação e subjetivação, desenvolver a criação midiática de um blog no qual os professores alfabetizadores possam falar sobre as formas como são representados em diversos suportes – mídia, textos acadêmicos, etc. – e também possam se posicionar perante essas formas de objetivação. O texto inicia apresentando uma pesquisa bibliográfica acerca dos conceitos com os quais operamos e, posteriormente, apresentando um breve cenário sobre alfabetização no Brasil, trazendo um pouco da trajetória histórica, refletindo sobre métodos de ensino e outros aspectos de discussão que envolvem o tema. Finalizamos a seção bibliográfica apresentando alguns discursos sobre o professor alfabetizador. Ainda, apresentamos a metodologia que foi utilizada nesse estudo e apresentamos o blog desenvolvido.

Palavras Chave: Discurso. Dispositivos. Formas de subjetivação e objetivação. Alfabetização. Alfabetizadores. Educação brasileira.

ABSTRACT

In this work, we aim, from the Foucaultian concepts of discourse, device and forms of objectification and subjectivation, to develop the media creation of a blog in which literacy teachers can talk about the ways they are represented in various media - media, academic texts, etc- and can also stand before these forms of objectification. The text begins by presenting a bibliographical research about the concepts with which we operate and, later, presenting a brief scenario about literacy in Brazil, bringing a little of the historical trajectory, reflecting on teaching methods and other aspects of discussion that involve the theme. We conclude the bibliographic section by presenting some speeches about the literacy teacher. Still, we present the methodology that was used in this study and we present the developed blog.

Keywords: Speech. Devices. Forms of subjectivation and objectification. Literacy. Literators. Brazilian education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MEC Ministério da Educação e Cultura

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PROFA Programa para Professores Alfabetizadores

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 OBJETIVOS	10
1.1.1 Objetivo Geral	10
1.1.2 Objetivos Específicos	10
1.2 JUSTIFICATIVA	11
2 BASES TEÓRICAS	12
2.1 O DISCURSO	12
2.2 O DISPOSITIVO	17
2.3 AS FORMAS DE OBJETIVAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO	19
2.4 A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	23
2.4.1 A formação dos professores alfabetizadores	26
3 METODOLOGIA	30
4 DESENVOLVIMENTO	31
REFERÊNCIAS	34

1 INTRODUÇÃO

“Tem colega que olha para mim e fala: ‘Você está nessa empolgação toda, quero ver quando tiver 20 anos de magistério’. Mais do que ganhar mais, eu queria ter melhores condições de trabalho. Mais material didático, mais material de apoio, mais oportunidade de levar os meninos para passeios e atividades extraclases. Essa é a orientação que falta: saber como construir uma relação com os alunos.” É assim que Flavia Freitas, professora em Brasília (DF), responde a alguns questionamentos de uma pesquisa realizada com 30 professores do país pelo Instituto Península, que buscava entender quem eram os profissionais da rede pública do país, seus desejos e anseios.

O trecho de Freitas está na pesquisa intitulada *Observatório do professor*, que mostrou como falta um olhar mais humanizado e individualizado sobre os docentes e identificou que o ‘vazio’ de entendimento a respeito do papel dos professores na educação não estava na ausência de dados, mas sim na construção de sentido e no aprofundamento que se fazem necessários a partir dos dados.

Nesse cenário, buscamos, no presente trabalho, através da criação midiática e de uma revisão da literatura, iniciar uma discussão sobre quem são os professores alfabetizadores do Brasil e como eles se constituem enquanto sujeitos, além de possibilitar um espaço no qual os alfabetizadores encontrem conteúdos que podem auxiliá-los em sua prática.

Para essa discussão, partimos de uma revisão bibliográfica que toma os conceitos Foucaultianos de discurso, dispositivo e modos de objetivação e subjetivação como base para a posterior criação de um blog. Esses conceitos foram elencados uma vez que buscamos tratar de sujeitos e de seus discursos e como evidencia Veiga-Neto (2017, p. 99) com base em Foucault

[...] aquele que enuncia um discurso é que traz, em si, uma instituição e manifesta, por si, uma ordem que lhe anterior e na qual ele está imerso. Como disse o próprio filósofo, “os sujeitos que discursam fazem parte de um campo discursivo [...] o discurso não é um lugar no qual a subjetividade irrompe; é um lugar de posições-de-sujeito e de funções-de sujeito diferenciadas.

Embora saibamos que a Educação não era preocupação central dos trabalhos de Foucault, argumentamos, com Gallo (2017), que se pode pensar em educação, com Foucault, de várias maneiras. Para o autor, uma dessas maneiras é pensar as

instituições escolares como umas instituições modernas, destinadas a produzir uma conformação de corpos e sujeitos e ainda produzir uma "subjetividade capitalista", que permite a inserção de cada um no mundo da produção e teria como a da produção de corpos dóceis, prontos para obedecer e produzir. No entanto, Gallo (2017) também aponta que é possível pensar a educação como subjetivação, trabalho de constituição de si mesmo e, educação além da vigilância e da disciplina, que pode transformar o espaço panóptico em um espaço de criação e formação, um lugar de experimentação onde seria possível conhecer a si mesmo e aprender a preocupação de si mesmo.

Assim, a partir desses conceitos, procuramos desenvolver, um espaço no qual os professores alfabetizadores possam ter suas vozes ouvidas e também possam falar de sua prática docente e, por isso, optamos pela criação de blog, que se pretende interativo.

Dessa forma, esse trabalho está dividido em duas etapas: uma teórica e a produção midiática. A etapa teórica está descrita nas próximas seções e a produção midiática poderá ser acessada pelo link: <https://csinacio.wixsite.com/website>. Isso posto, passamos aos objetivos do trabalho.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

A partir de conceitos foucaultianos de discurso, dispositivo e formas de objetivação e subjetivação, desenvolver um espaço – blog - no qual os professores alfabetizadores possam falar sobre as formas como são representados em diversos suportes – mídia, textos acadêmicos, etc. – e também possam se posicionar perante essas formas de objetivação.

1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Fundamentar os conceitos de discurso, dispositivo, formas de objetivação e subjetivação para posteriormente pensar sobre um tipo específico de sujeito – o professor alfabetizador;
- b) Conhecer um pouco da história da alfabetização brasileira para relacioná-la ao cenário atual;

- c) Refletir em torno do protagonismo do professor e da sua atuação formação para a contribuição com a alfabetização de todos os brasileiros;
- d) Possibilitar um espaço em que os próprios alfabetizadores possam falar sobre o modo que se constituem enquanto sujeitos alfabetizadores.

