

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KELYN CAROLINE BUENO

A IMPRENSA PEDAGÓGICA (IN)FORMANDO A PROFESSORA
ALFABETIZADORA: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DAS PÁGINAS DO JORNAL
DA ALFABETIZADORA (1988-1999)

CURITIBA

2023

KELYN CAROLINE BUENO

A IMPRENSA PEDAGÓGICA (IN)FORMANDO A PROFESSORA
ALFABETIZADORA: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DAS PÁGINAS DO JORNAL
DA ALFABETIZADORA (1988-1999)

Dissertação apresentada como critério para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na Linha História e Historiografia da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Sidmar dos Santos Meurer

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Bueno, Kelyn Caroline.

A imprensa pedagógica (in)formando a professora alfabetizadora :
uma investigação a partir das páginas do Jornal da Alfabetizadora
(1988-1999) / Kelyn Caroline Bueno – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sidmar dos Santos Meurer

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Alfabetização – Brasil – História.
3. Educação – História. 4. Professores alfabetizadores. 5. Jornais na
educação. I. Meurer, Sidmar dos Santos. II. Universidade Federal do
Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **KELYN CAROLINE BUENO** intitulada: **A IMPRENSA PEDAGÓGICA (IN)FORMANDO A PROFESSORA ALFABETIZADORA: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DAS PÁGINAS DO JORNAL DA ALFABETIZADORA (1988-1999)**, sob orientação do Prof. Dr. SIDMAR DOS SANTOS MEURER, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 31 de Março de 2023.

Assinatura Eletrônica

03/04/2023 22:35:06.0

SIDMAR DOS SANTOS MEURER

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

04/04/2023 06:20:10.0

TONY HONORATO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA)

Assinatura Eletrônica

03/04/2023 18:26:18.0

ANDRÉA BEZERRA CORDEIRO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Aos meus avós

Julia Guis Vitek (in memoriam)

Lucio Vitek (in memoriam)

Ione Bueno e

Antônio Albary Bueno (in memoriam)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me guiado e me sustentado até este momento.

Agradeço ao professor Dr. Sidmar dos Santos Meurer, por aceitar orientar este trabalho. Agradeço a ele por todas as explicações, contribuições, indicações de leitura e principalmente por todas as orientações e sugestões concedidas sempre com muita generosidade e sabedoria, elas contribuíram significativamente para a construção deste trabalho, mas também para o meu crescimento profissional e acadêmico.

Agradeço aos professores das bancas de qualificação e defesa, professora Dra. Andrea Bezerra Cordeiro e professor Dr. Tony Honorato por aceitarem o convite para discutir esse trabalho, pelos comentários e avaliações tecidas.

Agradeço a professora Dra. Claudia Maria Petchak Zanlorenzi por me encorajar e incentivar a continuar trilhando os caminhos do conhecimento e da vida acadêmica, por me mostrar e disponibilizar o Jornal da Alfabetizadora, minha fonte e objeto de investigação nesta pesquisa, obrigada por ter acreditado em mim e nesta pesquisa. Agradeço também a professora Dra. Joana D'Arc Vaz por todo auxílio e motivação durante a elaboração do projeto de pesquisa.

Agradeço a minha família, por todo amor, força e carinho. Sou grata especialmente aos meus pais, Marcio Ademir Bueno e Neuza Maria Vitek Bueno e as minhas irmãs Adrieli Cristine Bueno e Chaiane Ap. Bueno, por todo incentivo, apoio e compreensão nos vários momentos de ausência dedicados aos estudos e à escrita desta dissertação. Obrigada por acreditarem em mim e estarem ao meu lado nessa trajetória, isso não seria possível sem vocês.

Agradeço ao Brendon, meu amor, por toda paciência, afeto e motivação durante essa caminhada, obrigada por tornar meus dias mais alegres e iluminados.

Agradeço aos grupos de pesquisa Nupes, Geprax e Epefor e aos seus respectivos integrantes, pelas várias discussões, trocas de conhecimentos e experiências compartilhadas. Agradeço também aos colegas de mestrado pelo apoio mútuo e aos amigos que contribuíram com essa pesquisa. Agradeço às acadêmicas do curso de pedagogia da Unespar — campus de União da Vitória pela receptividade e acolhimento durante a realização do estágio de docência.

Por fim, agradeço à Capes por financiar esta pesquisa.

A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras”.

Karl Kraus

RESUMO

O presente trabalho busca contribuir com o campo da história e historiografia da educação, no que tange às temáticas relacionadas ao trabalho e à identidade docente dos/as professores/as alfabetizadores/as, a partir da utilização e investigação de revistas pedagógicas como estratégia de formação e orientação do trabalho docente. Logo, a pesquisa objetiva investigar a produção e a circulação de enunciados carregados da expectativa de transformação na identidade docente, bem como de saberes, valores, modelos e orientações para as práticas das/os professoras/es alfabetizadoras/es nas páginas do Jornal da alfabetizadora (1988-1990). Nesse quadro, o presente trabalho tomou como fonte e objeto de investigação o referido periódico, o qual foi publicado na cidade de Porto Alegre - RS, pela editora Kuarup em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). O impresso foi selecionado para compor o Programa Nacional Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares, por isso, foi distribuído gratuitamente pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e posteriormente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgãos vinculados ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), alcançando assim uma circulação em escala nacional e internacional. Para sua análise, a principal estrutura teórico-conceitual mobilizada foi a noção de protocolos de leitura, desenvolvida por Roger Chartier (2011), a qual consiste na análise textual e tipográfica dos materiais impressos. A investigação está organizada em três momentos: no primeiro momento foram analisadas as relações entre impresso, educação, formação e trabalho docente; posteriormente, investigou-se a atuação docente na alfabetização, a partir da identidade e do trabalho docente dos/as professores/as alfabetizadores/as durante o recorte temporal da pesquisa; finalmente, a partir da análise da seção de cartas e relatos de experiência, foi explorado o que pode se aproximar do que Goodson (1992) denomina "vozes de professores". Esse exercício buscou sondar tanto os usos e apropriações que as/os professores/as faziam do que circulava no periódico, quanto ecos da sua experiência profissional na alfabetização infantil, por meio das páginas do jornal. Constatamos que o Jornal da Alfabetizadora se constituiu um importante veículo de comunicação, informação e atualização docente, cujo projeto formativo visava divulgar retóricas renovadoras que caminhavam em direção a circulação da perspectiva construtivista. Nesse quadro, o periódico buscou projetar remodelações sobre as práticas, os saberes e os fazeres docentes dos/as professores/as alfabetizadores/as durante a década de 1990.

Palavras-chave: Trabalho e identidade docente; Imprensa pedagógica; História da alfabetização; Construtivismo.

ABSTRACT

The present work seeks to contribute to the field of history and historiography of education, regarding the themes related to the work and the teaching identity of the literacy teachers, based on the use and investigation of pedagogical magazines as a strategy of formation and orientation of the teaching work. Therefore, the research aims to investigate the production and circulation of statements loaded with the expectation of transformation in the teaching identity, as well as knowledge, values, models, and guidelines for the practices of literacy teachers in the pages of the *Jornal da alfabetizadora* (Literacy Journal) (1988-1990). The journal was published in the city of Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil, by the publishing house Kuarup, in partnership with the Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). The book was selected to be part of the National Reading Rooms/School Libraries Program and, therefore, was distributed free of charge by the Student Assistance Foundation (FAE) and later by the National Fund for Education Development (FNDE), agencies linked to the Ministry of Education and Culture (MEC), thus reaching a circulation on a national and international scale. For its analysis, the main theoretical-conceptual framework mobilized was the notion of reading protocols, developed by Roger Chartier (2011), which consists of textual and typographic analysis of printed materials. The research is organized in three moments: in the first moment, the relations between print, education, training and teaching work were analyzed; then, the teaching performance in literacy was investigated, from the identity and teaching work of the literacy teachers during the time period of the research; finally, from the analysis of the section of letters and experience reports, it was explored what can be close to what Goodson (1992) calls "teachers' voices". This exercise sought to investigate both the uses and appropriations that teachers made of what circulated in the periodical, as well as echoes of their professional experience in early childhood literacy, through the pages of the newspaper. We found that the *Jornal da Alfabetizadora* (Literacy Journal) constitutes as an important vehicle of communication, information and teaching updating, whose formative project aimed to disseminate renovating rhetoric that walked towards the circulation of the constructivist perspective. In this context, the journal sought to project remodeling on the practices, knowledge and teaching activities of literacy teachers during the 1990s.

Keywords: Work and teacher identity; Educational press; History of literacy; Constructivism.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Levantamento do número de ilustrações e fotografias que aparecem em
..... cada ano de publicação do Jornal da
.....Alfabetizadora.....67

GRÁFICO 2: Levantamento dos conteúdos abordados ao longo das publicações do
.....Jornal da Alfabetizadora.....77

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Quadro com o número e o ano das edições do jornal	39
FIGURA 2 – Logo do Programa Sala de Leitura/ Bibliotecas Escolares, presente nasedições de nº 0 até a nº 48.....	42
FIGURA 3 - Logo do Programa Bibliotecas da Escola, presente nas edições de nº 49até a nº 66	43
FIGURA 4 – Busca por novos assinantes.....	44
FIGURA 5 – Formato das capas presentes nas edições de nº0 até a nº23.....	51
FIGURA 6 – Formato das capas presentes nas edições de nº25 até a nº43.....	52
FIGURA 7 – Formato das capas presentes nas edições de nº44 até a nº62.....	53
FIGURA 8 – Pequenos resumos antes do texto.....	56
FIGURA 9 – Frases em destaque nos textos.....	56
FIGURA 10 – Sumário ilustrado	58
FIGURA 11 – Sumário ilustrado	59
FIGURA 12 – Sumário na capa	60
FIGURA 13 – Ilustrações dos autores	69
FIGURA 14 – Ilustrações dos autores	70
FIGURA 15 – Ilustrações dos autores	70
FIGURA 16 – Análise da relação entre as ilustrações e o conteúdo do texto	72
FIGURA 17 – Análise da relação entre as ilustrações e o conteúdo do texto	75
FIGURA 18 – Análise da relação entre as ilustrações e o conteúdo do texto	75
FIGURA 19 – Charges	76
FIGURA 20 – Propaganda divulgada no Jornal da Alfabetizadora.....	167
FIGURA 21 – Propaganda divulgada no Jornal da Alfabetizadora.....	167
FIGURA 22 – Propaganda divulgada no Jornal da Alfabetizadora.....	168
FIGURA 23 – Propaganda divulgada no Jornal da Alfabetizadora.....	170
FIGURA 24 – Propaganda divulgada no Jornal da Alfabetizadora.....	171

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Referente aos preços do Jornal da Alfabetizadora	44
QUADRO 2 – Seções veiculadas ao longo das edições do Jornal da Alfabetizadora	62
QUADRO 3 – Ilustradores do Jornal da Alfabetizadora	68

LISTA DE SIGLAS

FAE - Fundação de Assistência ao Estudante

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

MEC - Ministério de Educação e Cultura

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNSL - Programa Nacional Salas de Leitura

PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	OBJETIVOS	16
1.2	ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	17
1.3	ESTRUTURA DO TEXTO	24
2	UM JORNAL PARA FORMAÇÃO E ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA: RELAÇÕES ENTRE IMPRESSOS, EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE	26
2.1	O PERFIL EDITORIAL DO JORNAL DA ALFABETIZADORA E A PROJEÇÃO DO SEU LEITOR IDEAL.....	26
2.2	PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DO JORNAL DA ALFABETIZADORA	36
3	(IN)DEFINIÇÕES SOBRE O FAZER DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO: IDENTIDADE, TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE PARA ALFABETIZAÇÃO NAS PÁGINAS DO JORNAL DA ALFABETIZADORA.....	80
3.1	OS FIOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS SOBRE A FORMAÇÃO E A IDENTIDADE DOCENTE	80
3.2	AS NUANCES E MODULAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO JORNAL DA ALFABETIZADORA	88
4	ECOS DA EXPERIÊNCIA DOCENTE: ANÁLISE DOS FRAGMENTOS DAS VOZES DAS/OS PROFESSORAS/ES ALFABETIZADORAS/ES NO JORNAL DA ALFABETIZADORA	172
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
6	FONTES	209
	REFERÊNCIAS.....	214

1. INTRODUÇÃO

A publicação de jornais e revistas pedagógicos como uma estratégia de formação e orientação do e para o trabalho docente tem sido um recurso utilizado historicamente no cenário de diferentes políticas e processos educacionais (BICCAS, 2008; CATANI; BASTOS, 2002; CARVALHO, 2007). Nas últimas décadas temos visto, no campo da história e historiografia da educação, a realização de pesquisas que lançam luz sobre essas iniciativas, seja a partir da perspectiva da história da imprensa educacional, seja a partir da perspectiva da história da formação e do trabalho docente. Em conjunto, tais iniciativas contribuem para compreender os processos de formação e atuação dos professores e, particularmente, como essas estratégias editoriais divulgadas por meio dos periódicos educacionais e pedagógicos participam e afetam o modo como professores e professoras concebem e realizam seu trabalho.

O presente trabalho pretende contribuir com o campo da história e historiografia da educação, no que tange às temáticas relacionadas à formação, ao trabalho e à identidade docente das/os professoras/es alfabetizadoras/es no recorte do final da década de 1980 e aos anos de 1990. Neste sentido, a pesquisa se debruça sobre um periódico destinado especialmente ao/às/aos professoras/es alfabetizador/as/es, intitulado *Jornal da Alfabetizadora* (1988-1999). No que tange à caracterização dos leitores desse periódico, destacamos que, ao longo do trabalho, usaremos esta construção gráfica com o intuito de incorporar a dupla possibilidade quanto ao gênero de atuação na docência, na alfabetização e nas séries iniciais.

O periódico foi publicado na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, pela Editora Kuarup em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Ele se apresenta no cenário educacional nacional e internacional dos anos de 1990 especialmente voltado às/aos professoras/es alfabetizadoras/es, a fim de participar e intervir na formação desses profissionais. Carregando a expectativa de veicular o que pode ser considerado um conjunto de contribuições ou mesmo um projeto de formação para as/os profissionais, participando e intervindo em suas formações. Contudo, observamos e ressaltamos que apesar da nomenclatura do jornal sugerir que se voltava para um público docente específico, quais sejam, os alfabetizadores, ele também veicula em suas páginas textos voltados para os/as professores/as das séries iniciais.

Nesse sentido, a problemática a ser perseguida nesta pesquisa consiste em investigar as possíveis rupturas e permanências na projeção realizada pelo Jornal da Alfabetizadora a respeito do trabalho e da identidade docente das/os professoras/es alfabetizador/ases, nos anos de 1990, sob o impulso de retóricas que se se apresentavam em nome da mudança, da renovação e/ou da inovação, a partir da análise de suportes materiais, da sua circulação e da apropriação de saberes e enunciados por parte das/os professoras/es.

Tal problemática se apresenta em um cenário apreendido como de intenso movimento de renovação educacional, em particular, na área da alfabetização e dos seus processos de ensino. Neste sentido, busca-se não apenas analisar como esse movimento de renovação se apresentava no campo da alfabetização escolar, e de que modo atingia, afetava ou impactava o trabalho e a identidade docente, mas também, como era recebido e acomodado no fazer docente das/os professoras/es alfabetizadoras/es. Para isso, o jornal será tomado como um suporte e como agente que veicula saberes e projeções para a realização das práticas docentes.

Ao compreender as potencialidades da fonte mencionada e tomá-la como objeto de pesquisa dentro do campo de investigação da História da Educação, com um olhar direcionado para a formação e o trabalho das/os professoras/es, em um contexto em que havia um ideário de reorganização cultural, social e política, muitos discursos se voltam para a educação e para o papel desempenhado pelo/as professor/as, em especial, para o papel do/a professor/a alfabetizador/a.

1.1 OBJETIVOS

Tendo sido demarcado o objeto em torno da análise do Jornal Alfabetizadora e a sua relação com a formação, o trabalho e a identidade docente da/o professor/a alfabetizador/a, a presente pesquisa pretende realizar o seguinte objetivo geral:

- Investigar a produção e circulação de enunciados carregados da expectativa de transformação na identidade docente, bem como de saberes, valores, modelos e orientações para as práticas das/os professoras/es alfabetizadoras/es nas páginas do Jornal da alfabetizadora.

Para a realização dessa finalidade, a pesquisa persegue os seguintes objetivos específicos:

- Problematizar as relações existentes entre a imprensa pedagógica voltada para a formação dos/as professores/as alfabetizadores/as e o trabalho docente desenvolvido pelos/as professores/as em sala de aula;
- Compreender como a imprensa pedagógica educacional, voltada para a formação dos/as professores/as alfabetizadores/as contribui para delinear os fazeres, as práticas e a atuação docente.
- Analisar como se dava a alfabetização no Brasil no final do século XX, a fim de verificar possíveis mudanças e permanências em relação ao trabalho docente das/os professoras/es alfabetizadoras/es.
- Compreender o cenário de ideias, saberes e práticas que informavam o campo de atuação dos/as professores/as alfabetizadores/as no período investigado, e as relações mantidas com o *Jornal da Alfabetizadora*.
- Analisar os ecos de experiência dos/as professores/as alfabetizadores/as durante o recorte temporal da pesquisa a fim de levantar indícios de como professores/as recebiam e se apropriavam dos saberes e orientações divulgadas pelo *Jornal da Alfabetizadora*.

1.2 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Dentro da perspectiva de realização da pesquisa historiográfica as fontes são compreendidas como um elemento indispensável ao qual o investigador recorre para produzir conhecimento e reflexão histórica sobre seu objeto. Todavia, são necessários vários cuidados em relação ao manejo e à análise deste material, pois podem ser considerados como vestígios do tempo passado que possibilitam ao pesquisador um “contato possível com o passado que permite formas de verificação” (RAGAZZINI, 2001, p. 14). As fontes, portanto, não são mais que vestígios fragmentários, são o material empírico que permite ao pesquisador olhar para o passado e, em consequência, edificam a pesquisa historiográfica; se constituem como pontes para o passado, pois é a partir delas e por meio delas que é possível questionar, verificar e analisar os fatos, também reconstituir os fragmentos sobre um período.

Desta forma, nesta pesquisa o *Jornal da Alfabetizadora* é tomado como a principal fonte investigada. Logo, esse periódico se caracteriza como objeto e fonte da investigação. No que diz respeito ao estudo deste material enquanto objeto, o que nos interessa averiguar são aspectos relacionados à sua materialidade enquanto

impresso, a sua constituição como suporte formativo para os/as professores/as das séries iniciais, sua produção, distribuição, periodização, circulação, e o seu ciclo de vida, para que a partir destes elementos seja possível compreender qual era o papel como um agente cultural ou como portador de um projeto de formação para professoras/es alfabetizadoras/es, bem como a relevância deste periódico dentro do recorte temporal estabelecido. Para além destas intenções, o jornal também é analisado como fonte, visto que se espera acessar, por meio dele, os vestígios que nos permitem interrogar e compreender o passado, mas especificamente em relação a temas afeitos ao trabalho e a identidade docente de professoras/es alfabetizadoras/es. Pois, por ser um jornal ele nos possibilita encontrar diferentes informações, ideias e fragmentos de uma realidade que está sendo constituída.

