

CAPÍTULO XI

ALFABETIZAR COM O CORPO TODO: ENTRE CURRÍCULO, LINGUAGEM E EXPERIÊNCIA FORMATIVA

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/l1t11>

*Tainá Candido*¹

*Claudia Milanez Sachet*²

¹ Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação e Doutora em Ciências Ambientais pela UNESCO. Professora do Curso de Pedagogia na Universidade do Extremo Sul Catarinense. E-mail: tainacandido@unescc.net

² Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação e Doutoranda em Educação com financiamento da FAPESC/UNESCO. Professora do Curso de Pedagogia na Universidade do Extremo Sul Catarinense Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: claudiams@unescc.net

INTRODUÇÃO

Este capítulo constitui-se como um ensaio teórico-reflexivo que propõe um diálogo crítico entre autores e autoras que discutem alfabetização, currículo, cultura e as múltiplas linguagens que atravessam a formação docente da professora alfabetizadora. O objetivo é problematizar as concepções de alfabetização restritas à decodificação da escrita e ampliar o olhar para o ensino da língua como prática cultural, simbólica e comunicativa. Assim, busca-se compreender a alfabetização como processo de produção de sentidos e de constituição de sujeitos, em que corpo, palavra e mundo se entrelaçam.

Alfabetizar é um ato que ultrapassa o domínio técnico da leitura e da escrita. É um gesto que envolve o corpo inteiro — o olhar, a escuta, a sensibilidade e o encontro com as múltiplas linguagens que compõem o viver. Pensar a formação do professor alfabetizador, portanto, exige deslocar o foco de métodos e técnicas para compreender a alfabetização como uma prática cultural, política e simbólica. Nesse sentido, alfabetizar não é apenas ensinar a decodificar letras e sons, mas possibilitar que as crianças leiam e escrevam a partir de suas experiências, histórias e pertencas culturais. A formação do professor alfabetizador precisa articular fundamentos teóricos, análise de políticas curriculares e experiências corporificadas de ensino e aprendizagem, em que leitura e escrita se imbricam a gestos, ritmos, imagens, materiais e espaços.

Para isso, a reflexão em torno do currículo se torna imprescindível: as escolhas pedagógicas não são neutras e distribuem poder e

reconhecimento linguístico. Ao compreendermos o currículo como um campo de disputas e de produção de verdades (Foucault, 1979), percebemos que aquilo que se ensina quando alfabetizamos está impregnado de sentidos, normas e escolhas culturais. O ensino da linguagem, longe de ser neutro, expressa valores, regula modos de ser e define quais vozes são legitimadas ou silenciadas na escola. Assim, refletir sobre o currículo da alfabetização é também interrogar os discursos que sustentam o que entendemos por linguagem, cultura e sujeito aprendente.

No contexto brasileiro, esse debate pode se entrelaçar a documentos como a BNCC (Brasil, 2018), cuja abordagem para a alfabetização, como alertam Franco e Martins (2021), tende à operacionalização tecnicista por competências e habilidades, com risco de fragmentar o objeto de ensino e esvaziar o sentido social da escrita; ler criticamente os documentos norteadores da prática pedagógica, portanto, permite identificar tanto aberturas à multiplicidade de linguagens quanto os riscos de reintrodução de enfoques tecnicistas. Nesse ponto, é importante distinguir um currículo que assegure o ensino sistemático da linguagem escrita daquele que a reduz a treino de habilidades: a primeira via supõe atividades planejadas que partem da palavra (unidade linguística) e articulam análise fonética/fonológica, semântica e análise do discurso; a segunda via tende a fragmentar o objeto de ensino e a dissolver o sentido social da escrita. Defende-se a primeira via, portanto, pois evita tanto o reducionismo fônico quanto a diluição globalizante sem mediação analítica (Dangiό, Martins, 2018).

Nessa direção, a formação do professor alfabetizador precisa abrir-se à multiplicidade de linguagens — oral, escrita, corporal, visual,

artística — reconhecendo que as crianças significam o mundo de diferentes maneiras e por diferentes meios. Alfabetizar com o corpo inteiro é acolher a diferença, é reconhecer o gesto, o traço, o som e o silêncio como formas legítimas de produção de sentido. Trata-se de um compromisso ético e estético com a pluralidade das infâncias e com a construção de um currículo que não apenas ensina letras, mas escuta o mundo e as vozes que o compõem.