1.2 JUSTIFICATIVA

De acordo com Kleiman (2007), os professores e alfabetizadores constituem um dos poucos exemplos bem-sucedidos de mobilidade social e econômica através da escolarização e do letramento no Brasil. No entanto, para a autora, esse grupo teria sido alvo de críticas da mídia, do governo e da universidade, pois teria fracassado na tarefa de democratizar a escola pública ensinando a ler e escrever a todos os que aí chegam:

Suas próprias capacidades de ler e escrever são questionadas, toda vez que o país é confrontado com os insatisfatórios resultados dos alunos da escola pública nos testes padronizados, nacionais e internacionais, de leitura. Na busca de figuras de exculpação, os professores ocupam lugar central na complexa e elitista rede de relações sociais brasileira. (KLEIMAN, 2007, p. 410)

Na mesma esteira, Soares (1997, apud Kleiman, 2007) aponta a discrepância entre o alfabetizador ideal, pressuposto nos documentos oficiais, e o alfabetizador real, que, até há pouco, era formado em cursos profissionalizantes de nível médio ou em faculdades particulares de baixo prestígio acadêmico, com pouca infraestrutura e sem tradição de pesquisa.

Para Kleiman (2007), a mídia, geralmente antagônica e crítica do trabalho realizado pelos professores, incrementa os sentimentos de impotência e frustração entre esses sujeitos, cujas vozes estão sempre ausentes do debate que lhes diz respeito.

Dessa forma, ao entendermos o papel da mídia na instauração de modos de subjetivação específicos, justificamos a realização do presente trabalho como forma de disseminar outros discursos, promover outros espaços de discussão acerca do sujeito alfabetizador e também proporcionar conteúdos relevantes para a prática docente.

2 BASES TEÓRICAS

2.1 O DISCURSO

Iniciamos esta seção com alguns apontamentos sobre o que entendemos por discurso, visto que esse conceito é fundamental quando se pensa na formação de discursos sobre tipos específicos de sujeitos, nesse trabalho, os professores alfabetizadores. Além disso, como aponta Veiga-Neto (2017), é fundamental entender que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele.

Em *A ordem do discurso*, aula inaugural proferida no Collège de France, Foucault expressa seu desejo de que o discurso fosse transparente, lugar onde os outros respondessem à sua expectativa, de onde as verdades surgissem. No entanto, o filósofo francês expõe que no que define por discurso, há "[...] não simplesmente o desejo, mas o objeto do desejo, não apenas aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar." (FOUCAULT, 1996, p. 10) e defende que é necessário entender o discurso como produtor de saberes e poderes. O discurso seria, dessa forma, uma realidade material, além de ter uma existência transitória que está destinada a apagar-se. Por essa razão, Foucault (1996) procura estabelecer uma hipótese sobre o que existe de perigo no fato das pessoas proferirem discursos e esses se proliferarem indefinidamente e parte do pressuposto de que em toda a sociedade a produção de discursos é controlada e organizada por procedimentos que têm a função de regular o acontecimento discursivo:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2012, p. 8-9).

Uma vez que os discursos são movidos pela vontade da verdade, Foucault se propõe a elucidar os procedimentos que permitem o controle discursivo e apresenta três grandes grupos de mecanismos que têm essa função: os **procedimentos externos** ao discurso, os **procedimentos internos** e os **procedimentos que dizem respeito ao funcionamento discursivo**.

No primeiro grupo situam-se os procedimentos de exclusão que são externos e concernem à parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo: *a interdição, a separação e a rejeição e a oposição entre o verdadeiro e falso*. Os mecanismos de exclusão condicionam os discursos antes mesmo dele ser proferido, propagado.

A **interdição** é o mecanismo que se refere ao *tabu do objeto*, às *circunstâncias de produção* e ao *privilegio de quem fala*, três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. Ou seja, traz um olhar anterior ao que vai ser produzido e reflete ao que pode ser dito ou não e também as formas de produção discursiva e os sujeitos que detém o discurso. O primeiro mecanismo da interdição é o tabu do objeto já que existem discursos que podem ser ditos, proferidos e disseminados, enquanto outros não podem ter existência. Já o ritual da circunstância explica que existe uma situação para que o discurso aconteça e uma circunstância para ele ser proferido. Desta maneira, percebe-se que a neutralidade não faz parte da produção de um discurso, que é produzido de acordo com as circunstâncias apresentadas. Ainda, o terceiro mecanismo, o direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala se refere aos sujeitos que podem falar sobre algo, uma vez que todo discurso é proferido por alguns sujeitos que por razões externas podem fazê-lo em determinadas situações.

Esses três tipos de interdições, quando unidas, formam uma grade complexa que está em constante modificação; por mais que o discurso pareça pouca coisa, quando esse é atingido pelas interdições é que se revela sua ligação com o desejo e o poder.

O segundo procedimento de exclusão evidenciado por Foucault (1996) é o de **separação e rejeição**. Para exemplificá-lo, o autor pensa na oposição entre razão e loucura, uma vez que durante séculos, na Europa, a palavra do louco não era ouvida ou então era escutada como palavra da verdade; entretanto, mesmo não ouvida ou tida como racional, ela não existia. Foucault (1996) também ressalta que, alguns séculos depois, basta refletir sobre a instituição de redes que escutam a palavra do doente mental para perceber que a separação ainda permanece inscrita nos discursos, mesmo que se exerça de modo diferenciado. Para o autor (1996, p.13) “[...] se é necessário o silêncio da razão para curar os monstros, basta que o silêncio esteja alerta, e eis que a separação permanece”.

O terceiro sistema de exclusão considerado por Foucault (1996) é o da **oposição entre verdadeiro e falso**, uma separação historicamente constituída, uma

vez que nos poetas gregos do século VI o discurso verdadeiro era aquele pronunciado por quem de direito, era o discurso que pronunciava a justiça, que contribuía para sua realização e se tramava assim com o destino. Um século depois, a verdade já não estava no ato da enunciação, mas no próprio enunciado e essa separação não para de se deslocar. Segundo Foucault (1996), “[...] as grandes mutações científicas podem talvez ser lidas, às vezes, como consequências de uma descoberta, mas podem também ser lidas como a aparição de novas formas na vontade da verdade” (FOUCAULT, 1996, p. 16). É essa vontade da verdade que tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e um poder de coerção. Foucault também explica que

Dos três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso, a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade, foi do terceiro que falei mais longamente. É que, há séculos, os primeiros não cessaram de orientar-se em sua direção; é que, cada vez mais, ele procura retomá-los, por sua própria conta, para, ao mesmo tempo, modifica-los e fundamentá-los; é que se os dois primeiros não cessam de se tornar mais frágeis, mais incertos na medida em que são agora atravessados pela vontade de verdade, esta em contrapartida, não cessa de se reforçar, de se tornar mais profunda e mais incontornável (FOUCAULT, 2012, p. 18-19).