O contato inicial com esta fonte se deu por meio da minha participação em um projeto de monitoria voluntária, realizado na disciplina de Fundamentos da Alfabetização, na Universidade Estadual do Paraná — Campus de União da Vitória, no ano de 2019, sob a orientação da professora Dr^a. Claudia Maria Petchak Zanlorenzi. Esse material despertou diversas possibilidades de investigação, visto que foi utilizado como fonte em apenas uma dissertação de mestrado no ano de 2018 em Ponta Grossa - PR, em uma pesquisa intitulada “Um retrato da alfabetização pelas páginas do Jornal da Alfabetizadora (1988-1999)”, de autoria de Deise Terezinha Peleke Lara Zene. Nessa pesquisa a autora teve como objetivo geral analisar as relações entre alfabetização e as ideias liberais, na década de 1980 e 1990, tendo como fonte o *Jornal da Alfabetizadora*, mas utilizando um número reduzido de edições, isto é, somente as dos números 28 a 36. Ancorada na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, essa pesquisa se concentrou em buscar compreender como a ideologia liberal perpassava e se apresentava por meio da imprensa pedagógica voltada para os/as professores/as alfabetizadores/as. Entendo que, motivada por escolhas teóricas e conceituais, a autora deixou de lado as discussões sobre os sujeitos professores e o fazer docente, possibilitando assim diversas aberturas para novas investigações. Por conseguinte, por ser um material pouco explorado, este periódico permite várias perspectivas de estudos ligadas ao contexto educacional que foram sendo desenvolvidas no recorte temporal da pesquisa. Logo, se apresenta como uma fonte em potencial para a pesquisa em história da educação.

Ao iniciar o processo de pesquisa, dispunha apenas dos 9 números do Jornal da Alfabetizadora que Deise Terezinha havia analisado. Diante disso, ao realizar uma

busca pelas outras edições do jornal estabeleci contato com a biblioteca da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e obtive um retorno de que havia mais edições do jornal disponíveis para consulta. Por esse modo se logrou reunir 58 edições do jornal, de um total de 66 que foram publicadas ao longo dos anos.

O número de edições faltantes totaliza 9 edições, que englobam as publicações de número 11, 16, 17, 24, 27, 63, 64, 65 e 66. No que diz respeito a estas edições cabe destacar que diversas buscas e investimentos foram realizados a fim de encontrá-las, sendo realizadas consultas em acervos digitais e online. Foram realizadas buscas e uma série de contatos com bibliotecas de instituições universitárias e também junto às outras instituições da Universidade Pontifícia Católica (PUC) que estão localizadas em diferentes regiões do país, a fim de obter respostas sobre as mesmas. Entretanto, até o presente momento, não se conseguiu localizar as edições faltantes em nenhuma destas instâncias.

Entendemos que as edições faltantes possuem importância para a perspectiva de uma análise global desse periódico, que se propusesse a abarcar todo o período de circulação do jornal. Entretanto, ressaltamos que, face às questões colocadas pela presente investigação, a mobilização de 58 edições (o que corresponde a 87% de todas as edições que foram produzidas e que circularam nacionalmente), permite seu enfrentamento. A amostra, portanto, permite realizar uma investigação significativa sobre o papel desempenhado por esse periódico, na sua relação com a formação, o trabalho e a identidade docente.

Ao analisarmos esse material, buscamos inicialmente explorar diferentes aspectos, dentre eles: o período e o contexto em que o jornal circulou; quais eram os principais temas e conteúdos abordados nos textos; como esses temas e conteúdos eram apresentados ao leitor; quais eram as possíveis estratégias editoriais utilizadas. Este exame inicial sobre a fonte investigada foi fundamental para sondar as possibilidades de pesquisa, para que, a partir disso, fossem delimitados possíveis caminhos de investigação.

No que concerne à utilização dos jornais como fonte e objeto de pesquisa na pesquisa histórica, salientamos que, durante muito tempo, se estabeleceu uma hierarquia qualitativa em torno dos documentos considerados como fontes. Nessa conjuntura os jornais e impressos pareciam pouco adequados para a recuperação do passado, dado que eles continham registros fragmentários de um determinado momento e com isso forneciam imagens parciais e distorcidas. Dessarte, após um

longo percurso e por meio dos movimentos de renovação historiográfica que resultaram no alargamento das possibilidades de se tomar objetos e fontes que tem por intuito acentuar a cultura, os jornais e os impressos passaram a ser considerados também como fonte e objeto de pesquisa, pois as investigações nessa perspectiva podem ser feitas com tudo que caracteriza o homem no tempo, como os vestígios, indícios ou traços deixados. Diante disso, “o estatuto da imprensa sofreu deslocamento fundamental ainda na década de 1970: ao lado da história da imprensa e por meio da imprensa, o próprio jornal tornou-se objeto da pesquisa histórica” (DE LUCA, 2015, p. 118). Através desta perspectiva se inicia o reconhecimento da imprensa como um recurso importante e principalmente válido, no que diz respeito às pesquisas históricas e historiográficas. Por conseguinte, é possível compreender que essa perspectiva de imprensa como fonte e objeto foi sendo construída ao longo dos anos no próprio processo de renovação historiográfica.

Marta Carvalho (2007) salienta que, com essa reconfiguração no campo da pesquisa histórica, a história da educação passou a explorar uma pluralidade de domínios dentro do campo educacional (como as disciplinas escolares, o currículo, a profissão docente, o livro didático, entre outros). Por conseguinte, a autora destaca que

Repartindo-se nesses domínios e embaralhando a demarcação entre história das ideias e das instituições escolares, ganha espaço um multifacetado campo de investigações sobre impressos de destinação pedagógica e seus usos escolares. Essas investigações podem dar sólido suporte a uma história cultural dos saberes pedagógicos interessada na materialidade dos processos de difusão e imposição desses saberes e na materialidade das práticas que deles se apropriam.

Pondo ênfase nos suportes materiais da produção, circulação e apropriação dos saberes pedagógicos, essa modalidade de investigação abrange estudos sobre uma pluralidade de impressos de destinação pedagógica: livros didáticos, manuais escolares, imprensa periódica especializada em educação, bibliotecas escolares, coleções dirigidas a professores, etc. Nelas, essa multiplicidade de materiais impressos passa a ser objeto de um novo interesse. Livros, revistas, guias curriculares, programas, regulamentos, etc, não são mais, nessa nova perspectiva, que fontes de informação historiográfica. Passam a interessar como objeto, no duplo sentido de objeto da investigação e de objeto material, cujos usos, em situações específicas, se quer determinar. A materialidade desses objetos passa a ser o suporte do questionário que orienta o investigador no estudo das práticas que se formalizam nos seus usos escolares (CARVALHO, 2007, p.118).

Nessa direção, realizar uma história cultural dos saberes pedagógicos, especialmente aqueles relacionados à prática docente na alfabetização, é justamente a perspectiva em que se inscreve a presente pesquisa. Visto que é a partir da produção de materiais, da sua circulação e apropriação por parte das/os professoras/es, que nos debruçamos.

Os jornais considerados como fontes possibilitam o acesso a diversos materiais que tornam possível a realização de estudos e pesquisas sobre um contexto sócio histórico e educacional, ao passo que “os costumes e práticas sociais, o folclore, enfim, todos os aspectos do dia-a-dia estão registrados em suas páginas” (CAPELATO, 1988, p. 34). Desse modo, esse tipo de fonte tem se mostrado um recurso promissor, pois possibilita o contato com várias áreas e esferas educacionais, sociais e culturais. Logo, os impressos pedagógicos destinados aos professores permitem ao historiador realizar análises sobre o desenvolvimento de determinados graus de ensino, como também da formação, do trabalho e da identidade docente.

Para além da análise do jornal enquanto fonte e objeto de investigação, também utilizamos outras fontes, dado que o cruzamento de fontes de diferentes segmentos ajuda o pesquisador a entender o contexto e a construir uma teia de fatos e acontecimentos. Isso também permite olhar de diferentes perspectivas um mesmo objeto ou problema de pesquisa, bem como diferentes pontos de vista que contribuem para perceber os contrapontos que se apresentam.

Logo, para esta pesquisa as fontes utilizadas são consideradas como um corpus documental que permite a compreensão de um determinado contexto e das relações estabelecidas entre a formação e o trabalho das/os professoras/es alfabetizadoras/es.

Os protocolos de leitura

Em relação à perspectiva teórica, este estudo assume pressupostos fundamentados na História Cultural, ao passo que se busca compreender e entender os aspectos culturais, sociais e das relações educacionais presentes dentro do recorte temporal da investigação. Sandra Pesavento expõe que a proposta da História Cultural é “enxergar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2004, p.15).

Em diálogo com a perspectiva teórico metodológica da História Cultural, são mobilizados os procedimentos metodológicos pelo viés da História da Leitura, visto que ela acentua que a leitura implica uma elaboração de sentidos e significados que são construídos pelo leitor e que, desta forma, podem haver distâncias entre o sentido proposto pelo autor e a apropriação feita pelo leitor, dado que existe uma infinidade de interpretações.

A principal estrutura teórico-conceitual mobilizada ao longo da pesquisa é a noção de protocolos de leitura, desenvolvida por Roger Chartier (2011) e que consiste na análise textual e tipográfica dos materiais impressos. Sobre este aspecto Chartier destaca que

[...] elas repousam em uma dupla estratégia de escrita: inscrever no texto as convenções, sociais ou literárias, que permitirão a sua sinalização, classificação e compreensão empregar toda uma panóplia de técnicas, narrativas ou poéticas, que, como uma maquinaria, deverão produzir efeitos obrigatórios, garantindo a boa leitura [...] Mas essas primeiras instruções são cruzadas com outras, trazidas pelas próprias formas tipográficas: a disposição e a divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração [...]. (CHARTIER, 2011, p. 96).

A fim de compreender o impresso investigado, dentro da dimensão teórico-metodológica dos protocolos de leitura são destacados dois grandes blocos de interesses de análise: material e textual ou discursivo. A partir desses blocos foram delimitadas as categorias de análise mobilizadas ao longo da investigação. Em relação ao bloco textual foram mobilizadas as seguintes categorias: texto; leitor ideal; conteúdo; estratégia discursiva; imagem; conteúdo das seções. Ao passo que no bloco material foram mobilizadas as questões como: tamanho e tipo de papel utilizado; capa; número de páginas; tipo e formato de letra; recursos gráficos/organização; imagem ilustrações (organização); organização das seções. Cada uma destas categorias se revelou fundamental para apresentar e também problematizar a fonte investigada.

Por conseguinte, todos esses elementos que compõem o material impresso estão interligados e têm como intuito transmitir algo ao leitor. Nesse sentido, essa perspectiva metodológica possibilita e auxilia

[...] o pesquisador a voltar o seu olhar para a fonte e extrair resultados nas minúcias impregnadas nos aspectos materiais de um impresso, como o tipo de papel usado, as cores, os espaços escolhidos para disposição das fotos,

imagens, textos e propagandas veiculadas, associadas na mente do autor e do editor, a partir de um leitor-modelo em que, também a revista evocava um jogo identitário entre a leitora, o autor e seu discurso estabelecido. (SÁ et al., 2017, p. 275).

Ao analisar a fonte investigada compreendemos que as categorias mencionadas proporcionam um suporte para o desenvolvimento de alguns objetivos estabelecidos. No que concerne ao objetivo geral, o qual busca tematizar a identidade, o trabalho e a formação docente dos/as professores/as alfabetizadores/as a partir da análise das páginas do jornal, concebemos que as categorias que compõem o bloco textual visam compreender a leitura autorizada do texto e como esta estrutura textual se organizava para que houvesse um sentido e um significado para o público direcionado, como também a difusão de diferentes prescrições e orientações de modelos e práticas a serem seguidas.

Para abordar o objetivo que busca discutir as potencialidades da imprensa pedagógica enquanto fonte e objeto de pesquisa, foram mobilizados os dois blocos de categorias, em virtude de que, ao analisarmos as questões do impresso enquanto fonte estamos também operando com as questões materiais dos textos e seus suportes e com o que está sendo divulgado por meio dele como estratégias de significação.

Em relação ao objetivo que pretende investigar como a imprensa pedagógica contribui para delinear os fazeres, as práticas e a atuação docente, também foram mobilizados os dois blocos. Em relação aos aspectos do bloco textual, os textos, os conteúdos e as estratégias discursivas podem orientar as apropriações e práticas docentes. Assim, em consonância com o bloco de elementos que dizem respeito à materialidade do impresso, visa-se analisar a organização e disposição dos textos divulgados e como estes buscavam refletir os princípios e as estratégias editoriais do jornal.

Por fim, para o objetivo que tem por finalidade investigar os ecos de experiência dos/as professores/as alfabetizadores/as, foi mobilizada a estratégia de análise de conteúdo, por meio da interrogação dos enunciados textuais. À vista disso, duas seções específicas foram objetos de tratamento à parte, sendo elas: a seção de cartas e a de relatos de experiência dos/as professores/as. Essa seção também foi nomeada no periódico investigado, em determinados momentos, como experiência vivida. Independentemente do modo como eram nomeadas, seus conteúdos eram

compostos, fundamentalmente, por relatos de leitores/as do jornal dirigidas aos editores.

1.3 ESTRUTURA DO TEXTO

A estrutura de apresentação dessa pesquisa se organiza em três momentos, constituindo, dessa maneira, três capítulos. No primeiro capítulo se busca explorar a discussão que relaciona imprensa e educação, em especial a imprensa voltada para à formação docente. Nessa direção o *Jornal da Alfabetizadora* é explorado de modo a dar destaque aos aspectos de materialidade, do leitor visado, as estratégias discursivas operadas; a produção, a organização, a distribuição; os órgãos e programas financiadores e o corpo editorial do jornal; bem como, como se davam as relações de financiamento e a organização deste periódico. Tais discussões buscam seguir os protocolos de análise dos impressos, amparados nos estudos e nas obras desenvolvidas por Roger Chartier (2002, 2011) e por Galvão e Melo (2019). Através dessa análise se aspira evidenciar do que se trata o jornal investigado, como também, explorar qual era a relevância dos impressos pedagógicos e educacionais durante o recorte temporal e se este periódico buscava imprimir uma tentativa de orientação a ser seguida pelos docentes alfabetizadores. Em seguida foram utilizados alguns recursos de análise de dados quantitativos para que fosse possível a percepção de dados ligados ao número de seções, os assuntos, os autores, os conteúdos mais abordados e os tipos de textos que circularam ao longo da vigência do jornal. Após estas considerações também são abordadas as questões ligadas à compreensão da imprensa enquanto formadora e influenciadora de práticas docentes, como também, como se desenvolve a circulação e a circularidade desses impressos e a propagação de determinadas ações e conteúdos culturais.

No segundo capítulo, objetiva-se apresentar algumas considerações sobre a docência e a alfabetização. Destacando os aspectos relacionados à historicidade da alfabetização, partindo de uma breve síntese sobre a alfabetização no período do recorte temporal da pesquisa (os anos de 1990), para desta forma compreender quais eram as ideias, os saberes, as recomendações, as matrizes e os matizes do pensamento educacional, relacionados à alfabetização, que estavam sendo constantemente anunciados pelo jornal. Aspira-se também abordar como eram algumas práticas e a formação docente dos/as alfabetizadores/as neste período, e

como estas questões se relacionavam com o cenário das políticas educacionais e com as propostas para a educação dos organismos internacionais que estavam em circulação no Brasil. Para isso realizamos um cruzamento dos textos normativos que orientam as políticas educacionais e o trabalho das/os professoras/es, com os textos postos em circulação pelo jornal investigado, juntamente com as produções bibliográficas disponíveis. Esta abordagem está amparada em uma análise qualitativa do periódico, explorando especialmente a dimensão textual e discursiva e destacando as relações intrínsecas que são colocadas nos textos publicados, permitindo a compressão sobre o modo como o jornal se colocava naquele contexto educacional, social e cultural.

Por fim, no terceiro capítulo se procura sondar os possíveis projetos em disputa dentro do impresso, assim como as possíveis experiências das/os professoras/es, em diálogo ou relação com as práticas desses docentes. Essas questões são destacadas por meio da apresentação e análise das cartas e relatos de experiência recebidos e publicados pelo jornal, na intenção de procurar sondar a recepção do jornal por meio das manifestações das/os professoras/es. Compreende-se esse movimento como um esforço para apreender os ecos da experiência docente, isto é: como as/os professoras/es reagiam frente aos documentos normativos, às ideias, às sugestões práticas? O que eles entendiam por construtivismo e de que modo tais enunciados afetavam (se afetavam) suas práticas e o seu trabalho? Se houve alguma mudança nos padrões de trabalho pedagógico ou formas de concebê-lo? Quais eram as principais preocupações e problemas cotidianos relatados pelas/os professoras/es leitoras/es do periódico e como eles apresentavam isso ao jornal? Logo, visa-se destacar quem eram esses sujeitos professoras/es dentro do seu contexto histórico. Para tanto, foram mobilizadas as contribuições do autor Ivor Goodson (1992) em relação à necessidade de dar voz ao professor. Seguindo especialmente as indicações do autor, tematizamos a noção de “experiência” a partir das contribuições de E. P. Thompson (1981), para interrogar em que medida o conjunto de testemunhos reunidos nessas sessões são capazes de investigar vestígios a respeito do que se pode conceber como a experiência dos/as professores/as alfabetizadores/as.

2. UM JORNAL PARA FORMAÇÃO E ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA: RELAÇÕES ENTRE IMPRESSOS, EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

2.1 O PERFIL EDITORIAL DO *JORNAL DA ALFABETIZADORA* E A PROJEÇÃO DO SEU LEITOR IDEAL

Em 1988 foi lançado o primeiro número do *Jornal da Alfabetizadora*, a edição de nº 0, sendo distribuído gratuitamente durante a Bienal do Livro de São Paulo (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1989, p. 02). Essa primeira iniciativa pode ser assumida como um projeto piloto para o que viria a se tornar o periódico, que passou a circular regularmente a partir de 1989, com uma periodicidade bimestral, com 06 edições a cada ano. Segundo o III volume da História da PUCRS¹ (1993, p. 142), o qual abrange as décadas de 1978 a 1998, as publicações do jornal alcançaram mais de 300.000 exemplares, entretanto o documento não aponta um número específico sobre quais/quantas edições estão inseridas nesse alcance.

Em seu primeiro editorial, ainda na edição de nº 0, como uma forma de apresentar a iniciativa periódica recém iniciada ao público e angariar leitores, a publicação pois em destaque o que pode ser tomado como expressão do que pretendia ser seu perfil editorial

O Jornal da Alfabetizadora pretende apresentar artigos, sugestões de atividades, debates, notícias, relatos de experiência com o objetivo de auxiliar, principalmente, os professores que atuam nas séries iniciais. Em vista disso, o Jornal da Alfabetizadora está criando um espaço amplo para discussão e troca de informações e experiências. Há muitas pessoas preocupadas com a questão; é preciso estabelecer o diálogo numa linguagem objetiva e acessível entre profissional pesquisador e profissional alfabetizador (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1988, n. 0, p. 02).

Como se pode perceber, esse perfil editorial é assentado sobre marcadores bastante específicos. Em primeiro lugar, faz alusão a um perfil de leitor ideal. Sobre a noção de *leitor ideal*, Chartier (2011, p. 10) sustenta que:

[...] todo autor, todo escrito impõe uma ordem, uma postura, uma atitude de leitura. Que seja explicitamente afirmada pelo escritor ou produzida mecanicamente pela maquinaria do texto, inscrita na letra da obra como também nos dispositivos de sua impressão, o protocolo de leitura define quais devem ser a interpretação correta e o uso adequado do texto, ao mesmo tempo em que esboça seu leitor ideal (CHARTIER, 2011, p. 20).