Assim, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre a formação do professor alfabetizador a partir de uma perspectiva que reconhece a multiplicidade de linguagens e a dimensão cultural e política do currículo, compreendendo a alfabetização como prática social, política e simbólica. Para tanto, organiza-se em dois momentos: “Currículo e linguagem: o que ensinamos quando alfabetizamos”, discute a alfabetização como prática discursiva e curricular que produz sujeitos e sentidos; “Alfabetizar é também escutar o mundo: sentidos na formação do professor alfabetizador”, reflete sobre a escuta e a sensibilidade como dimensões formativas indispensáveis para uma alfabetização que reconhece a diversidade cultural e expressiva das infâncias.

CURRÍCULO E LINGUAGEM: O QUE ENSINAMOS QUANDO ALFABETIZAMOS

Ao alfabetizar, ensinamos muito mais do que o código escrito — ensinamos modos de existir, de se expressar e de ser reconhecido

socialmente. A linguagem, nesse sentido, é também um campo de poder. Inspiradas em Foucault (1979), pode-se compreender o currículo como um dispositivo discursivo que seleciona, organiza e legitima determinados saberes e práticas, definindo quem pode falar, o que pode ser dito e de que maneira. Desse modo, escolhas aparentemente “técnicas” (quais textos, quais gêneros, quais avaliações) participam da produção de identidades e pertencimentos, afetando em especial crianças de grupos historicamente subalternizados.

Quando o currículo da alfabetização privilegia apenas a norma culta da língua ou a escrita alfabética, ele opera uma forma de normalização, isto é, estabelece fronteiras entre o “correto” e o “incorreto”, entre o “sabido” e o “não sabido”. Assim, o ato de alfabetizar se inscreve em uma política de verdade, na qual certas formas de linguagem — as escolares, hegemônicas, eurocentradas — ganham visibilidade e valor, enquanto outras (como as linguagens corporais, orais, visuais, populares) são silenciadas ou vistas como “erro”.

Vale destacar que, uma leitura crítica do currículo não abdica do ensino sistemático da escrita, mas reconfigura tais fronteiras, legitimando repertórios linguísticos locais, plurilíngues e vernáculos como fonte de conhecimento e criação. Nesse horizonte, hooks (2013) lembra que não basta “valorizar o já sabido”: é preciso reconhecer a potência da linguagem aprendida como ferramenta de transformação e resistência. Ao discutir a aprendizagem do inglês por africanos escravizados, a autora escreve:

[...] foi um modo pelo qual os africanos escravizados começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação. De posse de uma língua comum, os negros puderam encontrar um novo modo de construir a comunidade e um meio de criar a solidariedade política necessária para resistir (hooks, 2013, p. 226).

Por isso, alfabetizar com o corpo inteiro é compreender que a língua é atravessada por memórias e feridas, mas também por potências. É ensinar a ler e escrever sem amputar as vozes, sem normalizar os sotaques, sem apagar os modos de dizer que nascem das margens. Quando bell hooks (2013, p. 863) afirma que os povos marginalizados “criam a fala rompida, imperfeita, desregrada do vernáculo” como tentativa de cicatrizar a mente e o corpo, ela nos convida a pensar a linguagem como cura e invenção. Alfabetizar, portanto, é também escutar — escutar os murmúrios, as gírias, as risadas e as pausas —, é fazer do ensino um ato de escuta radical e de reconhecimento das linguagens plurais que atravessam as infâncias.

Desse modo, a apropriação de uma língua “nova” pode ser ressignificada como prática de resistência e rearticulação coletiva. Para a alfabetização, isso implica ensinar a gramática da língua portuguesa como ampliação de possibilidades expressivas, de acesso e de participação social e não como mecanismo de domesticação das vozes. Em outras palavras: garantir o acesso ao código sem apagar os modos de dizer que as crianças já trazem.

Foucault (1979) nos ajuda a deslocar o olhar: alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever, mas também participar da produção de sujeitos e de discursos. Por isso, pensar o currículo da alfabetização implica interrogar que discursos estamos reforçando e quais formas de dizer estamos desautorizando. O autor supracitado lembra que o poder é produtivo: onde há poder, há resistências, linhas de fuga que abrem possibilidades de criar outros modos de ser, dizer e aprender na escola; assim, ao mesmo tempo em que regras e convenções operam, sustenta-se uma postura crítica diante das formas de subjetividade impostas.