O autor também crê em um segundo grupo de procedimentos que seriam internos ao discurso.

Visto que são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle; procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípio de classificação, de ordenação, de distribuição, como se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso (FOUCAULT, 2012, p. 20).

Esses procedimentos funcionarão a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição discursiva e são três: o princípio do **comentário**, do **autor** e da **disciplina**.

O primeiro procedimento interno é o do **comentário**. Para Foucault (2012), numa sociedade existem os discursos que se dizem e os que estão por se dizer e há ainda aqueles discursos que se conservam e se repetem e aqueles que se transformam em falas novas, em novos discursos produzidos e que repetem o que já foi dito com uma nova roupagem, uma nova configuração. Foucault (2012) ressalta que o novo não está no que é dito, mas no que acontece a sua volta e que esse deslocamento não é estável, nem constante, nem absoluto, sendo que não existe uma

categoria dos discursos fundamentais e nem uma categoria daqueles que se repetem e comentam.

O segundo princípio interno de controle do discurso evidenciado por Foucault (2012) é o do **autor** não entendido como o indivíduo falante que articulou ou elaborou um texto, mas o princípio do agrupamento do discurso como unidade e origem de suas significações. O papel do autor muda de acordo com a configuração do discurso produzido. O autor desempenha um jogo de identidade, enquanto o comentário limita o discurso pela identidade que teria a forma da repetição e do mesmo, o princípio do autor limita esse acaso pela identidade que tem a forma de individualidade e do eu.

O terceiro princípio de ordenação discursiva que é interno aos discursos é a disciplina, princípio que oferece a possibilidade de se formular indefinidamente proposições novas. Para Foucault.

A organização das disciplinas se opõe tanto ao princípio do comentário como ao do autor. Ao do autor visto que uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isto se constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor. (FOUCAULT, 2012, p. 29).

No limite, cada disciplina reconhece proposições verdadeiras ou falsas, é um princípio do controle do discurso pois lhe fixa os limites numa nova e constante atualização de regras.

Quando voltamos nosso olhar para o *terceiro grupo de procedimentos reguladores do discurso*, percebemos que ele trata “de determinar as condições do funcionamento discursivo, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles” (FOUCAULT, 2012, p.37). Foucault (2012) salienta que existem quatro dimensões que determinam o funcionamento discursivo: *os rituais da palavra, as sociedades do discurso, os grupos doutrinários e as apropriações sociais*.

De acordo com Foucault (2012), a forma mais visível desses sistemas de restrição é o *ritual da palavra*, que determina a produção discursiva através da definição das qualificações daqueles que falam, dos comportamentos e das circunstâncias que acompanham os discursos. Dessa forma, o autor evidencia que os discursos sempre são produzidos em determinados contextos, por sujeitos

específicos, o que produz efeitos sobre aqueles aos quais se dirigem e sobre o próprio discurso.

Já as *sociedades do discurso* teriam a função de produzir, conservar e fazer circular determinados discursos, mas em contexto limitado, de acordo com regras e enunciado apenas pelos detentores da produção da palavra. Para Foucault (2012), hoje, esta configuração está um pouco diferente, mas talvez este discurso esteja também mais limitado nas mãos de autores e suas produções, já que determinados discursos são produzidos para e por determinadas sociedade, determinados grupos.

Os *grupos doutrinários*, por sua vez, constituiriam o inverso das sociedades do discurso e tende e seu maior objetivo é difundir e propagar seus discursos, sem limitar as elaborações a um grupo restrito e escasso. Além disso, de acordo com Foucault (2012, p. 41),

A doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros; mas ela se serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros.

Já a apropriação social do discurso, diz respeito aos sujeitos que podem pronunciar certos enunciados. Para exemplificar sua posição, Foucault assegura que a educação, embora seja o instrumento pelo qual os sujeitos podem ter acesso a qualquer tipo de discurso, trata-se também de uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos.

Há ainda que se destacar que outros temas perpassam A ordem do discurso. Um deles diz respeito à vontade da verdade. Para Foucault (2014) a verdade é mutável, portanto, “[...] as grandes mutações científicas podem talvez ser lidas, às vezes, como conseqüências de uma descoberta, mas podem também ser lidas como a aparição de novas formas na vontade de verdade”. O filósofo ainda argumenta que ignoramos a vontade de verdade como “[...] prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade (FOUCAULT, 2014, p. 20)

Quando menciona o sujeito fundante, de acordo com Deleuze (1988), o que Foucault denuncia é toda “personologia” linguística e situa os lugares do sujeito na espessura de um sussurro anônimo. É nesse sussurro, sem começo nem fim, que o

conceito de discurso foucaultiano se estabelece. Para Weinmann (2006), Foucault enuncia seu projeto de livrar-se do próprio sujeito constituinte e chegar a uma análise que de conta do sujeito na trama histórica, via discurso que é produzido por dispositivos de poder/saber.

As condições de possibilidade de conceitos e objetos também são temas elencados por Foucault, mas é em *Arqueologia do saber* que seu pensamento é explicitado. Para Foucault (2017, p. 5)

[...] a história de um conceito não é, de forma alguma, a de seu refinamento progressivo, de sua racionalidade continuamente crescente, de seu gradiente de abstração, mas a de seus diversos campos de constituição e de validade, a de suas regras sucessivas de uso, a dos meios teóricos múltiplos em que foi realizada e concluída sua elaboração.

Finalizando sua aula, Foucault (2012) argumenta que o discurso apresenta quatro noções que devem servir, portanto, de princípio regulador para sua análise: a noção de acontecimento, a de série, a de regularidade, a de condição de possibilidade.

2.2 O DISPOSITIVO

Antes de voltarmos nossa atenção para os processos de objetivação e subjetivação, é necessário trazer à tona a problemática do dispositivo.

Em *O que é um dispositivo?* Agamben (2009) discute a necessidade de se pensar sobre um termo técnico decisivo na estratégia de pensamento de Michel Foucault – o dispositivo. Agamben (2009) parte desse conceito para, mais tarde, tocar em pontos que considera mais pertinentes aos seus trabalhos, como os processos de subjetivação e dessubjetivação que enfrentam as sociedades contemporâneas.

Para Agamben (2009), embora Foucault não tenha elaborado uma definição precisa do termo, ele se aproxima dela em uma entrevista de 1977 quando afirma que por dispositivo pode-se entender um conjunto heterogêneo de práticas e mecanismos (linguísticos e não-linguísticos, jurídicos, técnicos e militares), uma espécie de formação histórica que teve como função responder a urgências e por isso teria função estratégica. Nas palavras de Agamben (2009, p.25), portanto, o dispositivo seria:

- 1) Um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico e não linguístico no mesmo título: discursos, instituições,

- edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos.
- 2) O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder.
 - 3) É algo de geral (um *reseau*, uma "rede") porque inclui em si a episteme, que para Foucault é aquilo que em uma certa sociedade permite distinguir o que é aceito como um enunciado científico daquilo que não é científico.