¹Informações disponíveis em: História da PUCRS – vol. III <https://books.google.com.br/books>.

O jornal, ao ser pensado e produzido por um corpo editorial, possui determinadas pretensões sobre quem serão seus leitores, como também de que maneira essa leitura deve ocorrer, pois todo escrito imprime uma atitude de leitura e, para além disso, o “próprio objeto impresso traz em suas páginas e em suas linhas os vestígios da leitura que seu editor supõe existir nele e os limites de sua possível recepção” (CHARTIER, 2011, p. 96). Nesta direção, a fim de compreender o perfil editorial do periódico em questão, buscamos explorar e compreender qual era a projeção do *leitor ideal* para o *Jornal da Alfabetizadora*. Ao mesmo tempo, procuramos identificar as indicações de como seu corpo editorial pretendia que esse material fosse lido. Para isso percorremos, principalmente, o que é apresentado ao longo dos editoriais do jornal pois, por meio deles, são mobilizados vários marcadores que estão relacionados à construção e projeção desse leitor ideal. Como nos recorda Roger Chartier (2002, p. 123), “o leitor é sempre pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único e a uma compreensão correta”.

No que concerne à noção de leitor ideal, tal como é demarcado na perspectiva de trabalho com protocolos de leitura de impressos (CHARTIER; 2011; GALVÃO e MELO, 2019), e apreendendo o exposto no editorial inaugural do *Jornal da Alfabetizadora*, compreendemos que esse seja: principalmente professores e professoras que atuam nas séries iniciais. Este protótipo de leitor idealizado se combina com uma indicação do que pretendia ser o conteúdo privilegiado na publicação, bem como as formas de apresentar tal conteúdo. Trata-se de conteúdos que tocam diretamente a dimensão da atuação profissional dessas/es leitoras/es-docentes em formatos diversificados que combinam artigos, notícias e debates, mas também relatos de experiência e sugestões de atividades. Não parece caber dúvida de que a demarcação e afirmação desse perfil editorial pretendia se estabelecer acionando aspectos sensíveis a uma determinada identidade profissional, mais especificamente, de uma identidade ligada à docência nas séries iniciais. Identidade docente tomada no sentido de uma construção social marcada por múltiplos fatores, que resultam em representações que incidem sobre os docentes, mas também abrangem as representações que estes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo um imaginário acerca da profissão e discursos que circulam no mundo social da profissão docente (GARCIA et al., 2005, p.54).

Complementarmente, a publicação também evocava um cenário particularmente sensível e desafiador para a atuação dessas/es profissionais, uma

vez que enfatizava os diversos problemas relacionados ao processo de alfabetização que permeavam a realidade do país ao longo da década de 1980, o que justificava a indicação de que existiam “muitas pessoas preocupadas com a questão”. Parte desses problemas, segundo a publicação, se ligava ao fato de que muitas informações relevantes não chegavam às/aos professoras/es alfabetizadoras/es, por diferentes motivos. A argumentação vai desenhando, dessa maneira, um lugar destacado para o periódico que estava sendo lançado, como um agente que seria capaz de atuar sobre e minimizar aquelas zonas de onde se originavam as principais dificuldades postas na realização do trabalho desse grupo profissional. Ao passo que considerava a ausência de outras iniciativas que suprissem essa necessidade das/os professoras/es das séries iniciais, o *Jornal da Alfabetizadora* pretendia ser o mobilizador de um fórum em que o fazer docente, especialmente a prática pedagógica ligada aos processos de alfabetização, fosse posto em questão, criando assim um “espaço amplo para discussão e troca de informações e experiência”.

Ainda neste cenário que visava minimizar as fragilidades ligadas ao exercício da docência nas séries iniciais, o jornal buscava se colocar na condição de um interlocutor, um agente cultural e pedagógico capaz de escutar as/os professoras/es, seus dilemas, experiências e dificuldades, mas que também pretendia dialogar com elas/es, destacando que

[...] não hesitou em ceder a palavra a todos aqueles que tivessem algo relevante a dizer aos leitores ou aos editores. [...] por isso, não se esqueça o leitor de que este periódico é um espaço aberto: cartas, artigos, sugestões de atividades, críticas, entre outras manifestações, são sempre bem recebidos. Escreva, manifeste-se. Não abra mão do direito de falar e escrever (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1991, n. 18, p. 02).

Um espaço aberto! Mais que isso: pretendia ser um agente mediador entre o que estava sendo produzido e posto em circulação no campo acadêmico, e os elementos decorrentes da prática e do trabalho docente desenvolvido em sala de aula pelas/os professoras/es alfabetizadoras/es. Realizaria, dessa forma, uma ação informativa e pedagógica com o intuito de suprir as lacunas e fragilidades entendidas e anunciadas pelo corpo editorial do jornal, dando ênfase à questão de que “é preciso estabelecer o diálogo numa linguagem objetiva e acessível entre profissional pesquisador e profissional alfabetizador”. Logo, se apresenta como instância capaz de desempenhar essa função, de traduzir, de transpor, de tornar acessível um corpo

de conhecimentos de ponta produzidos nas dinâmicas da pesquisa educacional, de modo a torná-lo acessível às/aos professoras/es alfabetizadoras/es.

Neste sentido, ao buscar compreender qual é o público ao qual o jornal se destina, ao longo dos editoriais é possível perceber a utilização de determinados termos para se referir aos seus pretensos leitores, tais como: professores, professores das séries iniciais, professores alfabetizadores ou apenas alfabetizadores. Logo, é possível captar mais do que uma vinculação, uma ênfase na associação da docência nas séries iniciais com os dilemas e desafios da alfabetização.

No editorial da edição de nº 18 é ressaltado mais uma vez a conduta adotada pelo periódico, a qual busca promover a participação efetiva dos leitores na sua construção a partir de um perfil editorial bem demarcado. Dentre as intenções do que este material desejava ser, podemos destacar que após a análise dos editoriais nos deparamos com frases que buscam reforçar a ideia de que o jornal quer ser um espaço de divulgação de informações educacionais, de pesquisas, de experiências vividas, dado que

o jornal da alfabetizadora abre seu espaço não somente aqueles que quiserem comunicar aos leitores os resultados de sua produção teórica, mas também aos que pretenderem contar suas experiências vividas na condição de professor alfabetizador (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1991, n. 14, p. 02).

Logo, ele se anunciava como um espaço plural e aberto às diferentes discussões que permeavam o ambiente educacional, mas com um olhar especial voltado para as questões do processo de alfabetização. Assim, objetivava divulgar diferentes concepções e perspectivas, pois, de acordo com o jornal, isso possibilitaria ao professor conhecer o que está sendo produzido a partir desta temática, como também analisar as questões educacionais sob diferentes pontos de vista. Neste sentido, o editorial apregoava que “essa variedade de temas é proposital como forma de ajudar na reflexão e na prática que os alfabetizadores encontram em suas atividades dentro e fora da sala de aula (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1989, n. 05, p. 02). Tal ação visava não apenas tornar acessível ao leitor diferentes discussões, para que este pudesse refletir sobre sua prática como professor/a, mas também estimular a participação diversificada dos leitores ao escrever e manifestar-se, visando assim uma pluralidade de vozes.

Na busca por realizar o propósito de divulgar e tornar acessível diferentes estudos, o jornal também utiliza diferentes recursos e estratégias para construir a imagem de leitor/professor ideal. Ao salientar uma “postura de valorização do sujeito da aprendizagem (o aluno) e do mediador entre o sujeito e o objeto de estudo (o professor)”, concebia a “educação como uma ação criativa/ reflexiva” (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1991, n. 18, p. 02). Na construção do seu perfil de leitor ideal, bem como na projeção das maneiras autorizadas de ser lido, o impresso pretendia afirmar uma relação com o seu leitor que fosse além de uma leitura desinteressada, fria e até mesmo ilustrativa. Pelo contrário, o conjunto de editoriais vai indicando o modo como a equipe editorial pretendia promover um tipo de leitura comprometido com a ação, com a transformação e com a mudança. Uma leitura que, passando por informar as/os professoras/es, culminasse no seu engajamento, na transformação do seu fazer, do seu modo de agir, das suas práticas. Um tipo de leitura, portanto, que pretendia combinar informação, mas também promover a ação, visto que ele está revestido de intenções e apelos à mudança. Uma leitura que, conforme assinala Chartier (2011, p. 86), fosse capaz de ligar o leitor “àquilo que lê, incorporando em seu ser mais íntimo a letra do que leu”. Essa pretensão, obviamente, toca na demarcação do estatuto profissional do/a professor/a das séries iniciais, ao promover ou buscar acentuar o enunciado do professor como um mediador entre o aluno e o conhecimento, aspectos que serão explorados no capítulo III.

Nessa direção de buscar compreender o leitor visado, destacamos o que é exposto no editorial da edição de nº 44 que tem como título “mudanças”. A partir dessa edição ocorre uma transformação na denominação do periódico. O editorial repercute essa mudança de nome, mas pretende sinalizar que ela é indicativa de um conjunto mais amplo de mudanças, mas que também pretende engrossar a atuação no sentido de ser veículo auxiliar à promoção de mudanças mais amplas na realidade educativa,

O Jornal do Alfabetizador (isso mesmo, Jornal do Alfabetizador!), em sua 44ª edição, chega aos olhos dos leitores com roupa nova. Parece que o jornal também gosta de mudar o visual.

A primeira mudança significativa aparece no título. De Jornal da Alfabetizadora para Jornal do Alfabetizador [...]. Nesse sentido, o novo título é mais significativo, mais representativo (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1996, n. 44, p. 01).

Embora a mudança de nome tenha sido apresentada como uma tentativa de ser algo mais significativo e representativo, não há explicações ou justificativas no

editorial sobre o que seriam essas intenções. Assim, nos perguntamos: por que o editorial considerava essa mudança de nome mais significativa e representativa, dado que é uma mudança que toca a demarcação de gênero ligada à identidade docente?

O cotejamento dos editoriais seguintes não permite identificar alterações significativas na ideia de constituição do leitor ideal, particularmente em um deslocamento motivado por demarcações ligadas à identidade docente relacionada a questões de gênero, tampouco na demarcação do perfil editorial do periódico, em relação ao que vinha sendo anunciado desde o seu aparecimento. Contudo, chama atenção a ênfase e as tintas com que se pinta a vinculação do periódico com a ideia de mudança. O editorial quase converte o termo mudança em uma palavra de ordem.

Em um cenário temporal que antecede o período de circulação do *Jornal da Alfabetizadora*, na entrada da década de 1980, entendemos que o Brasil experimentava uma progressiva circulação de ventos redemocratizantes e a decadência da ditadura civil-militar. Dessa forma este momento suscita uma expectativa de inflexão e mudanças em diversas áreas sociais e culturais do país, inclusive na área educacional. Na esfera educacional, muitos discursos buscam uma renovação no campo educacional e especificamente na área da alfabetização e das práticas pedagógicas, segundo Melo e Marques (2017, p. 331),

O final da década de 1970 foi permeado por movimentos sociais que lutavam em prol da reabertura política, e os anos de 1980 iniciaram com a tão almejada redemocratização do país, com a queda da ditadura. Neste contexto, inicia-se um novo período para o processo de alfabetização [...].

A historiografia que trata da alfabetização escolar no Brasil, a exemplo da indicação acima, pinta esse como um momento de grande renovação, de um esforço de produção do novo em relação ao tema: novas formas, novos processos, novas práticas, novos referenciais.

Podemos entender tal insistência no esforço do corpo editorial de produzir no seu leitor um apelo, uma aspiração, um desejo por mudança, como conjunto de disposições capazes de sustentar uma atitude de mudança. Assim, compreendemos que o *Jornal da Alfabetizadora*, direcionado especialmente aos/as professores/as alfabetizadores/as, vai se constituindo como um agente que visa contribuir com algumas mudanças e possíveis reflexões sobre essas transformações, por isso entendemos que esta é outra intenção deste periódico. O perfil editorial do jornal visa construir essa imagem de que os seus leitores não buscam apenas informações, mas

que também estão comprometidos com as ideias de mudança, sobre as suas práticas educacionais e sobre a realidade educacional.

No que concerne a esse processo de renovação a partir dos anos de 1980, um dos anseios educacionais consistia em uma nova forma de conceber a educação, como também o trabalho do professor, visto que este era considerado, nas retóricas que se propunham a diagnosticar a herança que o período ditatorial havia deixado ao país em matéria educacional, como um técnico transmissor de conteúdo. Leda Scheibe, ao destacar o final da década de 1970, expõe que as lutas pela redemocratização incidiram em fortes movimentos que reivindicavam mudanças no sistema educacional. Dentre as mudanças almejadas estavam a:

[...] constituição de um sistema nacional de educação, público e gratuito; erradicação do analfabetismo e universalização da escola pública; valorização e qualificação dos profissionais da educação; plano de carreira nacional com piso salarial unificado; reestruturação da formação de professores e especialistas; e preparação e fixação de docentes nas séries iniciais e na pré-escola (SCHEIBE, 2012, p. 48).

Como se pode perceber, o tema da alfabetização, especialmente em vista do que se entendia como um problema de longa data no cenário educacional brasileiro, a persistência de altas taxas de analfabetismo, ocupava um lugar de destaque no corpo dessas retóricas renovadoras.

O editorial da edição de nº 7 representa a entrada do jornal na década de 90. Nele, novamente se confirma o apelo à mudança: “o jornal da alfabetizadora, tendo conquistado um número cada vez maior de leitores marca sua entrada na década de 90, confirmando os propósitos de mudança, de reflexão sobre a mudança. Uma mudança que deverá ser buscada sempre com vigor renovado” (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1990, n. 07, p. 02). Tal atitude é reiteradamente demarcada nos editoriais ao longo da década de 1990, conforme se pode observar nos seguintes excertos:

Na verdade, em todas as áreas de ensino, exige-se do educador uma constante atenção para as mudanças a que estão sujeitos os fatos e as ideias com o passar do tempo. Às vezes uma postura assumida e defendida ao longo de decênios terá que ser modificada em virtude de circunstâncias novas trazidas por novos tempos (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1993, n. 26, p. 01).

[...] se por um lado, se respira uma atmosfera grávida de mudanças, por outro, é preciso que todos — professores, alunos, pais e administradores da escola

— estejam atentos às pessoas ou grupos de pessoas que resistem às mudanças que se negam ao movimento das águas (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1994, n. 31, p. 01).

Diante destes recortes, vamos percebendo o modo como o jornal busca delinear a ideia de que se estaria vivendo ou indo em direção a estes novos tempos e novos ares. Esses novos tempos poderiam ser caracterizados com as diferentes tentativas e caminhos que vão sendo construídos a fim de promover modificações em várias esferas: educacional, social e cultural. Dentre as modificações destacamos duas apresentadas em editoriais diferentes, uma em relação à educação e outra relacionada à vida social. Em relação à educação, o editorial n° 46 salienta que os novos tempos devem dar primazia a uma educação crítica e interpretativa, que seja menos voltada para a cópia e reprodução. A partir de afirmativas como essa, esses novos tempos se configurariam como modificações que incidem diretamente na prática e no fazer docente. E sobre a vida social o editorial n° 55 expõe que estes novos tempos exigem a participação das mulheres no mercado de trabalho, isso promove mudanças na organização familiar.

Dentre as intenções e significados observados a partir do editorial n° 31, salientamos que este editorial buscava promover e contribuir com as transformações no campo educacional, visto que esse seria um período que se caracterizava por uma emergência de mudanças em diferentes esferas sociais e educacionais. É neste contexto em que “se respira uma atmosfera grávida de mudanças”, por uma sociedade que anseia, espera e está sedenta por transformações que visam a reconstituição da democracia.

Na edição de n° 26, ao evocar uma vez mais a ideia de mudança, o texto do editorial a liga diretamente à figura do educador, colocando-o assim como um personagem central nesse processo. E complementa ressaltando a necessidade de o/a professor/a acompanhar essas modificações e estar em constante atualização e adaptação ao que é descrito como circunstâncias trazidas por novos tempos. Colocação que nos reporta ao imaginário de que esses novos tempos buscam estas renovações e transformações. Tais questões se entrelaçam com o que é apresentado e divulgado no editorial n° 31, ao enfatizarem a importância de os diferentes agentes estarem atentos às pessoas que resistem a esse movimento de renovação, nesta direção estes diferentes agentes contribuíram com o movimento.

Diante dessa insistência ao longo dos editoriais, percebemos que a expressão mudança dentro desse recorte temporal em especial é carregada de intenções e significados. Sobre esse ponto convém recordarmos com Chartier (2002, p. 121) que as

[...] práticas de leitura que tem por objetivo identificar, para cada época e para cada meio, as modalidades partilhadas do ler — as quais dão formas e sentidos aos gestos individuais —, e que colocam no centro da sua interrogação os processos pelos quais, face a um texto, é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação.

Desta maneira, ao veicular em um contexto e período específico, o *Jornal da Alfabetizadora* imprime diversas características temporais que são construídas a partir deste recorte. Os sentidos e as pretensões do jornal estão imbricados em suas páginas ao longo das edições publicadas.

A partir desse ímpeto, entendemos que esta década buscava promover mudanças, e o que era identificado como velho e tradicional em matéria de ensino, frequentemente identificado como excessivamente técnico ou tecnicista, pretendia dar lugar a novas formas e práticas, à inovação. Assim, de um modo geral, Bernardes (2005, p. 02) entende que estes anos “foram marcados por um conjunto de planos educacionais, que propunham democratizar o sistema de ensino através da expansão do atendimento oferecido pela escola”, a fim de que uma parcela dos problemas relacionados à educação fosse sanada. Nessa conjuntura o termo “democratizar” é compreendido como uma palavra de ordem para o momento, dado que isso se expressa em diferentes direções, nas dimensões políticas, culturais e também educacionais. Na esfera educacional o apelo à democratização põe em questão o alcance do ensino e da escolarização, mas também avançava sobre os componentes e escolhas por dentro das práticas e das rotinas que orientam o fazer pedagógico. No que concerne ao objeto investigado e contribuindo com essa perspectiva de democratização, o *Jornal da Alfabetizadora* se constitui como um veículo de/para a circulação de ideias e saberes, como também deseja ser um espaço democrático e aberto às diferentes discussões metodológicas. Nessa direção, é interessante notar como o periódico investigado se vincula com o tema da democratização. Ele não só pretende ser um agente ativo para a democratização da escola e das suas práticas pedagógicas, especialmente ligadas à alfabetização, mas também pretende se apresentar como uma iniciativa democrática: capaz de ser catalisador de diferentes

vozes e perspectivas, fomentador de debates e de trocas, de pontos de vista diferentes.

É possível perceber que em diversos momentos o jornal quer pintar um quadro geral de forças que impulsionam e buscam promover essas mudanças. Isso nos remete novamente à ideia de que o jornal vai buscando desenhar e que está em consonância com os diferentes discursos sociais de que o ensino e a educação tradicional não são mais suficientes para a educação e o professor que os utiliza é considerado como ultrapassado, visto que “os tempos mudam e, com as mudanças, criam-se novas necessidades. Isto ocorre em todos os setores sociais e, portanto, também no setor educacional” (JORNAL DO ALFABETIZADOR, 1998, n. 55, p. 01). Inferimos que as diferentes visões sobre as precariedades em relação à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, ao processo formativo dos alunos, bem como um diagnóstico do fracasso escolar, eram vistos, em grande parte, como responsabilidade dos/as professores/as alfabetizadores/as, por não terem recebido formação adequada e, por consequência, não serem capazes de desempenhar adequadamente o trabalho de ensinar os alunos. Assim, cada vez mais a ideia de inovação, mudança, novos tempos, vai ganhando espaço como o melhor caminho a ser tomado.