A crítica aqui se estende às políticas curriculares recentes: a BNCC (Brasil, 2018), ao mesmo tempo em que abre espaço para campos de experiência e diversidade, tende a operacionalizar a linguagem por competências fragmentadas; a PNA (2019), por sua vez, adere a um enfoque biologizante e reducionista do desenvolvimento, convertendo a alfabetização em treino de habilidades (Franco e Martins, 2021). Em contraposição, defende-se um currículo que compreende a leitura e a escrita como sínteses de múltiplas determinações — históricas, culturais, linguísticas e cognitivas — e organiza o ensino de modo a superar dicotomias entre decodificação e compreensão (Dangiό, Martins, 2018).

Nessa direção, Vigotski (2021) auxilia a compreender que o desenvolvimento das funções superiores é mediado e escolarmente acelerado por um ensino que se antecipa à maturação, operando na zona de desenvolvimento iminente; e Luria (1986) evidencia que a mediação verbal reestrutura o controle atencional e a memória de trabalho — algo que não se alcança por listas de “habilidades” descontextualizadas.

Assim, políticas que tomam a alfabetização como soma de competências mensuráveis tendem a ignorar o papel organizador do ensino e da mediação docente sobre o psiquismo infantil.

Em uma perspectiva ético-estética, o desafio do professor alfabetizador é abrir brechas no currículo para que as múltiplas linguagens das crianças — seus gestos, desenhos, narrativas, sotaques e silêncios — possam emergir como modos legítimos de significar o mundo. Alfabetizar, assim, torna-se um ato de resistência e invenção, um espaço de produção de novos sentidos e subjetividades.

Pensar o currículo da alfabetização implica compreender que ele não é apenas um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas um campo de disputas simbólicas em que se produzem saberes, identidades e modos de ser professor. Elizabeth Macedo (2006) propõe que o currículo seja entendido como uma arena de produção cultural, rompendo com a lógica da separação entre currículo formal e vivido. Para a autora, essa divisão, mesmo quando intenta valorizar o cotidiano escolar, acaba por reforçar uma concepção hierárquica e linear de poder, pois mantém a ideia de um conhecimento que “vem de cima”, a ser aplicado na escola (Macedo, 2006, p. 100). Nessa perspectiva, alfabetizar é também participar dessa arena, criando sentidos e deslocando hierarquias que definem o que pode ou não ser ensinado e dito.

Macedo (2006) alerta que, embora o movimento de valorização do currículo vivido tenha buscado romper com a rigidez da prescrição, muitas vezes, ele apenas acrescenta novas dimensões sem alterar a lógica central da hierarquia entre teoria e prática. Segundo ela, “mudamos ape-

nas de forma periférica o que entendemos por currículo” (Macedo, 2006, p. 102), o que mantém a distância entre quem elabora e quem realiza o ensino. Esse olhar é essencial quando se pensa na formação do professor alfabetizador: ao invés de reproduzir modelos e métodos fixos, é preciso reconhecer o currículo como processo dinâmico, em constante negociação entre culturas, saberes e linguagens.

Ao propor uma redefinição do currículo como cultura, Macedo (2006) inspira uma leitura pós-colonial do ensino. Para a autora, o currículo é um espaço-tempo de fronteira, “em que sujeitos, eles mesmos híbridos em seus pertencimentos culturais, interagem produzindo novos híbridos que não podem ser entendidos como um simples somatório de culturas” (Macedo, 2006, p. 106). Essa concepção convoca o professor alfabetizador a ver na sala de aula um lugar de encontros interculturais, onde a linguagem é plural — feita de gestos, sons, imagens, corpos e palavras. Alfabetizar, assim, é também negociar sentidos, abrir-se ao outro e reconhecer a diferença como potência formativa.

Nesse sentido, quando pensamos no currículo da alfabetização, é preciso compreender que a língua não é apenas um meio neutro de comunicação, mas um dispositivo de poder que define quais vozes podem ser ouvidas e quais são silenciadas. Assim como bell hooks (2013) denuncia o caráter colonizador do inglês padrão, no Brasil o português também se instituiu como a língua de dominação, apagando outras formas de dizer e de existir. Como aponta Macedo (2006), o currículo é um campo de disputas culturais em que determinados saberes e linguagens são legitimados enquanto outros são subalternizados. Alfabetizar, por-

tanto, é também um gesto político: ensinar a língua sem submeter as crianças à sua forma normativa, mas abrindo espaço para que outras sonoridades, sotaques, gestos e oralidades ocupem o espaço da escola.