Ao propor uma genealogia do conceito dispositivo, o autor destaca sua relação com outro termo próximo “positivité”: o elemento histórico, com toda sua carga de regras, ritos e instituições impostas aos indivíduos por um poder externo, mas que se torna interiorizada por eles. É, pois, a partir desse conceito hegeliano que Foucault desenvolveria a ideia de dispositivo - “[...] o conjunto de instituições, dos processos de subjetivação e das regras que concretizam as relações de poder” (AGAMBEN, 2009, p. 29) - para pensar as relações entre os indivíduos e os elementos históricos e “[...] investigar os modos concretos em que as positivities (ou dispositivos) agem nas relações, nos mecanismos e nos “jogos” de poder.” (AGAMBEN, 2009, p. 29).

Para Agamben (2009), os dispositivos de que fala Foucault estariam de algum modo conectados a essa herança teológica e, por isso, nomeariam aquilo em que e por meio do qual se realiza uma pura atividade de governo sem nenhum fundamento no ser, implicando sempre na produção de sujeitos.

O filósofo italiano propõe então situar os dispositivos em um novo contexto e separá-los de outro grande grupo, os seres vivos. Assim, de um lado haveria os seres vivos e, de outro, os dispositivos que os capturam incessantemente. O filósofo move-se em direção ao conceito foucaultiano e chama de dispositivo “[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos” (AGAMBEN, 2009, p. 39). Entre os dois grupos – os vivos e os dispositivos - haveria o que Agamben (2009) chama os sujeitos.

Embora essa terceira categoria pareça se sobrepor a categoria dos vivos, Agamben (2009) enfatiza que um indivíduo, uma mesma substância, pode passar por múltiplos processos de subjetivação dada a multiplicidade dos dispositivos – ligada a fase extrema do desenvolvimento capitalista - que açambarcam-na. Mesmo que esse múltiplo processo pareça ocasionar a perda da consistência da categoria da

subjetividade, essa disseminação apenas levaria “[...] ao extremo o aspecto de mascaramento que sempre acompanhou toda identidade pessoal” (AGAMBEN, 2009, p. 40).

O filósofo ressalta ainda não haveria um instante na vida dos indivíduos que não seria controlado por algum dispositivo e partir desse postulado questiona qual seria a maneira possível para resistir aos dispositivos. Nesse sentido, a destruição completa dos dispositivos ou seu uso correto são rejeitadas por Agamben (2009): a primeira pois é por meio dos dispositivos que a própria hominização se tornou possível e a segunda pois todo dispositivo corresponderia a um processo de subjetivação, sendo impossível que o sujeito o apreenda de modo correto. Assim, o filósofo advoga a favor da profanação dos dispositivos, ou seja, a restituição ao uso comum daquilo que havia se tornado sagrado.

Agamben (2009) retoma a ligação do capitalismo com a produção exacerbada de dispositivos para demonstrar como o conceito de dispositivo atua como máquina de governo somente e enquanto produz subjetividades. O autor vai além e propõe que a definição dos dispositivos pode ser explicada para além dos processos de subjetivação. No capitalismo, os dispositivos não agiriam mais tanto pela produção de um sujeito, mas por processos de dessubjetivação.

Uma vez que entendidos os dispositivos como um conjunto de práticas que constituem um sujeito em uma trama de saberes e em um feixe de forças que lhe são imanentes, antes de apresentar os discursos sobre a alfabetização e os alfabetizadores brasileiros, entendemos ser necessário apontar o que se entende por processos de objetivação e subjetivação, neste trabalho.

2.3 AS FORMAS DE OBJETIVAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO

A presente seção irá apresentar uma reflexão breve em torno dos modos de objetivação e subjetivação, baseando-se nas ideias de Michel Foucault. As abordagens do sujeito, nas obras do filósofo francês, giram sempre em torno dos jogos de constituição do sujeito e das formas de objetivação que são perpassadas pelas discussões sobre poder e vigilância.

Neste trabalho, tratamos da escola e dos modos pelos quais os professores alfabetizadores são constituídos por meio de uma trama de saberes e poderes. Isso posto, reconhecemos com Veiga-Neto (2004, p. 28) a importância das contribuições

dos estudos de Michel Foucault para o entendimento da escola moderna como maquinaria, implicada na fabricação tanto do sujeito moderno quanto da própria Modernidade.

Veiga-Neto (2004, p. 45) afirma que explorar algumas possibilidades do pensamento de Foucault para a análise e compreensão da escola — tanto às práticas que se dão na/em torno da escola, quanto aos discursos que a representam dessa ou daquela maneira — significa tomar algumas precauções metodológicas: a primeira delas trata de colocar a questão em termos mais amplos, contextualizando essas instituições não apenas com balizadores históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, mas

[...] levando em consideração que as relações entre a escola e a sociedade são daquele tipo que Deleuze (1991) chamou de causalidade imanente. Não se trata apenas de entender que a implicação entre a instituição escolar e a sociedade é complexa; mais do que complexidade, o que se tem, nesse caso, é uma própria relação de imanência. (VEIGA-NETO, 2001, p. 26)

A segunda prescrição metodológica proposta por Veiga-Neto diz respeito a não tomar a escola por aquilo que ela deveria ser para lamentar seu suposto decaimento ou prescrever alternativas para a sua assim chamada recuperação. Tomamos as precauções propostas por Veiga-Neto (2001, p. 24) e passamos então aos modos pelos quais os sujeitos são produzidos na modernidade para, posteriormente pensar na constituição do professor alfabetizador através das postagens no blog que criamos.

Foucault (1995) explicita que o sujeito é o tema central de suas pesquisas, e que investigou as diferentes formas de constituição desse sujeito através da dimensão da linguagem, nas tramas de poder e, a partir de 1978, no domínio das tecnologias do eu.

Nessa toada, Pedro de Souza (2003, p. 38), aponta que

[...] o trabalho de Michel Foucault em torno da questão do sujeito e dos jogos de verdade que o constituem pode ser dividido em duas etapas: na primeira, ele se ocupa de práticas coercitivas que produzem sujeitos – inclui-se aí o conjunto de trabalho que investiga a psiquiatria e o sistema penitenciário. O que se enfatiza aqui é a atenção sobre os modos de produção de sujeito através do poder individualizador. Na segunda etapa, o foco se desloca para as práticas ditas de auto-formação do sujeito, mediante instrumentos para que cada indivíduo elabore a si mesmo como sujeito.