Outro fragmento do editorial da edição de nº 44 expõe que

[...] já que o assunto é mudança, parece oportuno refletir sobre esta condição das instituições humanas, a condição da mudança. Com o passar do tempo, as transformações são inevitáveis: muda o homem, mudam as relações entre os homens e as relações entre o homem e o mundo. Surgem necessidades novas, novos anseios. E novos apelos são feitos a cada instância da sociedade, desde a ciência até a religião. E, sendo a escola o lugar onde as transformações devem ser pioneiramente pensadas, é de se esperar que a instituição educacional desempenhe seu papel, sinalizando o rumo das mudanças, a fim de salvaguardar sempre o sentido do homem, a plenitude da vida (JORNAL DO ALFABETIZADOR, 1996, n. 44, p. 01).

Uma vez mais é enfatizado o papel da mudança e como esta se liga diretamente ao papel da escola. Por meio da construção narrativa elaborada o leitor infere que a ação da escola é preponderante para o início e o rumo em que ela deve tomar. Entretanto, compreendemos que a posição do editorial do jornal projetava que, para que isto ocorresse, se fazia necessário a ação dos professores e professoras neste espaço. Sendo assim, esta ação poderia ser considerada como algo vital dentro desse processo de mudança.

Após a demarcação de todos esses aspectos é possível fazermos uma síntese a respeito da ideia de leitor ideal, bem como, qual era o perfil editorial do jornal. O jornal se volta especialmente para as/os professoras/es das séries iniciais. Desse modo, o corpo editorial estava atento e buscava se constituir como um espaço aberto e plural às diferentes perspectivas ligadas especialmente à alfabetização. Com isso ele também procurava contribuir com o processo de mudança e inovação que está sendo suscitado em relação à educação. Isso se apresenta nos editoriais com o enfoque de que a mudança é necessária, e que as/os professoras/es devem acompanhar esse movimento e promover transformações nas suas práticas e no modo de realizar seu ofício, contribuindo para que se consolidasse uma educação mais reflexiva, crítica e que colocava o aluno no centro do processo educacional.

2.2 PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DO JORNAL DA ALFABETIZADORA

Neste item buscamos descrever e analisar aspectos ligados à organização e à materialidade do *Jornal da Alfabetizadora*, que podem ter conexões com a afirmação de certos sentidos e significados em torno de como o periódico pretendia ser lido, que afetações procurava promover nos seus leitores. Voltamo-nos para questões relacionadas e ligadas à sua produção, circulação, periodicidade, distribuição, financiamento, a utilização de ilustrações. Por fim, uma indicação dos principais conteúdos abordados ao longo das páginas do periódico.

Organização editorial e periodização

O corpo editorial do jornal era composto por Vera Miranda Ritter Souto, como editora responsável. A direção era de Adalberto Felix Souto e Vera Miranda Ritter Souto, e o conselho editorial era composto por: Irmão Elvo Clemente², Maria Tasca³

²Doutor em Letras portuguesas e professor da PUCRS. Em 1959, fez concurso de cátedra para Língua Portuguesa, da PUCRS. Na mesma instituição também foi vice-diretor da FAMECOS, fundador e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Letras, Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, Pró-Reitor de Extensão e Assessor Especial da Reitoria. Fundou e dirigiu a revista *Letras de Hoje*, publicou livros, artigos e colaborou com vários jornais. Localizamos 13 contribuições do autor nas edições consultadas do jornal da alfabetizadora.

³Doutora e Mestre em Linguística e Letras pela PUCRS. Professora titular da PUCRS. Possui experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Dialetologia. A autora contribuiu de forma enfática nas publicações do jornal, visto que localizamos 34 contribuições da autora de forma individual e 2 na forma de orientadora, nas edições consultadas do Jornal da Alfabetizadora.

(mestre em linguística e professora da PUCRS), Vera Miranda Ritter Souto e Adalberto Felix Souto. O periódico dispunha de um corpo de pessoas responsáveis pela sua organização geral, mas não possuía um corpo de autores fixos para a elaboração dos textos, pois sua proposta era de receber textos, artigos, relatos de experiência e resenhas de pessoas em diferentes esferas educacionais. Nota-se que um número significativo de autores e colaboradores do jornal possuía ou possuiu algum vínculo com a PUC/RS, seja na condição de professor ou de aluno. Logo, seu quadro organizacional é marcadamente composto por pessoas que orbitam em torno dessa instituição. Dentre os diversos autores que publicaram junto ao jornal, observamos que Maria Tasca e Irmão Elvo Clemente possuíam um duplo papel, o de compor o corpo editorial do jornal, como também de produzir textos para serem publicados. Destacamos também que Maria Tasca foi a autora que mais publicou textos no jornal, tanto de forma individual como coletiva.

A cada edição encontramos diferentes autores com diversas formações e atuações, as quais compreendem professoras/es da rede básica, professoras/es da PUC-RS, professores de outras universidades, pessoas ligadas às secretarias de educação de diferentes regiões do Brasil, alunos de graduação e pós-graduação, fonoaudiólogos, jornalistas, médicos, psicólogos, entre outros. Estes autores são de diferentes localidades do Brasil. Essas questões se conectam à ideia de que o jornal busca ser um espaço aberto e plural às diversas manifestações.

No que concerne aos aspectos de produção e impressão, ressaltamos que não houve apenas uma empresa responsável por essa atividade, dado que o jornal foi produzido por longo período. No espaço dedicado a destacar a equipe editorial encontra-se também o nome das empresas responsáveis pela impressão do material. Entre elas destacamos: Zero Hora, Rede Nacional de Mídia e a Fotoletrar. Ainda nessa direção, observamos que além do material impresso o jornal também era disponibilizado de forma eletrônica a partir do ano de 1993. Entretanto, a publicação não oferece elementos que nos permitem identificar o que caracterizava essa forma eletrônica, nem o seu alcance e a sua participação na divulgação do periódico. À vista disso, compreendemos que para além de ser um veículo de comunicação, o jornal, tal como compreendido pelo seu corpo editorial, também estava atento aos diferentes recursos tecnológicos disponíveis, para assim se fazer presente e ser lido em diferentes suportes por seus leitores.

No que tange à periodização do jornal destacamos que eram divulgadas e publicadas 06 edições a cada ano a partir de 1989, conforme o exposto na Figura 01. O periódico também estava registrado nos termos dos artigos 8º e 9º da Lei Federal nº 5.250/73, o qual regulava a liberdade de manifestação do pensamento e de informação. Ao ser questionado pelos leitores da possibilidade de se tornar um jornal mensal, a resposta apresentada pelo corpo editorial destacava que o periódico dependia de mais tempo para: se solidificar; para contar com bons autores; e para aumentar o número de assinantes;

Inúmeros assinantes questionam por que o Jornal da Alfabetizadora não é mensal?

O Jornal, mesmo estando em seu segundo ano de publicação, é um projeto novo que necessita de maior tempo para se solidificar e para contar com número maior de bons autores, [...] o número de assinantes deve ser muito maior (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1990, n. 09, p. 22).

Até encerrar suas atividades a periodicidade permaneceu a mesma desde sua criação. Sobre este aspecto Biccas (2008, p. 83) expõe que compreender a periodicidade do impresso é fundamental, pois isso pode ser um indício de sua consolidação e estabilidade. Assim, ao olharmos para a periodicidade estabelecida no *Jornal da Alfabetizadora*, percebemos que sua existência não foi algo efêmero e momentâneo e que sua periodicidade não foi inconstante em relação ao número de edições publicadas a cada ano. Sobre essas questões levantamos a questão: essa longevidade e periodicidade regular estaria relacionada ao financiamento, sobretudo aquele advindo dos programas estatais?

Figura 01: Quadro com o Número e o Ano das Edições

Edições do Jornal do Alfabetizador

1988	- nº 0
1989	- nº 1 a 6 - I
1990	- nº 7 a 12 - II
1991	- nº 13 a 18 - III
1992	- nº 19 a 24 - IV
1993	- nº 25 a 30 - V
1994	- nº 31 a 36 - VI
1995	- nº 37 a 42 - VII
1996	- nº 43 a 48 - VIII
1997	- nº 49 a 54 - IX
1998	- nº 55 a 60 - X
1999	- nº 61 a 66 - XI

Fonte: Jornal da Alfabetizadora, 1999, n. 62, p. 02.

Financiadores

Ao analisar o jornal podemos perceber que para a manutenção da periodicidade do jornal são utilizados recursos advindos de três situações distintas: 1) os programas estatais; 2) a venda de assinaturas do periódico; e 3) pela veiculação de anúncios e propagandas.

Desde a edição nº 0 do jornal, observa-se na capa a presença de três logotipos: o primeiro refere-se à editora Kuarup; o segundo, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; e o último, do Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL)/ Programa Nacional Bibliotecas Escolares (PNBE). Com exceção das edições nº 0 e nº 01, dos quais entendemos que consistiram em ensaios do que se tornaria a apresentação regular do periódico, os logotipos possuem a mesma disposição na capa, conforme mostra a Figura 02. Isso só se alterou a partir da edição nº 49, quando o logo que representava o PNSL/PNBE desapareceu, sendo substituído pelo logo do PNBE, conforme se pode verificar na Figura 03. Neste sentido buscamos compreender qual era a relação estabelecida entre o jornal e os respectivos programas e como tais vinculações impactavam em termos de financiamento, alcance e circulação do periódico.

O PNSL foi criado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e esteve em vigor de 1984 a 1988 com a finalidade de estimular a leitura na escola pública, tendo como alvo as bibliotecas públicas e as crianças carentes. Em vista disso, “em 1988, devido à grande demanda, o programa foi alterado para Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares, em parceria firmada entre a FAE, o Instituto Nacional do Livro (INL) e prefeituras municipais” (CIRINO, 2015, p. 37). As atividades do programa envolviam: o envio de livros didáticos e acervos de livros de literatura para as escolas públicas; promoção de capacitações para as/os professoras/es a partir de livros e periódicos que eram financiados pelo próprio programa; e promoção de cursos, treinamentos, encontros e seminários voltados para professoras/es que atuavam nas áreas de leitura (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1991, n. 15, p. 21). Diante disso, levantamos a hipótese de que o periódico tenha se constituído, desde o início, com o objetivo de alcançar os recursos provenientes dos respectivos programas estatais e isso tenha impactado diretamente na demarcação do perfil editorial e a projeção de leitor ideal promovido pelo jornal. Um periódico construído sob medida para concorrer aos editais do MEC. Ao passo em que ele destacava e se mostrava um periódico que buscava informar as/os professoras/es sobre as diferentes pesquisas, produções e relatos de experiência que permeiam o ambiente educacional, ele também estaria promovendo a formação e qualificação das/os suas/eus professoras/es leitoras/es. Por conseguinte, estes aspectos se mostram marcadores importantes para aquilo que o jornal deseja ser: um veículo que leva informação aos seus consumidores, mas, para muito além disso, desenvolver-se enquanto uma instância formativa para os docentes.

Em 1997 houve a extinção da FAE e, por conseguinte, suas atribuições e responsabilidades passaram a ser assumidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Com essa fusão o programa que passa a financiar o jornal é o PNBE, através dos recursos providos pelo FNDE.

A partir disso, destacamos que o *Jornal da Alfabetizadora* contava com o financiamento por parte desses programas veiculados ao Estado. Ao percorrermos as edições de nº 01 ao nº 18, observamos que, entre as seções, há um espaço dedicado a descrever e divulgar ações realizadas pelo PNSL, como eventos, distribuição de acervos, questionários, entre outros. Entretanto, esses elementos desaparecem nas edições seguintes. A esse respeito, nos questionamos: quais as possíveis causas que levaram ao desaparecimento destes quadros informativos?

Observamos que, apesar de o jornal ser financiado pelos programas supracitados, ele não veiculava os artigos como mensagens oficiais, mas possuía sim uma preocupação em mostrar alguns discursos e ocorrências importantes ligadas à educação e a alfabetização no país, dedicando pequenos espaços para divulgá-los. Tomemos como exemplo o ano de 1990, o qual foi considerado como o Ano Internacional da Alfabetização. O jornal divulga algumas informações oficiais sobre este acontecimento, mas não se detém somente nisso.

Entendemos que o periódico não pretendia ser tomado por seus leitores como um veículo oficial, nem ser portador ou fiador de vozes oficiais. Por outro lado, enfatizava a sua vinculação institucional com a PUC/RS. Até que ponto essa expectativa era assim recebida pelo conjunto de leitoras/es é uma questão de difícil dimensionamento, mas podemos perceber em algumas correspondências enviadas por leitoras/es que ela estava no horizonte de possibilidades, conforme indica, por exemplo, a carta enviada pela professora Maria Bernadete da Silva:

Pelo simples fato de ser "jornal da alfabetizadora", eu acreditava que era dedicado apenas à professora de alfabetização. Mas fiquei surpresa com o jornal. Descobri a fonte principal, ou seja, a colaboradora que é a PUC. Daí, vi que estava errada em não valorizá-lo antes, pois sei que vindo da PUC é muito bom (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1991, n. 13, p. 23).

Os sentidos evocados em torno do jornal giram, não como um documento normativo por ser financiado pelo Estado, mas sim como um material produzido por uma universidade que possui credibilidade aos olhos das/os professoras/es.

Em 30 de junho de 1997 foi divulgado no Diário Oficial da União o extrato do contrato entre o FNDE e a editora Kuarup, referente à aquisição das edições 43, 44, 45, 46 e 48, para o PNBE. O valor repassado foi de R\$ 528.214,44⁴. Em relação aos outros extratos com os valores repassados pelas fundações à editora Kuarup, não foram encontrados. No entanto, por meio do financiamento realizado por estes programas podemos apurar algumas consequências e certas possibilidades sobre a circulação do jornal. Ao receber estas verbas estatais ele poderia ser produzido e distribuído em maior escala, tendo assim um alcance geográfico mais significativo, pois não se restringiria apenas aos grandes centros urbanos, dado que ele contava

⁴Para efeitos de comparação, o valor referente ao salário-mínimo, em maio de 1997, conforme Lei n° 9971, de 2000, era de R\$ 120,00. Ou seja, o valor repassado para a editora equivalia a pouco mais de 4400 salários mínimos.

com a estrutura e com a rede de distribuição do Estado, fazendo frente a um dos principais desafios de todo empreendimento periódico comercial: o da sua circulação e distribuição. No que tange à circulação e distribuição deste periódico podemos observar, a partir das cartas recebidas e divulgadas pelo jornal, a menção de pelo menos oito estados brasileiros e no Distrito Federal, dentre os estados destacamos: Santa Catarina, São Paulo, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia. Na edição n° 08 também é publicada uma carta de um psicopedagogo argentino.

A distribuição do periódico era realizada pela FAE e posteriormente pelo FNDE, com o intuito de capacitar os professores. Neste sentido, observa-se que ao ser financiado e distribuído por órgãos ligados às instâncias públicas e estatais, o jornal alcançou circulação nacional e até mesmo internacional. Essa afirmativa parte da observação dos remetentes das correspondências recebidas e divulgadas pelo jornal na seção de cartas. Para além dos estados brasileiros, também existem cartas de leitores argentinos.

Figura 02: Logo do Programa Sala de Leitura/ Bibliotecas Escolares, presente nas edições de n° 0 até a n° 48



Fonte: Jornal da Alfabetizadora, 1989, n. 2, p. 01.

Figura 03: Logo do Programa Bibliotecas da Escola, presente nas edições de n° 49 até a n° 66



Fonte: Jornal do Alfabetizador, 1997, n. 49, p. 01.

Em relação à distribuição para os assinantes do jornal, na edição n° 15, ao divulgar a propaganda de assinaturas foi destacada a seguinte frase: “você recebe o seu jornal em casa com todo conforto!”. A partir disso levantamos a hipótese de que esse envio era realizado por algum serviço postal. Para realizar a assinatura do jornal era necessário preencher um cupom veiculado nas edições, apontando o banco, o número do cheque, o valor correspondente, os dados pessoais (nome, endereço, bairro, cidade, estado e CEP) e em seguida depositar em caixas de coleta ou agências do Correio. A assinatura só seria efetivada mediante o recebimento do cupom e do pagamento.

Ao circular e se manter ativo por cerca de doze anos, com uma periodicidade regular, é possível cogitar que o jornal buscou se consolidar ao longo deste período e manter a postura anunciada desde as primeiras edições. Todavia, as atividades do jornal foram encerradas em 1999, e sobre isso não foram encontradas informações a respeito das causas ou motivações que levaram a este encerramento.

Para além dos custos com a produção e distribuição, o jornal também pagava aos autores que tivessem os textos aprovados para publicação, conforme se pode apurar junto a edição n° 9, ao serem apontadas as normas para o envio de artigos, relatos de experiência, entrevistas e debates ao jornal. Entretanto, não há indicação

dos valores a serem pagos pelos respectivos textos. Esse também seria um dos itens que compunham a lista de despesas do periódico.

Não obstante contasse com financiamento dos programas estatais e, por sua vinculação com tais programas, pudesse dispor das estruturas de distribuição junto aos sistemas escolares, o jornal não abandonava algumas características típicas dos periódicos comerciais. Entre elas, as preocupações com a conquista de assinantes e de anunciantes, conforme a Figura 04.

Figura 04: Busca por novos assinantes

Professora aumente seu salário!

O **Jornal da Alfabetizadora** necessita de professor para venda de assinatura, junto as escolas do interior

Esta é sua oportunidade de *aumentar seu salário*, representando-nos em sua cidade.

Havendo interesse, escreva para Editora Kuarup
Rua Ramiro Barcelos,470 – Porto Alegre/RS – CEP
90.210

Fonte: Jornal da Alfabetizadora, 1990, n. 14, p. 23.

Assim, ao percorrer as publicações constatou-se que até a edição n° 20 são veiculados esses apelos, diversas propostas e promoções (como cupons de desconto e brindes) para que os leitores adquirissem a assinatura tanto para as edições seguintes como também “pacotes” que disponibilizavam as edições publicadas anteriormente. Em relação aos valores do jornal destacamos que devido ao contexto de hiperinflação que perpassava o país, os valores para a venda dos mesmos também oscilavam. Não havia um valor fixo, conforme podemos observar no quadro 1⁵

Quadro 1: referente aos preços do Jornal da Alfabetizadora

ANO	EDIÇÃO VEICULDA	VALOR	VALOR REFERENTE	NÚMERO DE EXEMPLARES
1990	n. 08	Cr\$ 232,45	Aos números de 1990	6 jornais
1990	n. 12	Cr\$ 1.300,00	Aos números de 1990	6 jornais
1991	n. 15	Cr\$ 2.160,00	Aos números de 1990	6 jornais

Fonte: Jornal da Alfabetizadora, 1990, 1991.

⁵ Para efeito de comparação: o Jornal do Brasil em 1990 custava Cr\$ 60,00 cada edição (preço para o Rio de Janeiro); o jornal O Estado de São Paulo em 1990 custava Cr\$ 40,00 para capital e interior, para cada edição.