A língua, em contextos coloniais, sempre carregou a marca do poder. Ela foi — e ainda é — usada como instrumento de dominação, de imposição cultural e de silenciamento. No entanto, as populações negras e indígenas não permaneceram passivas diante dessa violência simbólica. Mesmo sob opressão linguística, reinventaram o verbo e o som, criando frestas de expressão e liberdade. Como nos lembra bell hooks (2013, p. 858), “a língua do colonizador foi tomada, possuída, reivindicada como um espaço de resistência, enquanto lugar onde nós fazemos de nós mesmos sujeitos”. Essa apropriação insurgente transforma a língua em território de reexistência, em gesto de desobediência poética e política. Ao alfabetizar, portanto, não se trata apenas de transmitir um sistema normativo de signos, mas de reconhecer o poder criador da linguagem como corpo e memória coletiva.

Desse modo, entende-se que ensinar as convenções da língua, sim; normatizar as infâncias, não. O compromisso é duplo: garantir acesso aos bens simbólicos da cultura escrita e, simultaneamente, reconhecer e potencializar os repertórios linguísticos que as crianças já trazem. É relevante ressaltar, como propõe hooks (2013), a importância de acolher a forma como o sujeito fala, reconhecendo que a linguagem é também um lugar de identidade, resistência e pertencimento. Valorizar a fala das pessoas, mesmo que não esteja de acordo com a norma ortográfica, significa reconhecer sua cultura, visibilizar suas experiências e afirmar

sua capacidade de aprender. Tal postura não apenas constitui um gesto de escuta, mas também favorece o processo de ensino e aprendizagem, pois cria um ambiente seguro, afetivo e significativo para a construção do conhecimento.

Ao refletir sobre esse ponto, hooks (2013) também defende que escola não deve representar uma ruptura com a identidade linguística e cultural dos sujeitos. Ela afirma: “na sala de aula, encorajo os alunos a usar sua primeira língua e depois traduzi-la, para não sentirem que a educação superior vai necessariamente afastá-los da língua e da cultura que conhecem mais de perto” (hooks, 2013, p. 229). Embora a autora se refira ao contexto da educação superior, esse princípio é igualmente válido para as classes de alfabetização, nas quais a língua materna e suas variações devem ser valorizadas como ponto de partida para o ensino da escrita. Ao acolher a forma como a criança fala, sem desqualificar seu sotaque ou léxico, a professora fortalece a autoestima linguística e cria condições para que a aprendizagem das convenções da norma escrita seja vista não como correção da fala, mas como ampliação de possibilidades comunicativas, como potencialidade. Essa prática rompe com a lógica de subordinação linguística que, historicamente, marginalizou (e ainda marginaliza) falas, sotaques, formas de expressão e a própria existência de grupos racializados e subalternizados. Compreende-se, desse modo, uma alfabetização para além da técnica, reconhecendo-a como prática de resistência, emancipação e participação social.

ALFABETIZAR É TAMBÉM ESCUTAR O MUNDO: SENTIDOS NA FORMAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

Ao compreender o poder de forma oblíqua e contingente, Macedo (2006) nos ajuda a pensar a formação docente para além da obediência a prescrições curriculares. A autora propõe superar o modelo verticalizado do poder, defendendo uma agência situada, sensível e dialógica, em que professores e alunos se reconhecem como sujeitos que produzem cultura e conhecimento. Essa visão dialoga diretamente com a ideia de alfabetizar com o corpo inteiro — um ato ético e estético de escuta, invenção e resistência, em que o currículo se torna território de criação e não apenas de reprodução.

Em termos teóricos, isso significa deslocar o currículo da figura de “programa” para a de “dispositivo” (no sentido foucaultiano), operando como campo de enunciação em que práticas de linguagem instauram e distribuem posições de sujeito. Em suas palavras, o dispositivo é “um conjunto decididamente heterogêneo, que comporta discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas; em suma, o dito e o não dito” (Foucault, 2001, p. 244).

Tal chave permite compreender que a formação do alfabetizador não é mero acúmulo de técnicas, mas um trabalho sobre a própria “economia dos enunciados” que dão forma ao escolar. Ou seja, a formação envolve compreender os próprios discursos que o formam: as ideias,

valores e saberes que definem o que é “ensinar bem”, o que é “erro”, o que é “letramento” etc.