De acordo com Freitas e Silva (2011) Foucault, no terceiro momento de seu pensamento, deixa claro quais os pontos de problematização que lhe interessam:

Se antes ele se deteve em analisar “quais são os processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento” (FOUCAULT, 2006a, p. 236), agora, ancorado no mesmo projeto geral, visa estudar a constituição do sujeito como objeto para ele próprio: a formação dos procedimentos pelos quais o sujeito é levado a se observar, se analisar, se decifrar e se reconhecer como campo de saber possível. Trata-se, em suma, da história da ‘subjetividade’, se entendermos essa palavra como a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um dado jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo (FREITAS, SILVA, 2011, p. 94).

Assim, de acordo com os autores, ao mesmo tempo em que se distancia das filosofias do sujeito, Foucault ampliaria o ponto de inflexão de suas reflexões, uma vez que postula que “o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na antiguidade” (FOUCAULT, 2006, p. 291).

Freitas e Silva (2011) argumentam que Foucault em que se distancia das filosofias do sujeito e amplia o ponto de inflexão de suas reflexões, uma vez que postula que “o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na antiguidade” (FOUCAULT, 2006a, p. 291, apud FREITAS, SILVA, 2011). Para os autores, ao rejeitar noções transcendentais de sujeito, Foucault vislumbra as possibilidades de um sujeito se constituir de outras formas que não as de assujeitamento.

Assim, para refletir sobre sujeitos é necessário pensar nas práticas pelas quais eles se elaboram. E como aponta Weinmann (2006, p. 16-17) adotar uma atitude cética em relação aos universais antropológicos – verdades universais quanto à natureza humana ou às categorias que se aplicam ao sujeito – encontrados nas práticas discursivas, uma vez que suspeitar desses universais traz como questionamento quais as condições que permitem reconhecer um sujeito como tal. Assim, a “[...] constituição de um sujeito se dá na imanência de um corpo de saberes, que o toma como objeto, na forma de um conhecimento legítimo. Para o autor (2006, p. 17)

Foucault observa ser necessário estudar as práticas concretas, mediante as quais objetiva-se um sujeito, a fim de descrever as formas da racionalidade estratégica que lhes concernem e por meio das quais se delinea,

simultaneamente, um certo domínio de experiências possíveis e o modo como um sujeito deve fazer a experiência de si próprio neste campo.

Dessa forma, retomando o conceito de dispositivo, com o qual trabalhamos na seção anterior, podemos afirmar que o dispositivo educacional moderno consiste em um conjunto de práticas disciplinares tais como os discursos acerca da importância de alfabetização, prédios e regulamentos escolares, leis de ensino, portarias, regulamentos escolares (WEINMANN, 2006), que incidem na forma como se produz tanto o sujeito da educação, quanto os demais sujeitos implicados nesse processo, neste estudo, os professores alfabetizadores.

Neste ponto, abrimos um parêntese. Argumentamos que em todo material produzido, em todo discurso elaborado, há sempre implicada a objetivação de determinados sujeitos. Podemos refletir, mesmo que brevemente, sobre essa questão, tomando a noção de currículo. Silva (2001, p. 3) argumenta que

[...] todo currículo “quer” modificar alguma coisa em alguém, o que supõe por sua vez, alguma concepção do que é esse “alguém”, que deve ser modificado [...] todo currículo carrega implicitamente, alguma noção de subjetivação e de sujeito: “quem nós queremos que eles e elas se tornem?”; “o que eles e elas são?”

Votamos às formas de objetivação e subjetivação. De acordo com Silva e Freitas (2011), ao refutar uma teoria do sujeito transcendental, Foucault vislumbra as possibilidades do sujeito se constituir de formas outras que não as de assujeitamento, uma vez que compreende que os elementos tanto para a constituição do sujeito assujeitado, quanto para constituição do sujeito autônomo, estariam presentes em nossa cultura. Assim, para os autores é através desse percurso analítico que Foucault desenvolve seus trabalhos sobre “as condições práticas e históricas de possibilidade da produção do sujeito através de formas de subjetivação [...] na forma de sua experiência de si mesmo”.

Passamos, na próxima subseção, à uma apresentação sobre a alfabetização no Brasil, uma vez que julgamos pertinente, para a elaboração do blog, entender como esse percurso foi traçado no Brasil. Além disso, julgamos pertinente dedicar uma seção desse estudo a uma das práticas da pedagogia, a alfabetização, ao compreendermos com Veiga-Neto (2017, p. 94)

[...] a Pedagogia como uma prática discursiva, que se constitui e se alimenta de outras práticas, que se “localizam” em outros campos discursivos. Foucault é bastante claro e específico a esse respeito: “As relações da pedagogia são múltiplas. Ela está envolvida num sistema de práticas, de discursos...”

Além disso, de acordo com o autor, embora os discursos não se ancorem em nenhum lugar, eles se distribuem pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em diferentes locais, e, então, construir subjetividades. Desse modo, assumimos que os discursos acerca da alfabetização no país contribuem sobremaneira para a instauração de sujeitos específicos, os alfabetizadores.

2.4 A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Segundo Mortatti (2010, p. 329), a alfabetização escolar é entendida

[...] como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão.

Quando se pensa em uma história da alfabetização, Araújo (1996) destaca que alguns períodos aparecem bem marcados,

[...] o primeiro inclui a Antiguidade e a Idade Média, quando predominou o método da soletração; o segundo teve início pela reação contra o método da soletração, entre os séculos XVI e XVIII, e se estendeu até a década de 1960, caracterizando-se pela criação de novos métodos sintéticos e analíticos; e o terceiro período, marcado pelo questionamento e refutação da necessidade de se associar os sinais gráficos da escrita aos sons da fala para aprender a ler, iniciou em meados da década de 1980 com a divulgação da teoria da Psicogênese da língua escrita”. (ARAÚJO, 1996, p. 112)

Ao longo da história de nosso país, a escola consolidou-se como um lugar institucionalizado para o preparo das gerações futuras e a história da alfabetização aparece diretamente ligada com as histórias políticas, econômicas, sociais e educacionais.

Assim, destacamos que no Brasil a escola atendia a uma classe social privilegiada e dominante. Seguindo, surge a necessidade de mão de obra especializada e pensa-se também na escola para a formação da nova era industrial, levando em consideração também a luta das classes pela universalização deste

espaço de formação.

De acordo com Mortatti (2006) a história da alfabetização, no Brasil, tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de crianças em aprender a ler e a escrever.