Sobre a questão de vendas e propagandas de assinaturas, percebemos que as propostas vão até o ano 1991, para a venda dos 6 jornais anuais, sendo que a partir de 1992 elas desaparecem. Assim, nos questionamos a respeito de quais eram as motivações que levavam a esses apelos? O aporte dos programas do Estado permitiu que essas preocupações com a manutenção do periódico desaparecessem?

Ao analisar as edições seguintes e como, mesmo que as propagandas de assinaturas tenham desaparecido, na edição de nº 37, publicada em 1995, ainda é possível constatar junto à relação do corpo editorial do jornal uma pessoa responsável pelo “Atendimento ao Assinante”. Isso perdura até o final das publicações. Logo, outras hipóteses são levantadas: o número de assinantes ativos já era o suficiente para manter a periodicidade do jornal? Estes assinantes se mantinham comprometidos e assim não seria necessário a divulgação para novos assinantes? E, novamente, os valores repassados pelos programas eram suficientes?

Outra questão que nos remete aos aspectos de financiamento do jornal está ligada às propagandas e aos anúncios publicados ao longo das edições. Ao percorrer as publicações constata-se o aparecimento de anúncios entre as seções e textos. Eles são apresentados em espaços separados ou até mesmo em pequenas “caixas” ao lado dos textos. Pode-se apurar que não há uma regularidade em relação às páginas ou tamanhos em que eles aparecem dentro do jornal. Entretanto, percebemos que até a edição nº 46 a última página do jornal é voltada exclusivamente para propagandas de livros e materiais da própria editora. Neste espaço são utilizadas letras e fontes em destaque para chamar a atenção dos leitores para os produtos divulgados. Nas edições seguintes, no entanto, não há mais essa divulgação nas últimas páginas.

Desta maneira nos questionamos: estariam essas propagandas à serviço da arrecadação de valores? Podemos perceber um grande volume de anúncios da própria editora Kuarup. Isso nos sugere que esses anúncios não eram fonte direta de arrecadação. Mas e em relação às outras editoras? Talvez o fosse, pois esta divulgação de outras editoras visava contribuir com parte das despesas, todavia esses anúncios aparecem em uma relação minoritária.

Em relação ao aparecimento de espaços de propaganda veiculados pelo periódico e o fato de essas propagandas serem, em grande medida, de produtos da própria editora Kuarup, podemos levantar algumas hipóteses. Inferimos que as propagandas dos produtos da própria editora não tinham como expectativa primordial a captação de recursos diretos para a iniciativa midiática. Isso nos leva a conceber a

necessidade de, do ponto de vista comercial da produção e manutenção desse periódico, analisar o *Jornal da Alfabetizadora* no interior das demais iniciativas comerciais da editora Kuarup, porque existiram intenções que cortavam a produção e divulgação do periódico que cruzavam e interagiam com outras suas publicações e/ou produtos. Essa poderia ser uma das estratégias do próprio periódico: ao receber apoio financeiro e contar com o aparelho que permitia a sua ampla distribuição, promovido pelas instâncias estatais, conseguiria divulgar mais amplamente seus produtos para um público bastante específico e possivelmente mais aberto ao seu consumo, uma vez que era formado majoritariamente por educadoras/es e outros sujeitos interessados com os temas educacionais. Pois desde o nascimento do jornal, ele contou com apoio de programas estatais, o que nos permite supor que o jornal tenha sido pensado e definido pelo seu corpo editorial a fim de ser selecionado por estes programas, também pelo modo como poderia se tornar um canal a fim de divulgar e dar visibilidade aos seus produtos e mercadorias.

Os produtos anunciados pela editora Kuarup eram: coleções de livros de literatura, livros teóricos, livros com atividades e dicionários. Em sua maioria as coleções tinham o intuito de proporcionar um material didático e diversificado como forma de apoio para a/o professor/a, pois continham diversas propostas de atividades, exercícios para colorir, jogos dramáticos, brincadeiras cantadas, cantigas ilustradas, entre outros. Também encontramos livros avulsos com as propostas mencionadas, além de livros de poesia, contos e fábulas que poderiam ser utilizados pelas/os professoras/es, como pelos alunos. Em relação aos livros avulsos percebemos que estes materiais eram mais direcionados para as/os professoras/es em forma de leitura complementar ou até mesmo para sua formação e o planejamento de suas aulas, visto que, os temas abordados nos livros são diversificados. Todavia, observa-se uma predominância de temas relacionados à alfabetização e ao processo de preparação para a leitura e a escrita. Por conseguinte, os produtos anunciados pelas outras editoras eram de: livros avulsos, coleções de livros e cartilhas. Assim como os anúncios da editora Kuarup, as outras editoras divulgavam livros avulsos e coleções tanto para a formação teórica e complementar das/os professoras/es, como livros voltados às crianças. Entretanto, observamos que entre estas editoras, apenas a editora Ática anunciava e promovia a propaganda de cartilhas. Dentre as editoras que publicavam seus produtos destacamos a editora Scipione, a editora Artes Médicas, a Melhoramentos, a Papyrus e a editora Phenix.

Nesse sentido, talvez identifiquemos nesse ponto mais um aspecto que compunha a projeção do leitor ideal promovido pelo jornal, junto aos pontos já assinalados: a de que se tratava de leitores potencialmente consumidores. Podemos, inclusive, nos perguntar o quanto o apelo pela mudança, que já foi ressaltado, estava conectado também com a produção de uma demanda por parte das/os professoras/es por consumir produtos educacionais, como livros de literatura e livros teóricos.

Ao ser questionado sobre o seu posicionamento editorial em relação às propagandas divulgadas, dado que em diferentes textos divulgados são destacadas inúmeras críticas à utilização de cartilhas para o processo de alfabetização, mas ao longo das publicações são divulgadas propagandas relacionadas a elas, o jornal se posiciona ressaltando sua intenção de produzir reflexões e contribuir com as mudanças na área da alfabetização. Entretanto:

[...] para cobrir parte das despesas do jornal é necessária a veiculação de anúncios comerciais, e, neste sentido, temos que ser democráticos com os anunciantes. Contudo, acreditamos firmemente que, com o tempo, certos anunciantes irão se conscientizar de que seu produto não se enquadra na filosofia do jornal [...] (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1990, n. 10, p. 23).

Deste modo, apesar de o jornal não se posicionar favorável ao uso das cartilhas, ele promove a sua propaganda com o intuito de cobrir as despesas.

Estratégias editoriais e discursivas

Como visto anteriormente, desde a primeira edição o *Jornal da Alfabetizadora* se apresentava como um periódico que anunciava que pretendia dialogar com os/as professores/as e se tornar um espaço plural e aberto ao debate. Para tanto, a fim de que esta intenção se concretizasse, ele buscava estabelecer um diálogo em uma linguagem que fosse clara, objetiva e acessível aos/as professores/as (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1988, n. 0, p. 02). Isso se conecta e contribui para que o periódico se tornasse atraente aos olhos de seus leitores e assim eles busquem acompanhar as publicações seguintes (BICCAS, 2008, p. 43). Diante disso, diferentes estratégias editoriais e discursivas são utilizadas e empregadas nas páginas do periódico, a fim de atrair os leitores, mas também produzir sentidos e interpretações de leitura.

No que diz respeito às questões da materialidade do jornal, destacamos que ao analisar estes aspectos isso nos possibilita levantar hipóteses ou até mesmo compreender “claramente, uma intenção editorial e porque pode revelar a marca, no próprio objeto, das maneiras populares de ler” (CHARTIER, 2011, p. 99). Interpretar essas marcas que compõem a materialidade do objeto contribui para a compreensão de quem são os seus leitores, quais são os usos e apropriações que eles fazem destes recursos, mas para além disso, entender quais são as estratégias editoriais e discursivas empregadas pelo corpo editorial para chamar a atenção destes leitores e para colocar em prática seus objetivos com a divulgação e circulação deste material, pois “não é possível considerar os textos fora do suporte material que os dá a ler” (CARVALHO, 2007, p.120).

Nesta direção salientamos que o *Jornal da Alfabetizadora* foi editado e impresso em papel jornal até a edição nº 43. As edições posteriores foram impressas em papel *off-set*, visando assim uma maior qualidade para o periódico. Pois ao manusear o jornal o papel *off-set* promove mais resistência e durabilidade, diferentemente do papel jornal que pode ser rasgado facilmente. Em consonância a isso e considerando a informação de que as antigas edições do jornal eram comercializadas, podemos levantar a hipótese de que poderia haver uma pretensão do jornal em não ser um objeto de leitura pontual, mas sim um material a ser lido continuamente e explorado em diferentes ocasiões, inclusive, impulsionado pelas necessidades da prática docente. Ele poderia nutrir uma pretensão em ser útil aos professores. Para além da resistência, a utilização do papel *off-set* também proporciona um toque diferenciado ao leitor ao folhear suas páginas, de forma que, tanto as imagens como a fonte utilizada para a impressão dos textos adquirem maior qualidade visual. Compreender qual era o tipo de papel utilizado no impresso também nos dá indícios sobre os seus leitores e os usos que eles fazem deste material (GALVÃO; MELO, 2019, p. 245). Ao mudar o tipo de papel, podemos inferir que esta poderia ser uma preocupação em relação à durabilidade e conservação do jornal, devido ao uso constante por parte dos seus leitores.

Em relação às dimensões do jornal, ele era impresso em formato retangular medindo 38cm x 29cm. Perceber as dimensões do jornal nos possibilita entender quais eram os possíveis usos deste material, como também quais eram as possibilidades para sua portabilidade, visto que dependendo de suas dimensões este material não poderia ser levado de um local a outro (GALVÃO; MELO, 2019, p. 245).

Assim, no que tange ao *Jornal da Alfabetizadora*, salientamos que o seu manuseio e leitura podiam ser realizados em diferentes ambientes, dado que suas dimensões permitem que ele fosse transportado para os diferentes espaços conforme as necessidades dos seus leitores.

O jornal era impresso apenas em preto e branco, desde a primeira edição. Isso se liga à ideia de se desenvolver um produto com melhor custo benefício, pois apostar em uma impressão colorida elevaria os gastos de sua produção. Todavia, apesar de não utilizar cores em suas edições, o jornal consegue cumprir seus objetivos e finalidades, transmitindo e veiculando textos em diferentes formatos e linguagens, de acordo com os seus propósitos e expectativas desde as primeiras edições.

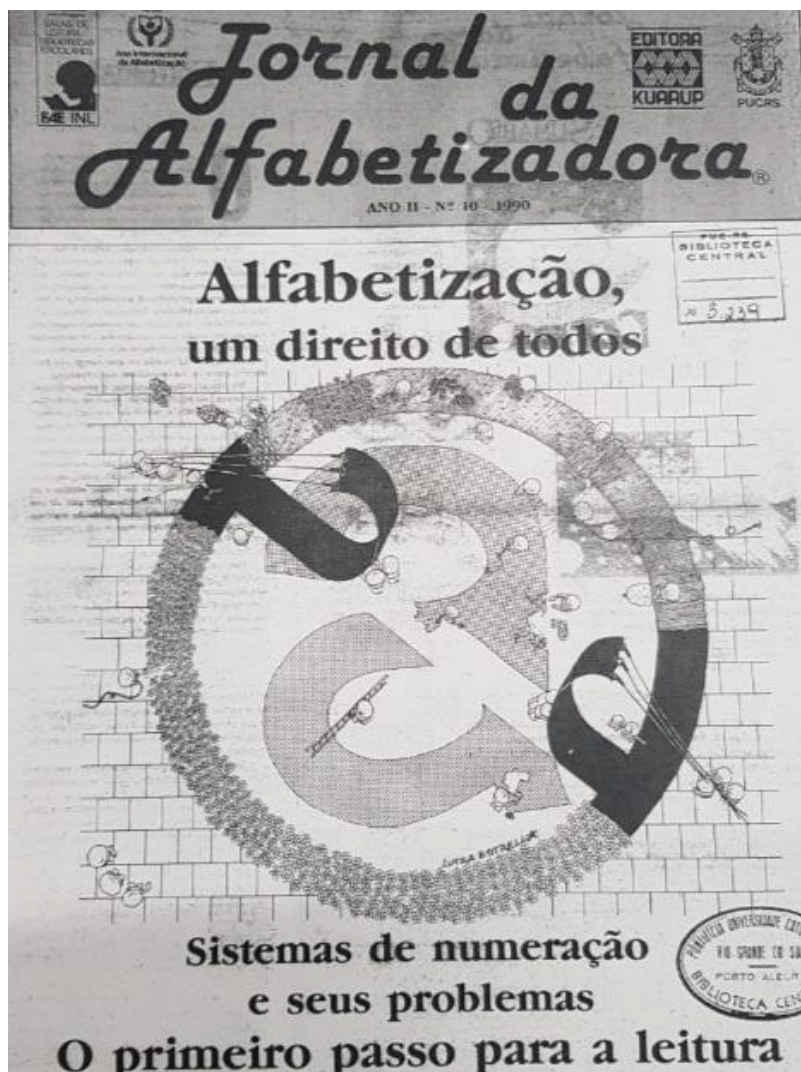
O número de páginas em que o jornal se organiza sofre alterações ao longo dos anos. As primeiras publicações possuíam 24 páginas, em que eram divulgados uma média de seis a quatorze textos, a depender da extensão de cada um. Esse número de páginas perdura até a edição nº 43. A edição 44, como anunciada em diversos momentos, apresenta diferentes mudanças, dentre elas a redução do número de páginas que passa de 24 para 16, com isso o número de textos também diminui, passando a ter uma média de cinco a sete textos por edição. Com essa redução de textos e de páginas, podemos cogitar algumas implicações. A primeira delas é a de que isso se liga a essa nova fase e ao que era anunciado como novo visual pelo jornal. Essa “cara nova” se caracterizava também nessa redução de páginas. Uma segunda suposição diz respeito ao conteúdo dos textos divulgados, pois ao serem reduzidos, a seleção dos mesmos passa a ser realizada de forma mais criteriosa, selecionando assim apenas os textos pertinentes e condizentes com a proposta do jornal. Por fim, uma terceira e última suposição está atrelada à ideia de leitura realizada, pois ao diminuir os textos isso pode promover uma leitura mais rápida e menos extensiva, como também uma leitura atenta e cautelosa sobre cada texto.

Outro aspecto relacionado com a materialidade do jornal, no que toca diretamente a atração dos leitores a consumirem o material, está conectada com a elaboração e o formato das capas do periódico, pois, por meio da composição desta página pode-se produzir diferentes sensações nos leitores, dentre elas ludicidade, leveza, afinidade e interesse (GALVÃO; MELO, 2019, p. 248). É por meio deste recurso que o jornal se mostra atraente e convidativo, buscando apresentar e mostrar ao seu leitor quais são os conteúdos e assuntos que eram abordados em cada edição e que visavam ir ao encontro dos anseios e necessidades dos seus leitores, qual

sejam, professores, professoras e pessoas ligadas à área educacional. Biccas (2008, p. 116), ao investigar a *Revista do Ensino* em Minas Gerais, realiza a análise das capas do periódico. A autora expõe que elas “deveriam ter a função de atrair os leitores e, para isso, foram configuradas pelo menos de duas maneiras: a primeira, utilizando-se de imagens que, por sua beleza estética, atrairiam os leitores”. Portanto, assim como no periódico analisado por Biccas, observamos que o *Jornal da Alfabetizadora* também se utiliza desses recursos e estratégias para conquistar a atenção dos leitores.

No que tange às capas do *Jornal da Alfabetizadora* observamos que em um primeiro momento estas se apresentam utilizando constantemente os recursos de ilustrações para chamar a atenção dos seus leitores. Estas ilustrações veiculadas na capa também vão ao encontro de determinados textos publicados em cada edição. Neste sentido, até a edição n° 23, nos deparamos com um certo padrão em relação à apresentação das capas do jornal. No alto da folha há a indicação do nome do jornal, ao lado esquerdo se observa o logo que representa o PNSL, ao lado direito os logos que representam a editora Kuarup e a PUCRS. Abaixo do nome do jornal há uma indicação referente ao ano da edição, o número desta e o ano da publicação. Logo abaixo há um quadro com uma, duas ou até mesmo três ilustrações grandes e representativas. Em torno das ilustrações são apresentadas algumas frases com diferentes fontes e formatos para as letras, estas frases são retiradas dos textos publicados ao longo da edição (Figura 05).

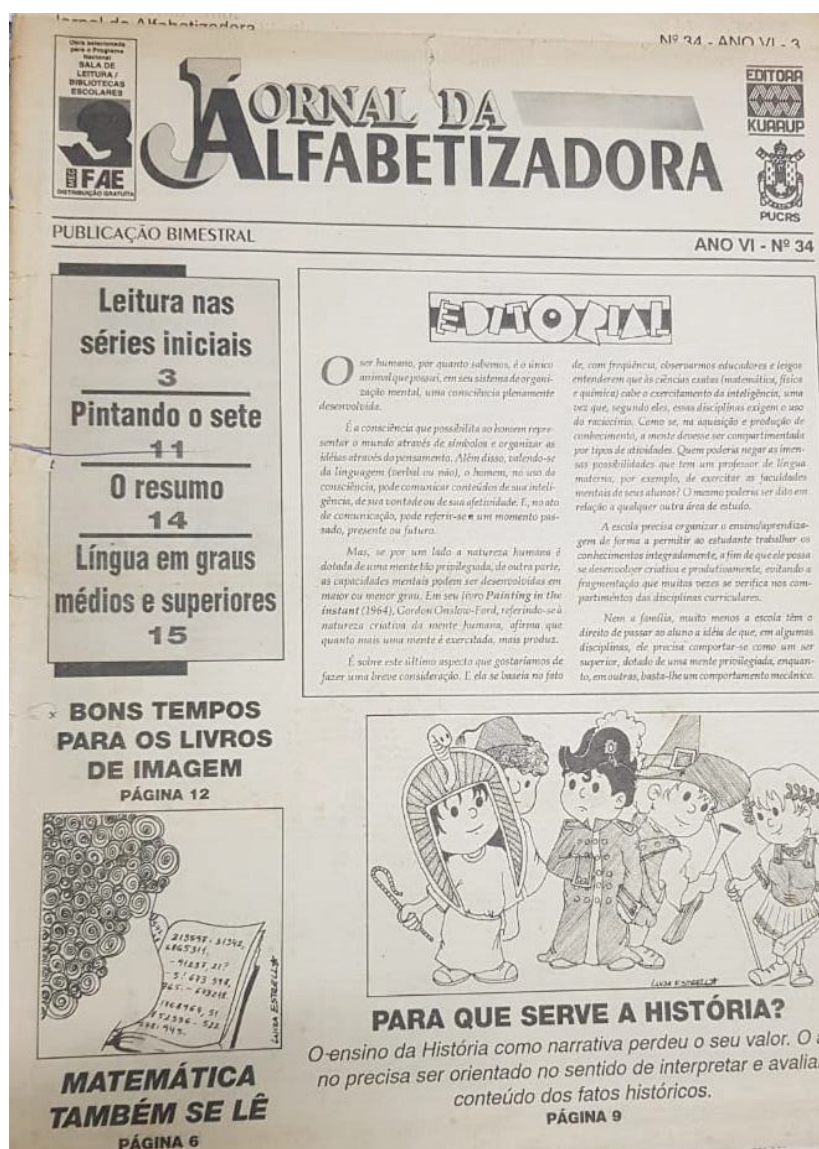
Figura 05: Formato das capas presentes nas edições de nº 0 até a nº 23



Fonte: Jornal da Alfabetizadora, 1990, n. 10, p. 01.