O currículo, nesse contexto, deve ser visto não como um simples programa de conteúdos, mas como um dispositivo de poder-saber que produz sujeitos e regula o que pode ser dito, ensinado e aprendido. Assim, formar o alfabetizador é também formar consciência crítica sobre os discursos que o constituem, compreendendo como a escola e o currículo produzem determinadas formas de ser e saber.

Pensar a formação da professora alfabetizadora como experiência de escuta do mundo é deslocar o olhar da docência enquanto função para compreendê-la como devir, como movimento de criação e abertura ao outro. Sandra Mara Corazza (2009) nos propõe a figura do docente da diferença, aquele que “atravessa os limiares do sujeito, das formas e das funções” (p. 92). Ele não ensina a partir de um centro fixo, mas se move em variação contínua, compondo-se com as forças, sons e gestos que atravessam a vida. Alfabetizar, nessa perspectiva, é menos uma técnica e mais uma *artistagem docente* — um modo de criar mundos e sentidos com as crianças, onde o ensinar e o aprender se confundem como práticas de existência e invenção.

A aproximação com Deleuze e Guattari radicaliza esse ponto: o “devir” não é evolução identitária, mas produção de diferença, linha de fuga que desfaz identidades duras. “O devir não é imitar, nem identificar-se; ele não é regredir nem progredir segundo uma série. [...] O devir é sempre de ordem da aliança, é fazer rizoma, não filiação” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 18–19). Para a alfabetização, isso implica conceber a língua não como código a ser depositado, mas como “máquina de ex-

pressão” que engendra novos possíveis quando encontra corpos, ritmos, materiais e tempos escolares.

Corazza (2009) afirma que o docente da diferença “estuda, aprende, ensina, compõe, canta, lê, escreve, pesquisa, apenas com o objetivo de desencadear devires” (p. 92). Essa compreensão desloca a docência da representação e da identidade para o campo da criação. Assim, alfabetizar é também fazer devires-linguagens, provocar vibrações de sentido, permitir que a língua se torne corpo, ritmo e afeto. A professora alfabetizadora, nesse horizonte, não apenas ensina a interpretar o mundo, mas a refletir sobre gestos, sonoridades, silêncios, paisagens, reconhecendo neles formas legítimas de produção de sentido. Escutar o mundo é escutar as diferenças, as múltiplas maneiras pelas quais o real se pronuncia.

Ao propor o docente como ser “em devir”, Corazza (2009) rompe com a imagem do professor pronto, acabado, e afirma que “não há substâncias, mas processos de individuação; não há sujeitos, mas processos de subjetivação” (p. 93). A formação, portanto, não se reduz a um conjunto de competências, mas se faz como processo de individuação permanente — movimento em que o docente se cria e se recria com o mundo. Na alfabetização, esse processo se intensifica: a cada gesto de escrita e leitura, o professor se individua com as crianças, com suas vozes e expressões, com os traços que surgem no papel e os sons que se espalham pelo corpo.

Escutar o mundo é, então, também escutar-se, perceber-se em metamorfose contínua. A categoria de experiência vivida (Vigotski, 2007) aprofunda esse ponto: não é o “evento” didático em si que forma,

mas o modo singular como é vivido e integrado à trama afetivo-cognitiva do professor e da criança. Logo, formar alfabetizadores exige criar condições para experiências formativas que integrem afeto, conceito e ação, e não apenas exposição a métodos.

Essa compreensão implica reconhecer que o saber docente não se acumula de forma linear ou mecânica, mas se constrói na interação com situações concretas, na mediação de experiências que mobilizam pensamento, emoção e ação. Conforme Vigotski (2007), o desenvolvimento ocorre na intersecção entre o sujeito e o contexto cultural, e cada experiência vivida carrega potencial de transformação. Para a professora alfabetizadora, isso significa que cada gesto, cada leitura compartilhada, cada escuta de uma criança ou grupo, constitui-se como oportunidade de aprender e reinventar práticas, ajustando o currículo às singularidades que atravessam o cotidiano escolar.