Para a autora, nas décadas que antecederam a Proclamação da República brasileira, o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita começaram a se tornar objeto de preocupação de administradores públicos e intelectuais da Corte e de algumas províncias brasileiras, especialmente São Paulo, mas foi somente a partir da primeira década do regime republicano, com as reformas da instrução pública, que as práticas sociais de leitura e a escrita se tornaram práticas escolarizadas, - ensinadas e aprendidas em espaço determinados e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional.

Para Mortatti (2006), desde o final do século XIX, especialmente com a proclamação da República, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade e a escola se consolidou como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social. Dessa forma, para a autora (2006, p. 2), “[...] a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas””. As práticas de leitura e escrita passaram a fazer parte do ensino institucionalizado e demandavam a preparação de profissionais especializados. Portanto, aprender a ler e a escrever tornava o sujeito um cidadão social e político.

A partir dos anos de 1930, saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública. No entanto, o que parecia totalmente promissor para a sociedade foi apresentando uma fragilidade ao longo dos anos. Os problemas, ora de método, ora de ensino, geraram grandes polêmicas, e o fracasso escolar e o insucesso na leitura e escrita, foi, de certa forma, instigando administradores públicos, legisladores de ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores.

De acordo com Soares (2003, p. 9)

[...] as últimas três décadas assistiram a mudanças de paradigmas teóricos no campo da alfabetização que podem ser assim resumidas: um paradigma behaviorista, dominante nos anos de 1960 e 1970, é substituído, nos anos de 1980, por um paradigma cognitivista, que avança, nos anos de 1990, para um paradigma sociocultural.

Segundo Mortatti (2006), a alfabetização brasileira se caracteriza a partir de diferentes momentos e disputas: o primeiro (1876 a 1890) é marcado pela disputa entre os partidários do novo método da palavração e os dos antigos métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); o segundo momento (1890 a meados dos anos de 1920) tem como característica a disputa entre os defensores do novo método analítico e os dos antigos métodos sintéticos; o terceiro momento (meados dos anos de 1920 a final dos anos de 1970) é notável pelas disputas entre defensores dos antigos métodos de alfabetização e os dos novos testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, do que decorre a introdução dos novos métodos mistos; o quarto momento (meados de 1980 a 1994) marca-se pelas disputas entre os defensores da nova perspectiva construtivista e os dos antigos testes de maturidade e dos antigos métodos de alfabetização. Para a autora, essa “querela dos métodos”, é a face mais visível de disputas políticas

[...] em relação ao antigo e tradicional, seja para enfatizar um desses métodos, seja para negá-los em bloco, em cada momento histórico, cada novo sentido da alfabetização se tornou hegemônico, porque oficial, mas não único nem homogêneo, tampouco isento de resistências, mediadas especialmente pela velada utilização de antigos métodos e práticas alfabetizadoras. (MORTATTI, 2010, p. 330)

Num momento mais atual, entrou em vigor nas discussões de professores e demais pesquisadores brasileiros, uma abordagem que focaliza um ensino construtivista ou interacionista, no qual as crianças pensam sobre a sua escrita mesmo antes do ensino formal e seguem uma linha de construção até a aquisição da leitura e escrita.

Como apontou Mortatti (2010, p. 330), mesmo com inúmeras publicações e o desenvolvimento de novos métodos, os alfabetizadores brasileiros mantêm cartilhas e livros com diferentes abordagens, percorrendo diferentes caminhos ao longo de sua atuação. Neste ponto, argumentamos os métodos de ensino muitas vezes não são incorporados ou compreendidos na totalidade por quem deveria de fato colocar em prática o referido método, os docentes. Além disso, cada novo método traz junto uma

desqualificação do anterior, como se aquilo que havia sido feito outrora não apresenta nenhuma eficácia.

Ao aprofundar nossas as discussões sobre educação e, neste trabalho, especificamente sobre a alfabetização, fica explícito o jogo de poderes e saberes implicados nesse processo e a raridade de trabalhos consistentes na busca das soluções adequadas para os problemas encontrados ao longo da atuação de profissionais do ensino. Como já apontou Mortatti (2010, p. 330), finalizamos essa subseção, argumentando que

Decorrente da complexidade e multifacetação do processo escolar envolvido, a história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento também complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização.

2.4.1 A formação dos professores alfabetizadores

Nesta subseção, pretendemos abordar a formação de professores alfabetizadores no Brasil, uma vez que, acreditamos que o processo formativo de professores alfabetizadores contribui sobremaneira na produção desses sujeitos e pode ser tomado nos moldes de um dispositivo, tal como formulado por Agamben (2009).

A formação de alfabetizadores no Brasil é marcada por inúmeras mudanças. Inicialmente, para trabalhar com a alfabetização de crianças era necessário apenas o curso de magistério, realizado na modalidade de ensino médio profissionalizante. Estes profissionais estavam aptos para tratar da aprendizagem das crianças inclusive nas questões de aquisição da leitura e da escrita.

Percebe-se, que ao longo da história do país, algumas mudanças tomaram curso. Silva Junior (2010 p.6) assinala que

[...] as formações clássicas voltadas à disposição individual para o trabalho têm se demonstrado ineficazes, ou seja, o entendimento tradicional de forma inicial de profissionais apenas como introdução, de forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não responde às necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade coloca.

Cabe ainda destacar que a formação de professores para a educação básica

é feita em todos os tipos de licenciatura, de modo fracionado entre as áreas disciplinares e os níveis de ensino. No caso dos alfabetizadores, sua formação se dá através do curso de Pedagogia, que tem uma disciplina específica para a alfabetização, mas que inúmeras vezes não aprofunda questões do ensinar e aprender a língua escrita.

Passamos brevemente a discussão de dois tipos de formação presentes na educação brasileira nas suas diferentes esferas: a formação inicial e a formação continuada ou permanente. A formação inicial, oferecida na maior parte do tempo pelas universidades, apresenta, em seus documentos norteadores, mudanças que levam em consideração transformações de cunho político e social.

Segundo Souza e Magalhães (2016, p.19) [...] “há diferentes concepções do que seja qualidade educacional, de formação, profissionalização e trabalho docente, que se associam a diferentes bases epistemológicas e repercutem como consenso nos trabalhos investigativos da área.”. Portanto, os documentos norteadores criados ao longo dos tempos vão inserindo nos programas de formação as concepções atuais e objetivos de curto, médio e longo prazo.