Em um segundo momento, a partir da edição nº 25, as capas apresentadas passam a apresentar algumas modificações. A fonte utilizada para impressão do nome do jornal é alterada, embora sua disposição na página permanecesse a mesma, assim como os logos dos programas. As modificações estão relacionadas à mudança da apresentação do editorial e do sumário que passam para a primeira página e perduram até o encerramento das atividades do jornal. Por conseguinte, com estas modificações, o espaço abaixo do nome do jornal passa a ser dividido em três partes, sendo eles: 1) para o editorial; 2) para um sumário ilustrativo; 3) para um sumário que contém apenas os títulos dos textos. Salientamos que até a edição nº 43 esta organização dos espaços se dava no formato de “caixas” ou “retângulos” separando o que era o editorial das duas formas de sumário (Figura 06).

Figura 06: Formato das capas presentes nas edições de n° 25 até a n° 43.



Fonte: Jornal da Alfabetizadora, 1994, n. 34, p. 01.

Um terceiro momento modifica novamente a disposição dos elementos que compõem a capa. As modificações ocorrem a partir da edição n° 44 e percorrem até as últimas publicações. Dentre elas, cabe destacar: abaixo do nome do jornal há um destaque em relação a um dos títulos dos textos publicados, este título se encontra em evidência com letras grandes e que chamam a atenção dos leitores; os logos que representavam os programas e as entidades organizadoras passam a ser apresentados no final da página ao lado esquerdo; o editorial ocupa uma coluna ao lado esquerdo, imediatamente acima dos logos dos programas. Ao lado direito da folha é apresentado apenas uma imagem ou fotografia referente ao título do texto que está em evidência; abaixo da imagem um sumário com os títulos dos textos (Figura 07).

Figura 07: Formato das capas presentes nas edições de nº 44 até a nº 62.



Fonte: Jornal da Alfabetizadora, 1997, n. 50, p. 01.

Ao observar esses elementos e as suas modificações podemos lançar algumas suposições sobre o que isto representa enquanto estratégia editorial, mas também a maneira com que os leitores realizariam a leitura deste material, especificamente da sua capa. Ao modificar a disposição do sumário e do editorial para a primeira página, isso proporcionaria maior evidência para estes elementos, pois eram as primeiras informações com que o leitor teria contato. Por conseguinte, o editorial buscava salientar e destacar o posicionamento do jornal em relação a diversos assuntos, ao passo que o sumário tem por finalidade anunciar quais são os títulos dos textos que compõem a edição. No que tange às suas disposições nas capas, compreendemos que cada nova configuração estava conectada com as estratégias de leitura. À vista

disso, colocar o editorial ao lado esquerdo da página, rodeado por imagens e títulos dos textos que são apresentados com letras grandes e que utilizam o recurso do negrito, faz com que o leitor observe primeiramente estes elementos que estão em destaque em um primeiro contato visual. Depois de observar estes elementos o leitor passaria a ler o editorial, compreendido assim como um aspecto em segundo plano.

Ao percorrermos as páginas do jornal é possível perceber e inferir que o olhar dos leitores, em um primeiro momento, se volta para diversos recursos que estão em destaque. Dentre eles: os títulos; o uso de ilustrações e fotografias; o destaque para determinadas frases; a elaboração de resumos antes dos textos; e a utilização de “caixas” para separar os textos, seções, propagandas e informações. Estes recursos são compreendidos também como estratégias gráficas, utilizadas para chamar a atenção e aguçar a curiosidade dos leitores para lerem o jornal. Mas também para que se possa propiciar diferentes tipos de leitura, com diferentes níveis de engajamento, de tempo e de vinculação. As “caixas” eram recursos que permitiam fazer leituras fragmentárias, seletivas, captando ideias, sem, necessariamente, ter que ler todo o artigo para reter algumas ideias principais.

Em relação aos títulos que se apresentam na página acima do texto, eram utilizadas letras grandes e chamativas para que o leitor visualizasse rapidamente o conteúdo que era abordado. Os títulos compreendem palavras do contexto educacional vivenciado, mas também remetem ao contexto de atuação em sala de aula, à realização do ofício de ensinar nas séries iniciais, como por exemplo: “A liberdade de ensinar sem cartilha”; “Alfabetização sem bê-á-bá”; e “Uma atividade chamada ditado”. Em vista disso, esses enunciados buscavam provocar os leitores em relação a determinadas questões enraizadas no seu fazer docente, como é o caso da utilização das cartilhas para o processo de alfabetização. Sobre este aspecto Biccás (2008, p. 109) salienta que os títulos são produzidos de tal forma para provocar o interesse dos leitores, para o texto e para o conteúdo que será divulgado. Sendo assim, os títulos que apareciam nas capas do *Jornal da Alfabetizadora* eram coerentes com a ideia de ser um veículo que desejava promover uma vontade de mudança. Nesse caso, a concepção e a realização da própria prática pedagógica. Para além destas menções, os títulos também se utilizavam dos recursos de perguntas, na tentativa de respondê-las através dos textos veiculados como, por exemplo: “Alfabetizar: a quem compete?”; “Matemática? Isso não é difícil!”; e “Mas para que serve a história?”. Desse modo, tais perguntas visavam despertar o interesse

dos leitores para que buscassem possíveis respostas junto aos textos e se pusessem a ler o material apresentado. São também indícios de uma pretensão de configurar um sentido prático, pragmático para o impresso, de um agente ao qual o/a professor/a podia recorrer para ajudar a enfrentar as dúvidas que poderiam nascer da realização do seu ofício.

Ao percorrer as páginas e textos publicados no jornal é possível observar outras estratégias discursivas utilizadas, uma relacionada a pequenos resumos (Figura 08) e outra que visava dar destaque a algumas frases (Figura 09). Esses aspectos contribuem de forma significativa para com as leituras implícitas que eram realizadas, pois elas se caracterizam como uma leitura que exige sinais visíveis como os títulos antecipados ou resumos recapitulativos (CHARTIER, 2002, p. 130). Em relação aos resumos, observa-se que logo abaixo da menção ao título e ao autor do texto, eles eram apresentados de modo a cobrir os aspectos principais do texto que vinha em seguida. Logo, eles podiam ser compostos por excertos do próprio texto como também breves explicações sobre o tema em questão. Desse modo, o leitor conseguia entender de forma rápida do que se tratava o texto e se este vinha ao encontro de suas necessidades, curiosidades ou de suas dúvidas. Esse tipo de estratégia contribui com a produção de uma leitura seletiva por parte dos professores-leitores, pois promovia a ideia de que o leitor pudesse escolher previamente o conteúdo que iria ler, em função de suas preocupações e interesses práticos.

Já quanto à utilização de 'destaques', eles ganhavam evidência entre as colunas. Tais destaques eram retirados do próprio texto em questão e podiam ser consideradas como frases de impacto e que chamavam a atenção dos leitores para alguns pontos específicos do que estava sendo lido. Nessa direção, destacamos que em algumas edições eram utilizados recursos como a fonte em itálico ou em negrito, ou dois traços que separavam as frases destacadas do texto apresentado nas colunas, ou ainda espaços em formato de quadrados ou retângulos nos quais as frases eram inseridas e ganhavam destaque. Assim, os efeitos produzidos por estas estratégias editoriais visavam produzir direcionamentos e sentidos de leitura.

Figura 08: Pequenos resumos antes do texto.

18 - ANO V - Nº 28 Jornal da Alfabetizadora

SISTEMAS DE ESCRITA II ESCRITA IDEOGRÁFICA & ESCRITA FONOGRAFICA

Gladis Massini-Cagliari

Neste segundo trabalho sobre sistemas de escrita, a autora analisa dois caminhos inversos: o ideográfico, quando tudo parte da representação das idéias veiculadas pelas palavras para depois chegar aos sons, e o fonográfico, que representa os sons para então, na leitura, chegar ao significado da palavra e às idéias a ela associadas

Desde Saussure, a ciência lingüística estabeleceu que a linguagem humana se realiza através de SIGNOS lingüísticos. Cada um desses signos é a união de "sons" e "idéias". Os sons constituem o que chamamos de SIGNIFICANTE do signo lingüístico; as idéias constituem o SIGNIFICADO que o signo veicula. Por exemplo, quando dizemos a palavra

1. Representar o significado (a idéia) veiculada pela palavra e, a partir do reconhecimento deste significado, chegar aos sons que formam esta palavra, na leitura.


IDÉIAS →
SONS ←

Além disso, convivemos diariamente com este sistema de escrita, juntamente com a escrita com letras. Basta observarmos as placas de trânsito, a maneira como escrevemos os números, as indicações de portas de banheiro, etc. Portanto, dizer que o sistema ideográfico é mais primitivo do que o sistema fonográfico é uma afirmação preconceituosa e sem base.

Fonte: Jornal da Alfabetizadora, 1993, n. 28, p. 01.

Figura 09: Frases em destaque nos textos.

Jornal da Alfabetizadora Nº 32 - ANO VI - 5



cas precisavam ser adotadas, percebi ser necessário mudar toda uma mentalidade e me dei conta da extensão e da complexidade da questão.

Em 1987, quando assumi a cadeira de Material Didático numa Escola Normal de Rede Pública do Rio de Janeiro, decidi que, em vez de ensinar as futuras professoras a construir qua-

mítia sucessivas reimpressões. Obtida esta fórmula, o arranjo dos tipos podia ser desfeito e os mesmos serem reutilizados. Esse novo procedimento acelerou em muito o processo de impressão.

A página fundida em placa dura funcionava como uma matriz e, ao ser adotada pelos europeus, no século XVIII, recebeu o nome de **estereótipo** ou **clichê**, enquanto que **estereotipia** passou a ser a designação do novo processo tipográfico.

Etimologicamente, estereotipia vem do grego "stereós", que quer dizer firme, compacto, imóvel, constante, e de "typos", que significa sinal, molde, representação.

Já a palavra clichê vem do verbo "clicher" queria dizer "coar matéria derretida" (em geral chumbo ou cobre) sobre a matriz de uma página composta, o que resultava em uma placa sólida, o clichê, do qual se podia imprimir grande número de exemplares. "Clicher" queria dizer estereotipar.

Creio que não fica difícil perceber qual a relação que a história acima tem com a nossa

Estereotipar quer dizer simplificar, esquematizar, reduzir à expressão mais simples

largamente utilizada nas escolas.

Além do mimeógrafo, temos diversos recursos para reproduzir estereótipos: todos conhecem processos simples de transferência da imagem de um suporte para outro. (Atualmente a máquina xerox faz essas reproduções muito melhor e em menos tempo.)

Podemos também simplesmente olhar um modelo e copiá-lo, bem como podemos conseguir uma cópia perfeita, ampliada ou reduzida através do processo da "malha de quadradinhos". Por serem basicamente os mesmos, os estereótipos, de tão reproduzidos, multiplicados e utilizados tornaram-se, lentamente, difíceis de

Fonte: Jornal da Alfabetizadora, 1994, n. 32, p. 05.

Já quanto à utilização de 'destaques', eles ganhavam evidência entre as colunas. Tais destaques eram retirados do próprio texto em questão e podiam ser considerados como frases de impacto e que chamavam a atenção dos leitores para alguns pontos específicos do que estava sendo lido. Nessa direção, destacamos que

em algumas edições deram utilizados recursos como a fonte em itálico ou em negrito, ou dois traços que separavam as frases destacadas do texto apresentado nas colunas, ou ainda espaços em formato de quadrados ou retângulos nos quais as frases eram inseridas e ganhavam destaque. Assim, os efeitos produzidos por estas estratégias editoriais visavam produzir direcionamentos e sentidos de leitura.

Sobre essa questão nos remetemos a Chartier (2011, p. 235) quando o autor destaca que

[...] todos os signos que se destinam a manifestar a importância do que se diz, a dizer ao leitor "aí é preciso prestar atenção no que digo", o emprego das maiúsculas, os títulos, os subtítulos etc., que são igualmente manifestações de uma intenção de manipular a recepção. Há, portanto, uma maneira de ler o texto que permite saber o que se quer fazer que o leitor faça.

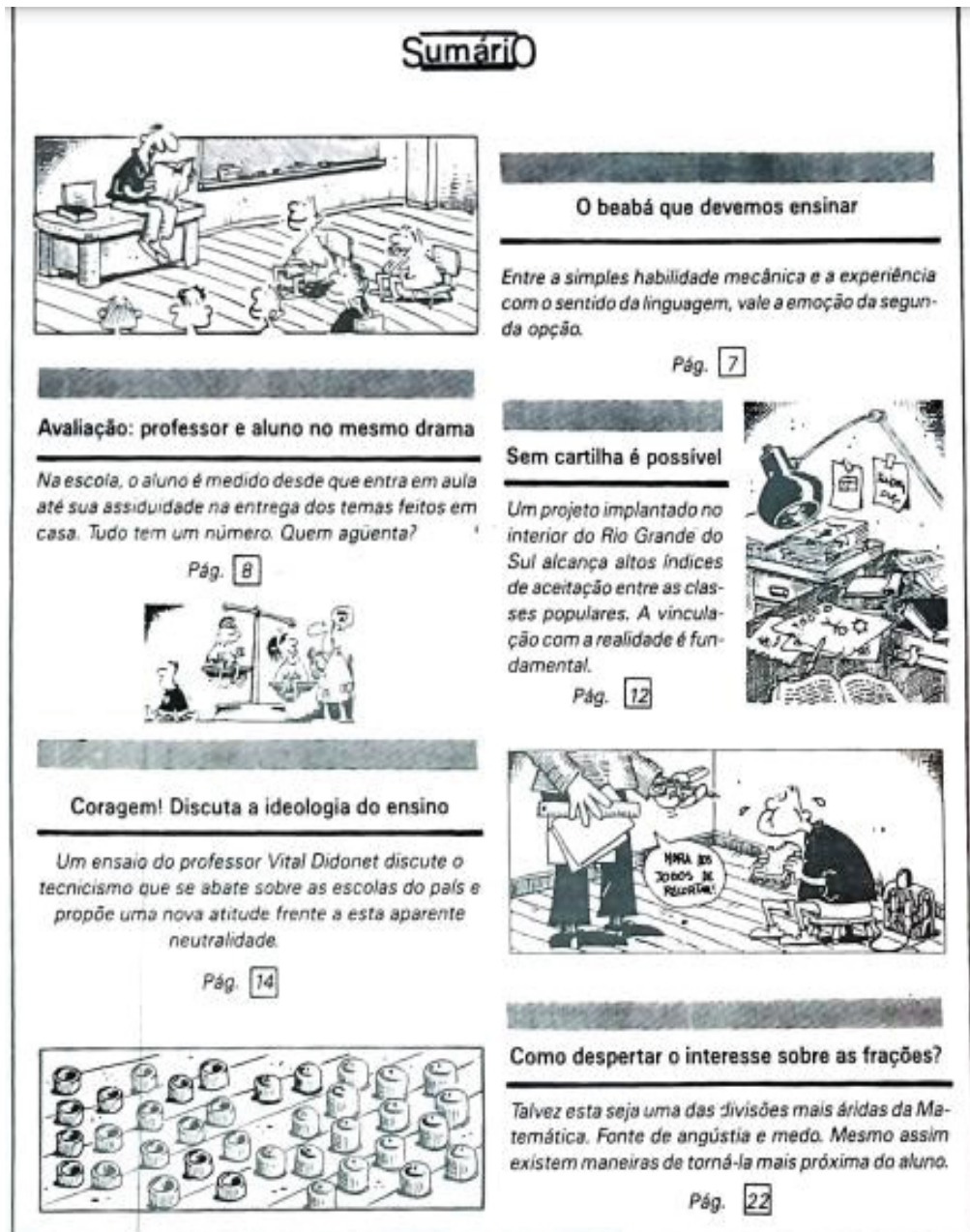
Estes aspectos se conectam diretamente às experiências de leitura dos leitores, visto que, ao percorrer as páginas do jornal, o que se visualizava em um primeiro momento são: o título, as ilustrações e as frases destacadas. As frases também buscavam causar impacto e aguçar a curiosidade dos leitores para os textos que eram apresentados e a maneira que estavam construídos, levando o leitor a realizar a leitura do que estava em segundo plano de visualização, qual seja, a leitura do próprio texto e do conteúdo veiculado. Os pequenos resumos estão presentes em todas as edições do jornal, ao passo que as frases em destaque perduram até a edição de nº 54, depois elas não aparecem mais.

A divisão das páginas é feita em três colunas, isso proporciona uma leitura mais rápida e menos cansativa aos olhos dos leitores, dado que, não era necessário que o leitor percorresse a página de uma extremidade a outra, evitando que se perdesse por entre as linhas extensas. Fiel à perspectiva de que o jornal pretendia ser um intermediário, um mediador entre o que era produzido como pesquisa educacional na academia e o âmbito do fazer cotidiano das/os professoras/es, essa apresentação pretendia também se distinguir das formas mais lineares de disposição textual e leitura consagradas na academia. Como salientado em relação às capas, nos primeiros anos de divulgação do jornal, observamos que os textos, propagandas e ilustrações são apresentados e separados em “caixas”, com o intuito de demarcar os espaços de início e fim de cada texto ou seção. Com o passar dos anos a utilização desse recurso diminui, mas não é totalmente esquecido.

A utilização das ilustrações enquanto estratégias nos remetem à organização dos sumários com ilustrações durante as edições do jornal. Até a edição de nº 25 o

sumário era apresentado na página dois e, com exceção das edições nº 0, 21 e 23, os sumários eram ilustrados (Figura 10 e 11). Entretanto, a partir da edição de nº 25 o sumário passou a ser apresentado na capa e contando com número menor de ilustrações (Figura 12).

Figura 10 e 11: Sumário ilustrado.



SUMÁRIO



A intervenção dos adultos nas atividades das crianças é importante, pois são eles que fazem a mediação entre as idéias e as atividades propostas.

03

O primeiro contato da criança com o texto ocorre no instante em que os adultos contam histórias para ela. É assim que se dá o estímulo para a leitura.

05



O menosprezo pelo sensorial cria uma dificuldade para a análise da ilustração e as escolas contribuem para que isso ocorra.

07



A cantiga de ninar, na escola, traz mais tranquilidade às crianças.

18



Contando um caso... ou dois.....	09	Batik para adultos e crianças.....	21
Conflito de escolha.....	12	Livros.....	22
Alfabetismo: realidade otimista.....	14	Pesquisa em foco.....	22
Atividades iniciais da escrita: os títulos.....	15	Experiências vividas.....	22
Textos espontâneos na 1ª série.....	19	Tirando dúvidas.....	22
Como orientar a construção da noção de fatores, divisores e números primos.....	20	Cartas.....	23
		Agenda.....	23

Fonte: Jornal da Alfabetizadora, 1989, n. 2, p. 02.
 Jornal da Alfabetizadora, 1990, n. 08, p. 02.

A partir desta mudança da apresentação e disposição do sumário, podem ser apontadas algumas hipóteses sobre as estratégias discursivas e editoriais. A primeira delas estaria ligada à ideia de que o jornal, ao apresentar sua organização em forma de sumário que se relacionava com algumas ilustrações que apareciam ao seu redor, juntamente com as associações aos títulos e às imagens, acabava contribuindo com a produção de perspectivas, sentidos e significados pré-estabelecidos antes mesmo da realização da leitura efetiva pelo leitor.