Nesse horizonte, a formação docente deve valorizar o engajamento ativo do professor com a experiência, promovendo reflexões sobre como suas próprias vivências e afetos influenciam o ensino e a aprendizagem. Vigotski (2007) reforça que o modo como se processa a experiência determina a apropriação do conhecimento e a capacidade de produzir sentido. Assim, a alfabetização deixa de ser um conjunto de técnicas e habilidades isoladas e passa a ser uma prática de criação compartilhada, em que corpo, emoção, linguagem e cultura se entrelaçam. Formar alfabetizadores, portanto, é possibilitar que aprendam a perceber e agir no mundo com sensibilidade, intencionalidade e abertura às múltiplas vozes das infâncias.

Essa abertura e sensibilidade à experiência encontram eco na proposta de Corazza (2009), para quem o docente da diferença vive “em metaestabilidade”, isto é, em um estado de tensão criadora que o faz estar sempre em vias de tornar-se outro (p. 94). Ao se engajar com a experiência vivida e refletida, a professora alfabetizadora não apenas processa conhecimento, mas se coloca em devir — devir-criança, devir-linguagem, devir-outro — permitindo que o ensino da língua se realize na abertura ao diverso. Alfabetizar com o corpo inteiro, assim, torna-se um gesto de escuta radical, uma pedagogia que acolhe o imprevisto, o errante e o poético como parte constitutiva do processo educativo.

Corazza (2009) nos convida a pensar a docência como *artisticagem*, uma prática que mistura ética, estética e política. Criar uma “*artisticagem docente*” significa, segundo a autora, inventar modos de ser e ensinar que afirmem a vida e a diferença. Esse convite ecoa no campo da alfabetização, onde o professor pode transformar o cotidiano escolar em espaço de experimentação e criação. Escutar o mundo, nesse contexto, é abrir-se ao fora, ao imprevisível, ao outro — e fazer da linguagem uma morada compartilhada. A professora alfabetizadora, artista da escuta, é aquele que, ao invés de impor uma forma, cria condições para que as múltiplas vozes encontrem expressão. No entanto, a escuta precisa vir acompanhada de disputa pelos critérios de legitimidade: quais gêneros, quais usos da escrita e em que cenas de enunciação são reconhecidos como valiosos no interior da escola?

Escutar sensivelmente as infâncias é reconhecer que cada criança traz consigo uma gramática própria, composta de gestos, si-

lêncios, sotaques, brincadeiras, memórias e afetos que não cabem em currículos engessados. É, como propõe Corazza (2009), mover-se na docência como quem compõe, canta e pesquisa “apenas com o objetivo de desencadear devires” (p. 92), permitindo que a formação docente se abra à alteridade. Quando a professora alfabetizadora dialoga com as culturas locais — com os saberes das comunidades, com as narrativas orais, com os modos de viver e dizer do território —, ele transforma a alfabetização em prática de pertencimento e reexistência.

Assim, a escola deixa de ser um espaço de homogeneização e passa a ser lugar de enunciação, em que a palavra se encarna no corpo e na cultura, e onde aprender a ler e escrever é também aprender a escutar o mundo. Nessa perspectiva, escutar não é coletar exotismos, mas reconhecer assimetrias históricas de poder e reinscrever a língua padrão não como norma identitária, e sim como repertório público a ser apropriado sem apagar vozes subalternizadas.

A formação da professora alfabetizadora, portanto, implica um compromisso ético e político com a produção de outros modos de existência e de linguagem. Formar-se é colocar-se em processo, é reconhecer que o ensino da leitura e da escrita atravessa relações de poder, classe, raça, gênero e território. A alfabetização, nesse sentido, não é neutra: ela carrega marcas históricas e culturais que tanto podem reproduzir desigualdades quanto criar frestas de emancipação. A professora alfabetizadora torna-se, então, uma mediadora de mundos, alguém que traduz, inventa e partilha sentidos, desafiando a colonialidade presente nos modos hegemônicos de ensinar e de aprender (hooks, 2013).

Essa perspectiva amplia o foco da formação inicial e continuada do domínio técnico para a dimensão sensível e política do ato de ensinar. A alfabetizadora é chamada a construir uma escuta crítica de si, das crianças e do contexto, compreendendo que a linguagem é também território de disputa simbólica. Quando o processo formativo inclui o corpo, a memória e a experiência como fontes legítimas de conhecimento, ele permite à docente reconhecer-se como sujeito histórico, capaz de tensionar os discursos que a constituem. Assim, a formação se torna um espaço de reexistência, onde a professora se reinventa ao mesmo tempo em que recria a escola como lugar de invenção coletiva (Alves, 2001; Larossa, 2002).