Tomamos agora como ponto de reflexão a formação continuada ou permanente dos professores da educação brasileira. Como destaca Imbernón (2009)

Se analisarmos a maioria dos estudos sobre a formação permanente, observamos que foi passando de uma fase descritiva, com muitos textos sobre o assunto, a uma mais experimental, sobretudo pelo auge ou extensão dos centros dos professores, mestres ou similares e o interesse político (ou intervencionista) sobre o tema, refletindo-se nas políticas institucionais, nas pesquisas e nas publicações. Durante os anos 80-90-2000, levaram-se a cabo centenas de programas de formação permanente do professorado, cuja análise rigorosa permitiria lançar alguns deles ao cesto do lixo, mas outros apresentam novas propostas e reflexões sobre o tema que podem ajudar a construir o futuro. (IMBERNÓN, 2009, p. 12)

Neste movimento de formação permanente, a falta de uma proposta consistente a ser seguida nacionalmente foi o ponto principal de discussão. Partindo desta premissa, o MEC elaborou programas específicos de formação que tinham um olhar direcionado para a formação de alfabetizadores.

No ano de 2000, o Ministério lançou o PROFA (Programa para professores alfabetizadores) que foi oficialmente pensado quando os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) foram elaborados. Nessa época, os documentos que regiam a alfabetização no país foram baseados nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana

Teberosky, com a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita*. O programa levou em conta a concepção de que para que aluno aprendesse a ler e escrever corretamente, era necessário que ele participasse de situações que o fizessem refletir, inferir, estabelecer relações e compreender informações, transformando-as em conhecimento.

Com isso, de acordo com o documento de apresentação do programa, já não era mais possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, ou mesmo desconsiderar os saberes que os alunos já possuíam antes da escolarização. Vemos que nessa perspectiva, era necessário que o professor assumisse outras posturas, visto que a escrita não era mais vista exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons.

Em 2012, o MEC criou o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), que apresentou como principal desafio garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos fossem alfabetizadas plenamente. Para isso, o documento contemplava a participação da União, estados, municípios e instituições de todo o país.

Nos dois programas apresentados, os professores das instituições públicas tinham formação específica sobre o processo de leitura e escrita na forma de formação continuada.

Ao visualizar a página da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, assim chamada no ano de 2019 pelo Governo Federal, veem-se algumas notícias de práticas alfabetizadoras pelo país, assim como índices que mostram que ainda vivemos em um país com inúmeras dificuldades no campo educacional.

Nas reportagens apresentadas pela página também, há o anúncio de uma nova mudança de método de alfabetização, a implantação do método fônico. No entanto, destacamos que ainda não estão disponíveis programas ou propostas de trabalho para a formação aos profissionais que atuam e atuarão na educação.

Quando pensamos na problemática da eficiência imposta aos educadores, valemo-nos de alguns apontamentos de Assunção e Oliveira (2009, p.40). Para os autores,

[...] a combinação maior acesso e mais eficiência resultou na progressiva massificação do ensino e na responsabilização dos educadores (professores e gestores) sobre a gestão desta eficiência, imputando-lhes cada vez mais exigências ao mesmo tempo em que as condições de trabalho nas escolas

foram ficando mais precarizadas.

Verifica-se que não houve uma proposta eficaz ao ampliar a oferta de ensino, delegando a cada profissional e suas formações - inicial ou permanente - a responsabilidade de uma educação eficaz.

Sabemos que as reflexões trazidas nessa subseção apenas ilustram como os processos formativos também contribuem na instauração de determinadas concepções de sujeito, nesse estudo, o professor alfabetizador. No entanto, julgamos pertinente, que reflexões desse cunho também possam adentrar o espaço escolar, entendido por nós enquanto

[...] espaço em que se promove intencionalmente o encontro dos alunos com os conhecimentos científicos, sua função nuclear é, pois, propiciar os conteúdos e os meios de desenvolvimento intelectual, melhor dizendo, formar o pensamento teórico dos alunos dentro de um processo maior que objetiva o pleno desenvolvimento de sua personalidade global. Assim, o professor organiza, sistematiza e orienta o ensino, buscando conduzir o aluno – ser concreto, dotado de peculiaridades socioculturais – no processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos, dos saberes produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. (ROSA; SYLVIO, 2016)

Por pensar o espaço escolar como um “laboratório” poder-se-ia pensar neste professor como um pesquisador. Aquele que faz da sua prática um constante refazer. Planeja, executa, observa, registra e replaneja. Nesta organização.

3 METODOLOGIA

Esse trabalho foi elaborado em duas etapas. A primeira delas é destinada a abordar os conceitos fundamentais do nosso pacto ontológico e que diz respeito ao discurso, aos dispositivos e as formas de objetivação e subjetivação, além de abordar a alfabetização brasileira e os processos de formação do professor alfabetizador. São esses conceitos que embasaram a criação midiática proposta.

Na segunda etapa do trabalho, com vistas a ouvir profissionais que se dediquem a alfabetização, para posteriormente entender os modos pelos quais esses sujeitos se subjetivam e atuam na educação brasileira, criamos um blog, que além de trazer informações relevantes aos profissionais da área, entrevistas, links de matérias publicadas por revistas e jornais do país, conta com um espaço destinado a colaboração de alfabetizadores que queiram deixar comentários, enviar textos e depoimentos sobre o conteúdo postado, além de suas narrativas de vida. Essas postagens poderão ser utilizadas para pesquisas futuras, que deverão levar em consideração os aspectos éticos, quando elaboradas.

4 DESENVOLVIMENTO

Como apresentado na seção que tratava da metodologia, este trabalho foi dividido em duas etapas: uma que se dedicava a pesquisa teórica e uma que propunha uma criação midiática (blog), tendo em vista conhecer um pouco dos pesquisadores e principalmente dos protagonistas da práxis de alfabetização brasileira.