Figura 12: Sumário na capa.



Fonte: Jornal da Alfabetizadora, 1993, n. 25, p. 01.

Uma segunda hipótese decorre da ideia de que o jornal, como um veículo de comunicação, deveria estar atento às inovações, ao passo que pretendia também se manter atraente aos olhos dos seus leitores. Nesse sentido, nos remetemos ao fato de que a partir da edição nº 44 o editorial se anuncia com um novo visual. Essa questão perpassa a hipótese levantada de que o jornal pretende afirmar esse sentido de modernização, como um impresso afinado com os movimentos de modernização no campo dos impressos, evocando suas inovações e suas técnicas mais recentes; ao mesmo tempo que procura gerar nos seus leitores uma disposição, uma abertura para a modernização, nesse caso, modernização ligada ao ofício de ensinar, particularmente, das formas de alfabetizar. O corpo editorial estaria em busca de adequações e aprimoramentos para conservar seus leitores, mas também conquistar e atrair novos leitores, produzindo uma experiência de leitura muito particular, pois ele busca se contrapor à uma leitura convencional dos estudos acadêmicos, não só pela linguagem empregada, mas pela forma e pelas ilustrações utilizadas.

Uma terceira hipótese estaria atrelada com o que Biccás (2008, p. 116) expõe ao salientar as funções exercidas pelas capas que destacam sumários, visando dessa forma evidenciar “os autores importantes e temas de interesse dos professores que estavam na sala de aula e tinham anseios por soluções e modelos que os pudessem auxiliar”. A apresentação do sumário na capa do jornal contribuiria para o leitor visualizar de forma geral quais seriam os assuntos abordados por aquela edição, bem como, quais destes assuntos vinham ao encontro de suas dúvidas e interesses. O sumário, portanto, ocupa um lugar privilegiado e fundamental para os leitores, sem que fosse necessário folhear todo o jornal (BICCAS, 2008, p. 100). Todos esses aspectos e modificações culminam na tentativa de sedução e atração para a leitura do jornal. Por conseguinte, essas modificações também nos permitem verificar o processo de evolução e transformação das estratégias editoriais utilizadas para a consolidação do periódico.

Outra questão ligada às estratégias editoriais e de organização do jornal diz respeito ao aspecto da distribuição e nomeação das seções. Salientamos que havia uma regularidade em relação às páginas que as seções: *editorial*, *sumário*, ficha com os nomes da equipe editorial, *agenda*, *livros*, *cartas*, *tirando dúvidas*, *experiência vivida* e *lugar da crítica*, deveriam aparecer. Todavia, essa regularidade foi se consolidando ao longo das edições, visto que as seções de *livros* e de *cartas*, por exemplo, em um primeiro momento, eram apresentadas nas últimas páginas e a partir da edição nº 25 passam a ser veiculadas na página 2. Isso permite supor que esta estratégia utilizada pela equipe editorial teria como intuito valorizar essas seções e atribuir uma maior importância a elas, ao passo em que elas começavam a aparecer nos primeiros momentos em que o leitor percorria o jornal, diferentemente da posição em que elas se encontravam anteriormente.

As demais seções não possuíam regularidade ou um padrão em relação ao lugar em que apareciam no impresso, bem como em relação ao número de páginas que ocupavam. Os textos, artigos e relatos que compunham essas seções também não possuíam tamanhos padronizados. Algumas matérias e textos são bem extensos, chegando a 5 e 6 páginas, outros textos não chegam a ocupar uma página completa. Nas primeiras edições foi possível observar que devido à extensão de alguns artigos, eles eram divididos em diferentes edições da revista, pois inferimos que a ideia do jornal era a de proporcionar leituras intensivas, para que os leitores absorvessem e compreendessem o que estava sendo exposto no texto, diferentemente de uma leitura

extensiva e exaustiva, na qual os leitores poderiam não compreender e não concluir o texto devido ao seu prolongamento. Para algumas das contribuições foram necessárias até três edições do jornal para publicar alguns textos integralmente, divididos de modo que em cada edição eram apresentadas de duas a três páginas. Em relação a isso, salientamos que

[...] um texto de longos parágrafos endereça-se a um público mais selecionado que um texto separado em parágrafos pequenos. Isto repousa sobre a hipótese de que um público mais popular demandará um discurso mais descontínuo, etc. Assim, a oposição entre o longo e o curto, que pode manifestar-se de múltiplas formas, é uma indicação sobre o público (CHARTIER, 2011, p. 235).

Logo, o tamanho dos textos e a forma como eles estavam organizados também nos possibilita compreender para qual público os textos estavam sendo direcionados, o modo como tal público era imaginado ou concebido, e qual modo de leitura se esperava.

Em relação às seções, o quadro 2 busca indicar as principais seções que foram criadas e veiculadas ao longo das publicações do *Jornal da Alfabetizadora*.

QUADRO 2: seções veiculadas ao longo das edições do Jornal da Alfabetizadora.

SEÇÕES	ANO											
	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Sem indicação		61	44	22	1	1		2	26	21	36	10
Outros (só aparecem uma vez em uma edição)		1		91	18	19	15	19	5	1		
Livros		1	5	4	5	5	6	5	5	4	5	2
Agenda		6	5	4	3	5	6	5	2	2		
Resenha			1	1	5	5	4	4	4	4	2	2
Experiência vivida			4	4	3	3	4	3	2	3		
Cartas		4	5	1	3	3	4	3				
Tirando dúvidas			4	4	5	2	3	2				
Pesquisa		1	4	1		2	3	1	2	1		
Tradução						1	4	6	3			
Lugar da crítica			3	4	2	1	1	1				
Noticias					1	2		2	3	4		
Atividades	5	1			1	1	1	2				
Alfabetização	7					1		1				
Artes		2	1		1		1	2	1			
Cultura geral					2	3	2	1				
Entrevista		2	1						4			
Respondendo aos leitores							3	1	1			

Retificação		1	1	1			1		1			
Literatura						1	1	1				1
Reflexões							1	2				
Opinião									1	2		
Análise										3		
Reedição									1	2		
Educação					2		1					
Educação democrática					1			1				
Livro		2										
Conceito e método					1		1					
Construtivismo					1			1				
Palavras						2						
Palestra						1						

Fonte: A autora⁶.

Nas primeiras edições divulgadas, na maioria dos textos, não havia uma indicação de seção, mas apenas o título do texto e, em algumas exceções, uma indicação correspondente a *cartas, agenda, entrevista, atividades e livros*. Essa estratégia de nomear as seções se liga à ideia de que ao visualizar a indicação da seção isso proporcionaria ao leitor a possibilidade de captar de forma rápida sentidos gerais dos enunciados presentes no texto direcionando a atenção do leitor para aquilo que iria ler. Nessa direção, a partir da edição de nº 9, observa-se uma incidência maior em relação à nomeação das seções, até que a partir da edição de nº 19 todas as seções passam a ser nomeadas. A partir desta edição se percebe que o jornal segue uma linha ou um padrão para a publicação e organização dos textos. Tais questões podem ser evidenciadas na coluna de 1992, na linha que compreende “sem indicação” de seção, a qual aponta que apenas um texto do jornal não possui indicação de seção e isso perdura até 1994.

Diante disso é possível inferir e visualizar que o jornal passou por um processo até sua consolidação, em que foram sendo realizados testes a fim de verificar quais seções ligadas a tipos de conteúdo deveriam permanecer e quais eram as novas possibilidades a serem colocadas em prática. Dentre as seções que mais aparecem destacamos: *agenda, atividades, pesquisa, cartas, artes, resenha, livros, tirando dúvidas e experiência vivida*.

⁶Este quadro contabilizou apenas as seções nomeadas e que aparecem mais de uma vez durante todas as edições disponíveis. As seções que aparecem apenas uma vez estão contabilizadas em “outros” e os textos que não possuíam indicação quanto à seção, estão contabilizados em “sem indicação”. As seções de tradução e resenha aparecem mais vezes, entretanto, como não havia a nomeação nestas outras aparições, elas não foram contabilizadas.

Na seção *Agenda* são divulgados os eventos, os cursos, as palestras, os debates e os seminários relacionados à área educacional e que estão sendo organizados por diferentes instituições em diferentes regiões do país. Esta seção se apresenta utilizando entre meia página e uma página completa, a depender do número de eventos e informações a serem divulgadas.

Em relação à seção de *Atividades*, compreendia a divulgação de artigos além de propostas e sugestões de atividades para serem realizadas pelos seus professores-leitores, buscando assim enfatizar que a realização de diferentes atividades e de diferentes posturas docentes podiam ser incorporadas pelas/os professoras/es em seus fazeres. Nessa direção o jornal divulgava estas novas possibilidades, mostrando que seria possível à/ao professor/a organizar suas aulas de modo diferenciado, e que isso produziria bons resultados na aprendizagem dos alunos. A extensão desta seção variava entre uma e duas páginas.

A seção *Pesquisa* buscava apresentar artigos científicos relacionados à área educacional, com o intuito de que os seus leitores pudessem se atualizar em relação às produções e pesquisas desenvolvidas. Na perspectiva de que pretendia ser um agente promotor de uma vontade ou expectativa de mudança, mas também capaz de promover e oferecer itinerários para a mudança, a perspectiva de sugerir pontos de contato com a produção científica indica possíveis entradas no universo acadêmico. Atuando como agente seletivo em relação ao universo do conhecimento acadêmico, o periódico vai reforçando o sentido de que o consumo da pesquisa científica é condição para manutenção de um processo de inovação. Esta seção apresenta alguns artigos bem extensos e que chegam a ocupar até seis páginas.

No que concerne à seção de *Artes*, nela eram divulgados artigos e textos relacionados a esta área do conhecimento e que visam contribuir com a promoção de olhares diferentes em relação a este campo, a fim de que a imaginação e a criatividade das crianças fossem mais estimuladas pelos professores. São apresentadas sugestões de atividades e oficinas a serem realizadas. E novamente são destacadas vivências e atividades já desenvolvidas por outras/os professoras/es, com o intuito de mostrar aos leitores como estas atividades poderiam ser realizadas. Em relação à dimensão desta seção, ela ocupava de duas a três páginas.

A seção de *Livros* tinha como intuito anunciar este material em específico. Para além das propagandas de livros produzidos pela editora Kuarup, como supracitado, também eram divulgados livros de outras editoras. Todavia, a seção privilegia a

veiculação e apresentação de lançamentos. Podemos conceber, portanto, que esta seção faz parte das estratégias formativas do jornal, ao se dispor a indicar algumas obras aos seus leitores. Para tanto, era exposto uma imagem com a capa do livro e, ao lado, seu título, um resumo breve e as informações sobre a editora que o produzia, o endereço ou local da editora e, por fim, canais de contato. Esta seção começa a aparecer na edição nº 07 e permanece até a edição de nº 62. Até a edição de nº 23 a seção dos *Livros* se apresentava nas penúltimas páginas de cada edição, a partir da edição nº 25 ela passa a ser divulgada na página 2 de cada número. Como mencionado anteriormente, essa mudança pode ser compreendida como uma estratégia editorial que visava valorizar esta seção, mas também promover uma atenção maior dos leitores em relação às indicações de livros apresentados.

A seção *Resenha* tinha por intuito divulgar resenhas de livros e obras de diferentes autores e editoras. Elas são elaboradas por diversos autores e pesquisadores. No que diz respeito a essa seção, apesar de os números apresentados no quadro 2 serem relativamente baixos em relação às vezes em que ela aparece, gostaríamos de salientar que as resenhas se fazem presentes em quase todas as edições. Entretanto, devido à sua não nomeação, ela foi contabilizada em “sem indicação”. O mesmo ocorre em relação à seção *Tradução*. Desde a primeira edição são apresentadas traduções de textos, mas, devido ao não enquadramento editorial dessas contribuições em uma seção específica, elas não foram contabilizadas junto à indicação de *Tradução*. Essas três seções parecem compor um conjunto em que juntas pretendem estimular um certo consumo de conhecimento científico e produção acadêmica.

As seções *Cartas*, *Tirando dúvidas* ou *Respondendo aos leitores* e *Experiência vivida* são voltadas para a comunicação dos leitores com os editores do jornal. Desde o início esse parece ter sido um expediente bastante valorizado na perspectiva editorial assumida pelo jornal. Por meio da seção de *Cartas* são enviadas mensagens ao editorial do jornal, sendo que algumas delas são publicadas ao longo das edições. Na sua grande maioria elas destacam elogios à equipe do jornal e a importância que o periódico possui. Ao passo que a seção *Tirando dúvidas* proporciona aos leitores que enviem suas dúvidas e questionamentos em relação aos textos e artigos publicados, com a expectativa de que os editores respondessem a esses questionamentos. Isso nos reporta ao perfil editorial que o jornal buscava consolidar: de um periódico que quer promover diferentes e diversas discussões em relação à

educação e ao processo de alfabetização, se caracterizando, assim, como um espaço aberto às manifestações. Mas, para além disso, ele também pretendia ser um mediador entre o que estava sendo produzido no campo acadêmico e os elementos decorrentes das práticas e das dúvidas das/os professoras/es, realizando assim uma ação informativa e pedagógica. Por fim, na seção *Experiência vivida* são apresentados relatos das/os professoras/es com relação às suas práticas ou, inclusive, o desenvolvimento de atividades propostas pelo periódico ou propostas diferenciadas inspiradas ou em consonância com a perspectiva pedagógica divulgada no jornal, tais como projetos e oficinas.

A partir do quadro também ressaltamos que, apesar de haver apenas duas sessões nomeadas como “construtivismo”, este é um tema recorrente nos artigos e textos publicados, os quais não estão nomeados com a temática, mas que se reportam a ela.

Entretanto, pode-se analisar que a partir da edição n° 44 a incidência de seções não nomeadas passa a aumentar, havendo apenas a indicação do título do texto. Isso ocorre até o final das publicações. Em relação a esse aspecto, relembremos que a edição anuncia diversas mudanças que são apreendidas mediante a análise e leitura do material.

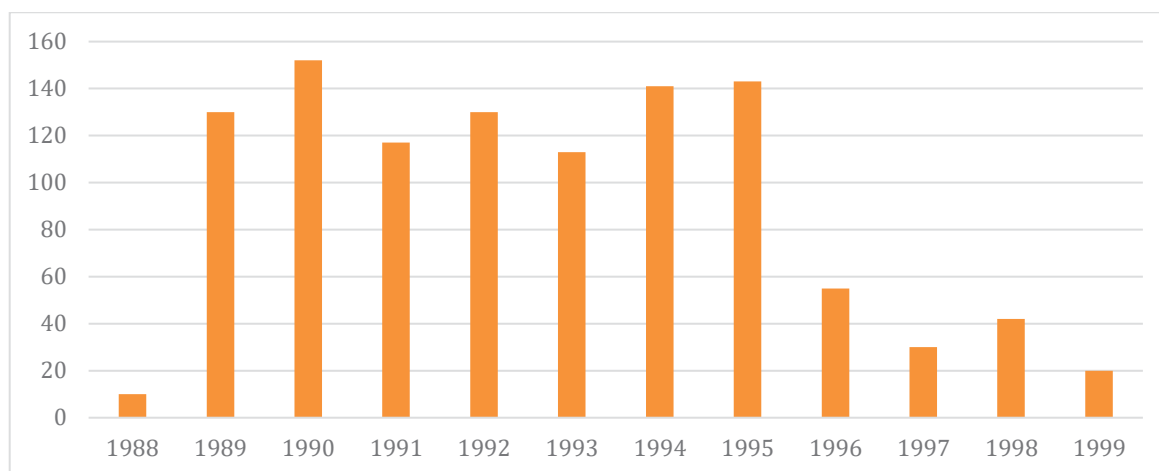
Imagens e seus significados

Ao percorrer as edições, algo que chama a atenção aos olhos dos leitores em um primeiro momento são as diversas imagens e ilustrações apresentadas durante suas páginas, principalmente ao longo dos primeiros anos de vida do periódico. Este recurso foi muito utilizado em todas as edições, pois contribuía para a elucidação de determinadas questões, como também auxiliavam e reforçavam a produção de sentidos e significados, dado que a sua utilização pode ser analisada enquanto estratégia discursiva, de acordo com sua disposição na página e a utilização e escolha de cores (GALVÃO; MELO, 2019, p. 241). Em relação às suas dimensões e posições destacamos que não havia um padrão seguido, pois foram divulgadas imagens de diversos tamanhos e em diferentes lugares da página. Em relação às fotografias, ressaltamos que elas passam a ser mais utilizadas a partir da edição n° 44, e assim como as ilustrações, não possuíam um padrão de tamanho, de posição e utilizavam apenas o preto e branco. Estes recursos também são compreendidos como

elementos visuais utilizados para tornar a leitura agradável aos olhos dos leitores e contribuir para a elucidação do texto.

Conforme pode-se observar ao longo das edições, as ilustrações eram mais utilizadas nos primeiros anos de publicação do jornal. Assim realizamos um levantamento a fim de produzir um panorama quanto a essa questão, que resultou no gráfico a seguir.

GRÁFICO 1: Levantamento do número de ilustrações e fotografias que aparecem em cada ano de publicação do Jornal da Alfabetizadora.



Fonte: A autora.

Nota: Cada ano compreende a análise das 6 edições do Jornal da Alfabetizadora.

Se levarmos em conta que em 1988 apenas uma edição do jornal foi publicada, o gráfico permite que observemos o modo como as ilustrações e fotografias foram utilizadas como parte das estratégias editoriais e de produção de sentidos pelo periódico. É possível verificar que nos oito primeiros anos em que o jornal circulou, o número de ilustrações utilizadas se manteve alto, com uma média entre dezenove e trinta e três ilustrações por edição publicada. Entretanto, em 1996 houve uma queda significativa nestes números. Desde então, as edições passam a veicular uma média entre três e treze ilustrações a cada edição. Esses números estão conectados com algumas situações que dizem respeito às mudanças já anunciadas em outros momentos. O ano de 1996 é o da divulgação da edição nº 44 em que são apontadas diversas modificações como a utilização de fotografias e a redução do número de páginas. Logo, estas duas situações contribuem com essa queda indicada nos números levantados. Outro aspecto observado é em relação ao número de ilustrações por página. Nos primeiros oito anos eram veiculadas uma média de uma a três

ilustrações por página. Após as mudanças mencionadas verificamos que em muitas páginas não há nenhuma ilustração ou fotografia, somente o conteúdo do texto, fazendo assim com que os números diminuíssem consideravelmente.

Considerando o período em que o jornal esteve ativo, diferentes ilustradores participaram do processo de elaboração dos desenhos e imagens, conforme o quadro 03.

Quadro 03: Ilustradores do Jornal da Alfabetizadora.

EDIÇÕES	ILUSTRADOR/A
n. 0	Corvo
n. 01 a n.06	Môa
n. 07 a n. 36	Luiza Estrella
n. 37 a n. 39 e n. 43	Luiza Estrella e Marcelo Guido
n. 40 a n. 42	Marcelo Guido
n. 44 a n. 48	Luiza Estrella e Daniela Ritter Souto
n. 49 a n. 66	Luiza Estrella

Fonte: Jornal da Alfabetizadora.