Sem abandonar a dimensão técnica, a formação se adensa quando aprende a organizar o objeto de ensino — o sistema de escrita alfabética (SEA) — em sequências que tomam a palavra como unidade e alternam: ora explicitando relações fonema-grafema, padrões silábicos e convenções ortográficas, ora aprofundando o sentido semântico-textual e o propósito comunicativo. Em Dangiό e Martins (2018), o estudo do “código” é condição do sentido: ele acontece em situação de uso, quando a turma escreve para alguém e por algum motivo (bilhetes, convites, cartazes). Formar-se, aqui, é ganhar ofício para planejar essa alternância e mediar operações de comparar, analisar, generalizar e revisar — passagem da síncrese à síntese instituindo o SEA como bem cultural e não como colagem de atividades (Dangiό, Martins, 2018).

Nesse sentido, a formação docente deve articular teoria e prática de forma indissociável, em que valoriza a experiência cotidiana como

terreno de saber e reflexão. Alves (2001) enfatiza que o trabalho docente não é apenas execução de técnicas, mas criação de sentidos a partir das interações com crianças, colegas e comunidade. Cada situação de ensino oferece possibilidades de experimentação, permitindo que a professora alfabetizadora reconheça a própria ação como mediadora de cultura e de significados. Essa abordagem transforma a prática docente em espaço de produção de conhecimento, em que o cotidiano escolar se converte em laboratório de criação e de reinvenção.

Ao reconhecer a experiência como elemento constitutivo do saber docente, a formação passa a considerar as histórias, memórias e afetos das professoras como instrumentos de reflexão e ação pedagógica. Alves (2001) ressalta que tais vivências permitem à docente problematizar normas e práticas institucionalizadas, questionar prescrições curriculares e abrir espaço para soluções criativas e contextuais. Dessa forma, a professora alfabetizadora aprende a integrar o seu próprio percurso com os repertórios das crianças, valorizando diferenças linguísticas, culturais e afetivas, em um processo contínuo de co-produção de sentido.

Formar alfabetizadores é, portanto, promover uma educação que se constrói no encontro com o outro, ao passo que reconhece e legitima múltiplas formas de expressão e conhecimento. Alves (2001) reforça que a valorização da experiência e da prática reflexiva permite que a docente se constitua como sujeito histórico e crítico, capaz de tensionar e transformar os discursos que atravessam a escola.

De modo similar, o estudo de Silva e Souza (2022) destaca que a formação em serviço, vivida no cotidiano da escola, revela que os pro-

fessores constroem sentidos e modos de agir a partir de suas vivências, afetos, e das demandas reais da sala de aula — não unicamente a partir de cursos pontuais ou imposições externas. Isso reforça a ideia de que formar professores alfabetizadores é também promover experiências formativas que entrelaçam teoria, prática, emoção e contexto, em consonância com a sua afirmação de que corpo, emoção, linguagem e cultura se entrelaçam no processo de alfabetização.

Nos interstícios dessa formação, emergem práticas que fazem vibrar a língua: cantar, desenhar, escrever, dançar e narrar passam a ser modos de aprender e ensinar. A alfabetizadora-artista tece, com as crianças, uma pedagogia da sensibilidade, em que a escrita não se separa da voz, do gesto e do corpo. A palavra, antes vista como instrumento de domínio, torna-se matéria de criação e de afeto, expressão de mundos possíveis. Ao reconhecer o erro como potência e o improviso como saber, o processo formativo abre espaço para uma docência que acolhe a incerteza e o inacabamento como partes constitutivas da aprendizagem.

A formação de professores para a educação básica deve romper com a lógica da mera transmissão de conteúdos e adotar uma abordagem que reconheça a complexidade humana e cultural da docência. Estudos recentes (Prigol; Kampmann; Ortiz, 2024) indicam que a formação continuada precisa mobilizar os saberes vividos pelos docentes — suas histórias, contextos, afetos e práticas — em diálogo com novas teorias e possibilidades, para que o professor se torne agente de mudança e não apenas executor de prescrições. Nesse sentido, promover espaços de formação que fomentem a reflexão crítica sobre currículo, poder, linguagem e cultura amplia a profissão docente como campo de investigação

e transformação social, permitindo que o educador da educação básica se constitua como autor de sua prática e criador de novos sentidos no cotidiano da sala de aula.