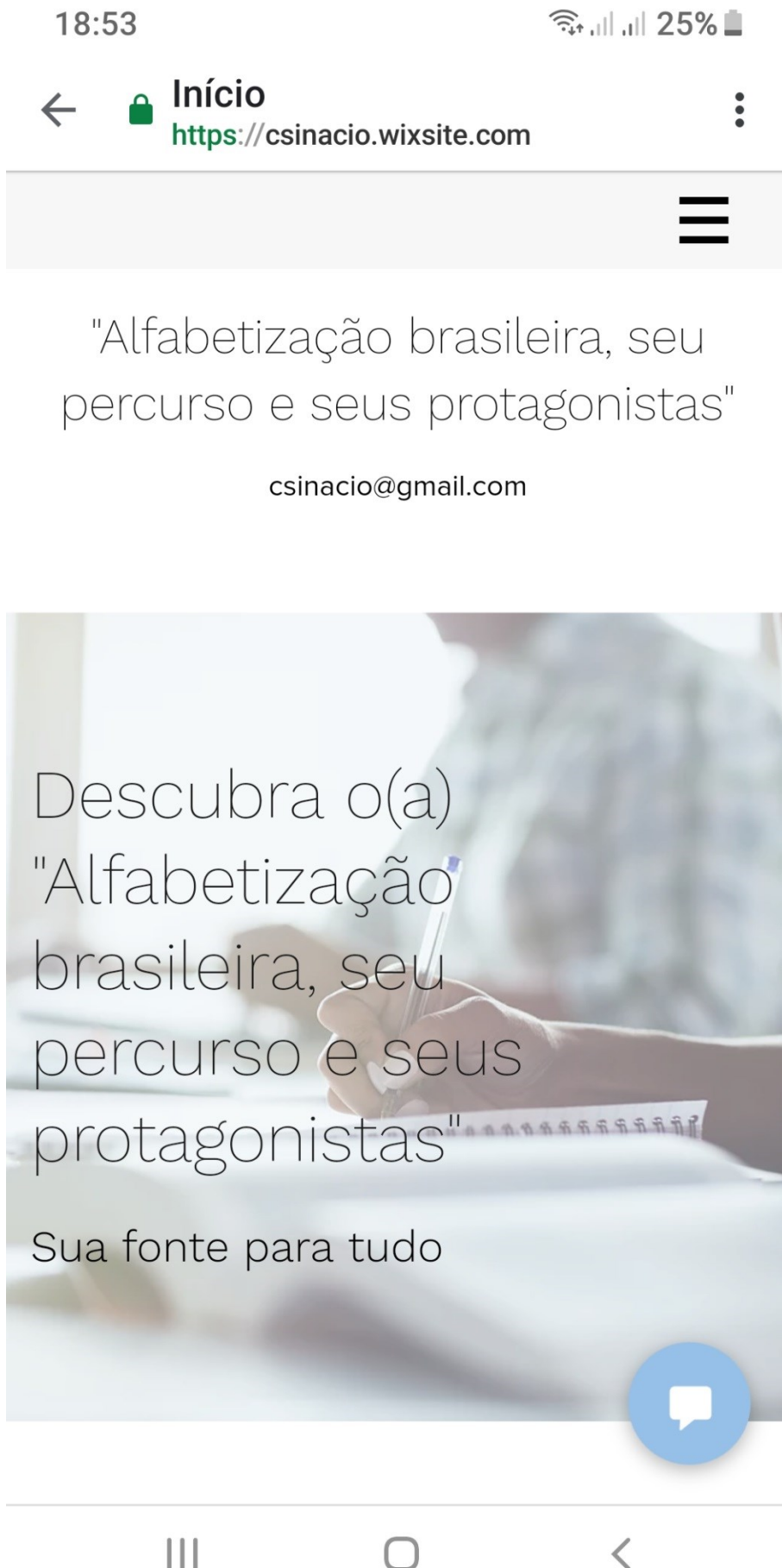
Nessa seção, portanto, nos ocuparemos de conceituar o que é um blog e quais são os objetivos desse tipo de mídia, além de apresentar o blog criado para atender aos objetivos desse trabalho.

Dessa forma, iniciamos com um breve apanhado sobre os *Blogs*. A palavra blog é a contração da expressão inglesa weblog. Log significa diário, como o diário de bordo, livro em que se aponta o rumo, a velocidade, as manobras e os demais acontecimentos de uma navegação. Este termo foi usado inicialmente por Jorn Barger, em 1998, para nomear um conjunto de sites que divulgavam links da web. Weblogs, blogs ou blogues, são páginas-diários na web, em que um responsável ou autor tem acesso à área restrita do software, onde podem ser feitas as atualizações.

Nos blogs, é possível encontrar os textos ou atualizações (posts) escritas pelo blogueiro, portanto, é uma espécie de diário ou página pessoal mantido na Internet, que pode ter um ou mais autores. Assim, o Blog é um tipo de site que possui características próprias e normalmente, apresenta apenas um autor, mas, em alguns casos, duas ou mais pessoas são responsáveis pelas postagens. E em pequeno número, os blogs coletivos (ou grupais), são formados por profissionais de uma determinada área ou por sujeitos que tenham intenções correlatas por determinado assunto e utilizam o blog para discutir e divulgar seus interesses e opiniões.

Uma vez apresentada uma definição mais geral dos blogs, passamos a descrição da mídia criada nesse trabalho.

O blog *Alfabetização Brasileira, seu percurso e seus protagonistas* pode ser acessado no endereço <https://csinacio.wixsite.com/website> e visa a participação de profissionais que tenham o interesse nas discussões apresentadas. A seguir apresentamos algumas imagens que retratam o blog:





Além de artigos de opinião que versem sobre o professor alfabetizador, no site também serão disponibilizadas entrevistas com pesquisadores da área da alfabetização. Essas entrevistas serão realizadas durante a vigência do site e terão como embasamento o roteiro de entrevista, tal como apresentado no anexo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O amigo & O que é um dispositivo?** Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2014.

ARAÚJO, Mairce. Ambiente Alfabetizador: a sala de aula como entre – lugar de culturas. In: GARCIA, Regina (orgs.) **Novos Olhares sobre a Alfabetização**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

ASSUNÇÃO, A. A. OLIVEIRA D. **A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. Campinas SP, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>

BRUNI, José Carlos. **Foucault: O silêncio dos sujeitos**. São Paulo: Tempo Social, 1989.

DELEUZE, G. (1988). **Foucault** (C. S. Martins, trad.). São Paulo: Brasiliense.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GALLO, Sílvio. **Insurreições escolares?** In: RAGO, M; GALLO, S. Michel Foucault e as insurreições: é inútil revoltar-se? São Paulo: Cnpq, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017, p. 311-321.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. São Paulo: Ed. Unesp, 2010.

KLEIMAN, A.B. ASSIS J. A. **Significações e Ressignificações do Letramento**. Campinas, SP, 2007.

WEINMANN, A. de O. Dispositivo: um solo para a subjetivação. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 18, n.3, p.16-22, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs/viewarticle.php?id=42&layout=html>. Acesso em: 22 set. 2013

ROSA C. M. SYLVIO L. **Saberes, espaço e a formação profissional**. Petrópolis; Vozes, 2016.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

SOARES, M. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 15 ed. São Paulo, Ática, 1997.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente:** proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia. Brasília, UNESCO/CAPES, 2010. (Relatório. Documento interno).

SILVA, Maria Alice S. Souza e. **Construindo a leitura e a escrita: reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização.** 3º ed. São Paulo. Ática, 2001.

SOUZA Pedro de. **Resistir, o que será que se resiste? O sujeito fora de si.** Tubarão, SC. Linguagem em Discurso v.3, 2003.

SOUZA C. C. R. de. MAGALHÃES S. M. O. **Formação, Profissionalização e Trabalho Docente:** em defesa da qualidade social da educação. Campinas, SP; Mercado das Letras, 2016.

VEIGA - NETO A. **Incluir para saber, saber para excluir.** Porto Alegre: Sulina, 2003.