Em síntese, defende-se que a alfabetização escolar é um gesto de mediação cultural que articula três planos: o plano dos conteúdos linguísticos (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, organização textual) como síntese de determinações históricas e cognitivas; o plano enunciativo, no qual autoria e endereçamento constituem a escrita como ação pública entre vozes; e o plano político-simbólico, em que os regimes de reconhecimento distribuem valor às formas de dizer. É na intersecção desses planos — e não na soma de “habilidades” — que escuta e sistematização deixam de ser polos opostos para se tornarem princípio didático único. Formar alfabetizadoras, assim, é formar intelectuais da linguagem escolar capazes de disputar os critérios de legitimidade, instituir cenas de autoria e garantir a apropriação conceitual do sistema de escrita alfabética sem amputar vozes (Dangiό, Martins, 2018).

Por fim, pensar a formação da professora alfabetizadora, à luz das discussões aqui desenvolvidas, é reconhecer que alfabetizar não se reduz a aplicar métodos ou seguir prescrições curriculares, mas exige sensibilidade para escutar o mundo e reinventar-se com ele. Formar-se alfabetizadora é entrar em contato com a própria experiência, como nos lembra Larrosa (2002), compreendendo que é no encontro entre o vivido e o pensado que o saber ganha corpo. Nesse processo, o cotidiano, com suas múltiplas linguagens e ritmos, torna-se espaço de formação e de criação docente (Alves, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a formação da professora alfabetizadora precisa ser compreendida como processo de individuação contínua, em que o aprender e o ensinar se entrelaçam em movimentos de devir. Alfabetizar é também deixar-se afetar pelas linguagens das crianças, permitindo que o aprendizado emergja da relação entre afeto, conceito e ação, como nos aponta Vigotski (2007), e não de um modelo instrucional previamente determinado. Nessa chave, a docência se torna lugar de escuta sensível, de abertura ao novo e às diferenças, bem como de compromisso com a produção de sentidos compartilhados.

A formação da professora alfabetizadora é também uma formação da escuta e do olhar, um exercício de presença e de atenção ao que pulsa nas margens. Alfabetizar com o corpo inteiro é fazer do cotidiano escolar um laboratório de vida, onde cada encontro se torna oportunidade de invenção. É compreender que ensinar a ler e escrever é, ao mesmo tempo, um gesto de tradução e de criação — tradução das vozes do território e criação de novas possibilidades de dizer o mundo. Formar-se alfabetizadora é, portanto, habitar a docência como devir: tornar-se outra a cada criança, a cada palavra, a cada silêncio que atravessa o ato de ensinar.

Por fim, defender uma formação que una estética, ética e política é afirmar que a alfabetização não se realiza apenas na decodificação da escrita, mas na tessitura de mundos possíveis. Ao resistir à lógica tecnicista da BNCC e da PNA, reivindica-se uma alfabetização viva, situada

e plural — capaz de garantir o acesso aos bens culturais sem silenciar os repertórios linguísticos das infâncias. A professora alfabetizadora, nesse horizonte, é sujeito de criação e reexistência, que ensina e aprende com o corpo, com a palavra e com o mundo, produzindo, a cada gesto, novos modos de dizer, sentir e viver a educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. *O trabalho docente e a formação de professores*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA - Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. *Periferia*, v. 1, n. 1, p. 91–110, jan./jun. 2009. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas*. Campinas: Autores Associados, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1979.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FRANCO, Adriana de Fátima; MARTINS, Lígia Márcia. *Palavra escrita: vida registrada em letras: a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA)* [recurso digital]. Goiânia: Editora Phillos Academy, 2021.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

LURIA, Alexandr Romanovich. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

PRIGOL, Edna Liz; KAMPMANN, Marilise Edineia dos Anjos Berres; ORTIZ, Myriam Esther. Formação continuada de professores da educação básica: uma revisão sistemática. *Revista Educare (Online)*, [s. l.], v. 10, p. 1-34, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/educare/article/view/69753>. Acesso em: 23 set. 2025.

SILVA, Fabrício Oliveira da; SOUZA, Geruza Ferreira Ribeiro de. Formação permanente de professores no cotidiano escolar: o real e o

possível. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 7, e8002, 2022. DOI: 10.25053/redufor.v7.e8002.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.