Observa-se que a maioria das ilustrações foram pensadas, elaboradas ou tiveram a coparticipação de Luiza Estrella⁷. Ela foi a ilustradora que mais participou das atividades do jornal. Das imagens, podemos apreender que elas favorecem uma leitura mais amena e agradável aos leitores, mas, para além disso, também são compreendidas como um mecanismo muito importante para chamar a atenção do leitor para alguns pontos específicos, assim como para as interpretações que este poderia fazer sobre o texto lido, dado que a disposição da imagem na página “classifica o texto, sugere uma leitura, constrói um significado” (CHARTIER, 2002, p. 133). Por conseguinte, esta análise demanda um olhar cuidadoso.

As ilustrações que compõem as páginas do jornal possuem traços diferentes e específicos de cada ilustrador. Destacamos essa diferenciação entre os ilustradores Môa, Luiza Estrella e Marcelo Guido, conforme as Figuras 13, 14 e 15. Apesar de cada ilustrador possuir diferentes estilos de ilustração, todos eles seguem uma mesma direção para chamar a atenção dos leitores para situações que compõem o momento e para pontos de impacto nos textos. Todas as ilustrações e fotografias fazem algum tipo de referência ao conteúdo dos textos e visam provocar ou apoiar a produção de sentidos e reflexões.

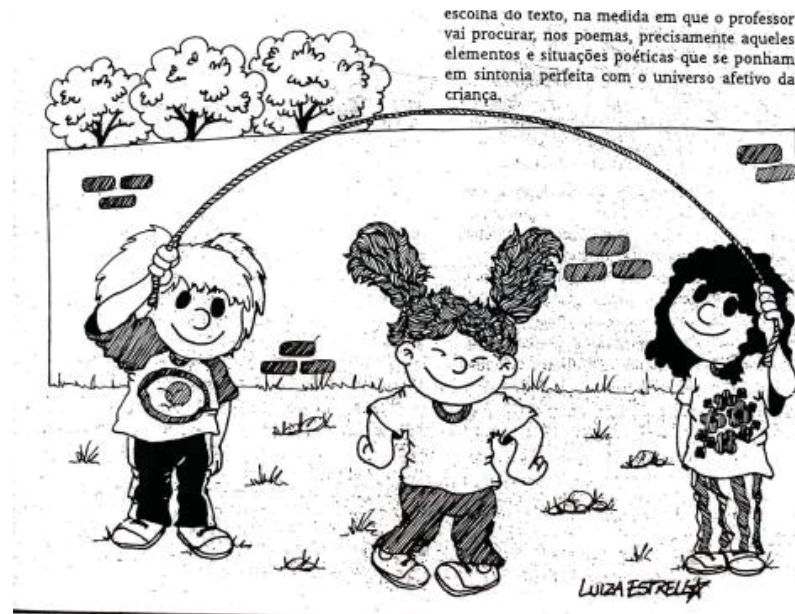
⁷Bacharel em Publicidade e Propaganda. Ilustradora, escritora e musicista.

Neste sentido, as imagens se conectam com o que é exposto nos textos publicados, como também se conectam com os posicionamentos ou concepções divulgadas pelo jornal, visto que, em muitos casos, a imagem ao lado do texto pode ser o elemento principal para instituir determinados efeitos de sentido (GALVÃO; MELO, 2019, p. 242).

A expectativa editorial materializada no periódico é o de sugerir aos leitores um processo de significação que decorre de todo o conjunto, ou seja, o texto escrito e as ilustrações. Não pretendem ser um aspecto inócuo na experiência de leitura a ser produzida nos leitores, mas sim um significante ativo, pois elas também sinalizavam algum tipo de organização, hierarquização e intencionalidade das informações apresentadas, aspecto que também foi identificado no periódico educacional analisado por Biccás (2008, p. 151). Apresentamos duas situações que nos permitem elucidar os aspectos indicados.

Figura 13, 14 e 15: Ilustrações dos autores.





Nota: A primeira ilustração é de Mõa, a segunda de Luiza Estrella e a terceira é de Marcelo Guido.

Fonte: Jornal da Alfabetizadora, 1989, n. 02, p. 09.

Jornal da Alfabetizadora, 1992, n. 20, p. 14.

Jornal da Alfabetizadora, 1995, n. 39, p. 10.

A Figura 16 apresenta a primeira página do texto “O ensino da ortografia”, o qual aponta os diversos problemas em relação ao ensino destas regras gramaticais estabelecidas. O texto é dividido em duas partes, em um primeiro momento aborda as questões preliminares e, posteriormente, sugere uma proposta metodológica de trabalho com a ortografia. A autora coloca em discussão os casos de reprovação, durante os primeiros anos do processo de alfabetização, devido aos erros de ortografia das crianças. Para tanto, ela se apropria do termo “expulsão encoberta”, atribuída ao pensamento de Emília Ferreiro para expor que é a própria escola quem afasta os alunos. A autora complementa destacando que as dificuldades em relação

à ortografia são mais recorrentes em crianças de classes desprivilegiadas. A partir disso, a escola também estaria contribuindo para reforçar as diferenças sociais, dado que as relações de escrita e leitura representam poder social.

Tais aspectos contribuem para a compreensão das imagens apresentadas junto ao texto. Na primeira imagem, em destaque, no alto e ocupando quase metade da página, podemos observar uma criança vestida com roupas simples caminhando e levando às costas uma pequena trouxa de roupas, na qual pode-se ler “1º grau incompleto”. Esta ilustração se conecta ao texto, que destaca o afastamento ou a reprovação dos alunos por não compreenderem as regras ortográficas. Também está interligado à frase exposta na trouxa que o menino carrega. Em relação às roupas simples que o menino utiliza, inferimos que isto visa representar as crianças desfavorecidas, que, por diversas razões, seriam as principais afetadas por esse fenômeno da “expulsão encoberta”. Logo, a expressão de tristeza do menino ao olhar para trás nos remete à ideia de alguém que está sendo abandonado e, principalmente, privado do acesso ao conhecimento, carregando consigo apenas alguns poucos saberes.

Figura 16: Análise da relação entre as ilustrações e conteúdo do texto.

“Quanto maior for o número de indivíduos de uma sociedade que dispuserem da informação e do conhecimento, menor será o poder da língua como instrumento de ação política e de controle social.” (Dacanal)



O ensino da ortografia*

Com essa referência e suas reflexões, Sônia Maria M. Kiguel define a liberdade que a educação pode e deve conferir aos cidadãos.

LUIZA ESTRELA

Sônia Maria M. Kiguel

Reflexões preliminares

O papel da ortografia na seleção do sistema educativo

Consciente ou inconscientemente a Escola afasta os alunos de seu convívio. Enília Ferreira utiliza, apropriadamente, o termo “EXPULSAO ENCOBERTA” em substituição a “DESERÇÃO (que supõe a responsabilidade voluntária do sujeito).

É inegável que as dificuldades na ortografia — uma das causas da “expulsão encoberta” — são mais frequentes em crianças de classe desprivilegiada. Uma das razões importantes é o fato de a forma escrita da língua estar mais próxima das variedades lingüísticas faladas pelas classes sociais dominantes.

A Escola, na verdade, acaba desempenhando satisfatoriamente o papel de reforçar as diferenças sociais.

É necessário que tomemos consciência dos mecanismos dessa “expulsão encoberta”.

Nesse sentido, o professor tem que refletir sobre os aspectos políticos de alfabetização que incluem os usos da escrita e da leitura e, conseqüentemente, as relações entre linguagem e poder.

Examinemos uma questão política do decorrente:

Deve o aluno ser reprovado por erros na ortografia?

Quem responde afirmativamente acredita que só o ingresso na norma culta auxilia um possível — mesmo que altamente improvável — processo de ascensão na escala social.

Não se pode esquecer que a língua é uma convenção imposta pela classe ou grupo que detém o poder econômico, social e político.

O aluno, por uma questão de sobrevivência econômica, tem que dominar a convenção ortográfica, a qual tem representatividade o chamado código urbano culto.

O que a Escola tem feito é reprovar esses alunos — que em geral são de classe desfavorecida — em etapas bem precoces da escolarização.

“Os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida. A maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, ou, às vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso, conatada pela escola e pela ‘norma pedagógica’ ali ensinada.” (GNERRE, M., 1985, p. 7.)

Em relação ao mesmo problema, assim se refere DACANAL (1985, p. 24): “Quanto maior for o número de indivíduos de uma sociedade que dispuserem da informação e do conhecimento, menor será o poder da língua como instrumento de ação política e de controle social”.

Nessa medida, cabe perguntar se a Escola teria interesse de que todos os alunos se apropriassem da leitura e da escrita.

Certamente a reprovação por problemas ortográficos se constitui numa resposta



LUIZA ESTRELA

JORNAL DA ALFABETIZADORA Nº 18

Fonte: Jornal da Alfabetizadora, 1991, n. 18, p. 07.

No final da página, logo acima do rodapé e em menor proporção ante a imagem anterior, podemos observar a veiculação de outra ilustração em que aparecem cinco crianças com chapéus de orelhas de burro, segurando cartazes nas mãos com palavras como: “caxorro” e “oje”. Estas palavras buscam mostrar tipos de erros comuns cometidos pelas crianças no que tange à escrita ortográfica. A utilização dos

chapéus com orelhas de burro enfatiza diversos aspectos deste período, dentre eles, uma crítica à escola que estigmatizava as crianças por conta de seus erros ortográficos, como, por exemplo, os tratados no texto, e a crítica a um modo tradicional de realizar a escolarização. A utilização deste tipo de chapéu também era uma forma de castigo “moral”, que esteve em uso durante muito tempo e contribuiu para uma postura taxativa em relação às crianças que não sabiam escrever ortograficamente correto. Outra questão que nos chama a atenção são as expressões das crianças, indicando não compreender o que estava acontecendo e porquê.

Nas páginas seguintes observamos a presença de outras ilustrações, dentre elas uma em que há um leão que usa uma faixa em que aparece escrito “ortografia” e, montado nele, um menino sorrindo. Nesta página o texto destaca a necessidade de se repensar os métodos de ensino em relação à ortografia e também os critérios de avaliação. Logo a imagem se liga a esse conteúdo, sugerindo que o aluno poderia domar esse “leão” da ortografia a partir dos métodos utilizados pelo/a professor/a.

Diante desses aspectos ressaltados, podemos lançar algumas suposições em relação às intenções e aos modos como o jornal pretendia ser lido quanto à utilização do recurso iconográfico. Ao buscar veicular imagens aos textos, o jornal visava a realização de uma leitura conjunta entre esses elementos, com o intuito de construir significados e direcionar possíveis leituras. Nessa direção, elas buscavam incidir diretamente nos modos de ler o texto, como também nos sentidos atribuídos a eles pelos professores-leitores.

As figuras 17 e 18 apresentam as duas páginas do texto “Temos que dar a matéria toda porque os conteúdos são instrumentos de luta”. O texto procura apontar e destacar para o leitor as necessidades de uma verdadeira mudança em relação ao processo de alfabetização. Para isso, são ressaltadas diversas críticas aos modelos e métodos ditos tradicionais, que se caracterizariam como aqueles que visam apenas treinar a escrita por meio da cópia de palavras e frases sem sentido e da memorização dos conteúdos. A autora levanta diversos questionamentos em relação a esse modelo de ensino, visto que, na visão dela, ele seria constituído apenas de exercícios que levavam à submissão e ao adestramento. O professor deveria transcender o sentido tradicional e proporcionar aos alunos instrumentos para a luta pela vida social. Nessa direção, a autora enfatiza que o papel do/a professor/a deve ser o de mediador entre o aluno, o conhecimento e o mundo.

Entre as ilustrações veiculadas junto a este texto, podemos perceber uma que contém uma bola de ferro, objeto que representa a ideia de prisão. O uso deste elemento na ilustração nos reporta à ideia de punição, de restrição de liberdade. Na ilustração há também a presença de um lápis, o qual pode ser compreendido como uma representação dos aspectos relacionados ao ensino e à educação. Ao apresentar a figura do lápis preso à bola de ferro podemos inferir que isso contribui com a ideia de que o conhecimento e o ensino estariam engessados e presos a determinados modelos antigos em que não havia ou não se pautavam pela liberdade. Estas questões se conectam às críticas realizadas ao longo do texto, em relação aos métodos tradicionais de ensino, que eram muito utilizados pelas/os professoras e que visavam apenas o treino da escrita. Estas críticas podem ser evidenciadas também na ilustração na página seguinte, que apresenta a imagem de um professor passando uma atividade aos alunos, a qual consiste na cópia da letra “a” por diversas vezes. A ilustração busca demonstrar o quanto esta atividade está desvinculada das ações reflexivas sobre a escrita e sobre o seu processo de ensino e aprendizagem. Outros elementos presentes na figura também chamam a atenção do leitor, a fim de contribuir com possíveis reflexões. Dentre eles, destacamos as teias de aranha que são atreladas à figura desse professor. Com a utilização deste recurso, em conjunto com o modo como o professor está propondo a atividade, podemos inferir que a figura compõe uma argumentação que se liga às críticas mencionadas anteriormente sobre os métodos tradicionais de ensino, buscando demonstrar que tal modo de ensino seria velho e ultrapassado e não satisfaz as necessidades de aprendizagem do aluno. Outros personagens presentes nessa ilustração são dois meninos, possivelmente alunos que estão na sala de aula. Podemos perceber uma expressão de questionamento em relação ao modo como o professor organiza sua aula e desenvolve a atividade proposta.

Figura 17 e 18: Análise da relação entre as ilustrações e conteúdo do texto.

Jornal da Alfabetizadora Nº 30 - ANO V - 3

MITOS

TEMOS QUE DAR A MATÉRIA TODA PORQUE OS CONTEÚDOS SÃO INSTRUMENTOS DE LUTA

Elida Maria Fiorot Costalonga

"A postura dos educadores deve transcender o seu tradicional papel de transmissor de saber para tornar-se a mediador dos relacionamentos e o educando, o conhecimento e o mundo. Os conteúdos curriculares precisam ser considerados como aspectos de uma realidade pluralista e complexa diferente de sua realidade convencional. Este artigo revela o comprometimento do autor com a verdadeira mudança que deve ocorrer na alfabetização, encorajando a questão com natureza pedagógica."

A partir da década de 80, com o surgimento de neovanguardas (1) (como Educação, não são apenas a dialética de que os conteúdos da Escola Tradicional são "seus sentidos", eles significam "ordem e relação com a realidade do aluno", e que, por isso, não pedagógica, não também centrada para a formação do cidadão sujeito.

Essa fétil, já desgastada de tempo e no espaço escolar, aparece, em contraponto, vinculada a uma outra que vive na Escola a respeito à possibilidade de trabalhar os alunos "apropriação dos conteúdos" porque eles se constroem. "se instrumentos de luta" no processo de transformação social. Esse novo abordagem dos conteúdos encontra manifestada nos textos de autores críticos à Escola Tradicional (2). No mesmo tempo que, em vários segmentos da sociedade, se discute a necessidade da mudança social. Contudo, atualmente, esse conjunto de determinações criava os conteúdos culturais, históricos e políticos propostos à instrução de um mito.

"Os conteúdos como instrumento de luta" passam a sempre espelhar no discurso pedagógico, em situações passadas a repetir.

"É preciso trabalhar os conteúdos porque eles são instrumentos de luta".

Lilza Estrela Lipst



2) Complete com os nomes dos autores:

- Quem iniciou é o
- Quem ganhou é o
- Quem perdeu é o

3) O texto fala de algum estímulo, como o cadinho, a maromba e o ralo.

A maromba é um pequeno animal quadrilábico, rodador. As marombas se reproduzem com muita rapidez, como os coelhos e os ratos.

4) Pesquise sobre ratos, animais roedores e escreva aqui os seus nomes:

016.: O professor concebia o aluno que "é esse o conteúdo que os pais querem. Eles exigem isso! Então isso é significativo pra eles. Por isso estou lendo." E assim acontecia: "Uma educação democrática não tenta regular os interesses do aluno e a realidade de sua comunidade?" (2)

"A finalidade da escola é ensinar a ler, escrever e contar".

Prof. Baglio

Em nome dessa finalidade, porque "esses são os

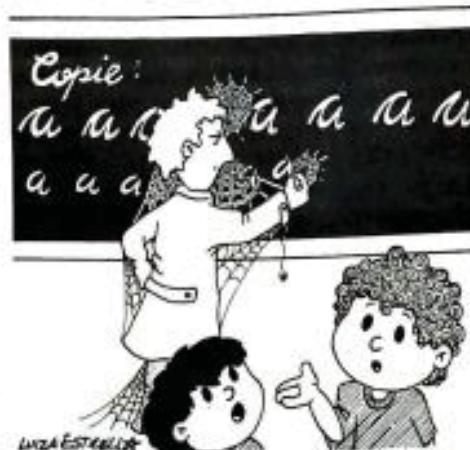
4 - ANO V - Nº 30

exercício da crítica que o professor pode compreender-se e desmistificar-se, apercebendo-se de si bem como de sua linguagem e de seu corpo como "produtos sociais com toda as seqüelas morais, culturais e estéticas", até então consideradas óbvias. Como afirma Barthes: "O mito consiste em inverter a cultura em natureza, [...] o social, o cultural, o ideológico, o histórico em natural" (1984, p. 63).

A criança sabe muito mais do que a escola é capaz de avaliar

O mito mitifica-se na ausência de criticidade. Realizar uma prática do abalo, nessa questão dos "conteúdos como instrumentos de luta", implica no levantamento de algumas indagações tais como: De que conteúdos se trata? Qual a dimensão desses conteúdos na luta pela transformação individual e social?

As escolas, inclusive as particulares, têm investido grande parte do tempo das crianças em conteúdos



Corpos bloqueados pela interiorização de repressões sociais tornam-se impotentes na luta. Ainda que os sujeitos conheçam todas as regras da gramática, manipulem todas as fórmulas matemáticas, memorizem os nomes e a localização geográfica de todos os rios do

Fonte: Jornal da Alfabetizadora, 1993, n. 30, p. 03, 04.

Nesta relação que busca analisar as imagens e ilustrações enquanto recursos que contribuem para a construção de sentidos, observamos que, além das imagens,

também são utilizadas e elaboradas charges. Estas aparecem a partir da edição de nº 25 e desaparecem na edição nº 37. Ao observá-las é possível verificar que buscam demonstrar alguns dos pontos identificados como problemáticos na década de 1990 de forma ilustrativa e humorada, a partir da construção de uma personagem com nome de Brigitte. A cada publicação aparece apenas uma charge e a página em que ela se apresenta não segue um padrão. Elas aparecem no final da página após a conclusão dos textos. Entretanto, elas não se conectam diretamente ao texto publicado na mesma página, mas algumas charges se ligam a outros textos e artigos publicados nas páginas seguintes, outras edições ou ainda são apenas temas relacionados aos posicionamentos típicos defendidos e divulgados no jornal. Todas as charges divulgadas são assinadas pela ilustradora Luiza Estrella. Dentre elas gostaríamos de destacar uma que retrata as greves dos profissionais da educação ao reivindicarem melhores condições de trabalho (Figura 19).

Figura 19 - Charges.



Fonte: Jornal da Alfabetizadora, 1993, p. 17.

A partir dessa charge podemos perceber que, ao relatar parte dos problemas educacionais, ela também faz uso do humor para fazer uma crítica às condições vivenciadas pelos/as professores/as. As demais charges publicadas nas outras edições também contribuem para a reflexão do leitor sobre os problemas políticos e educacionais relacionados ao ensino e aprendizagem e à condição de realização da profissão docente.

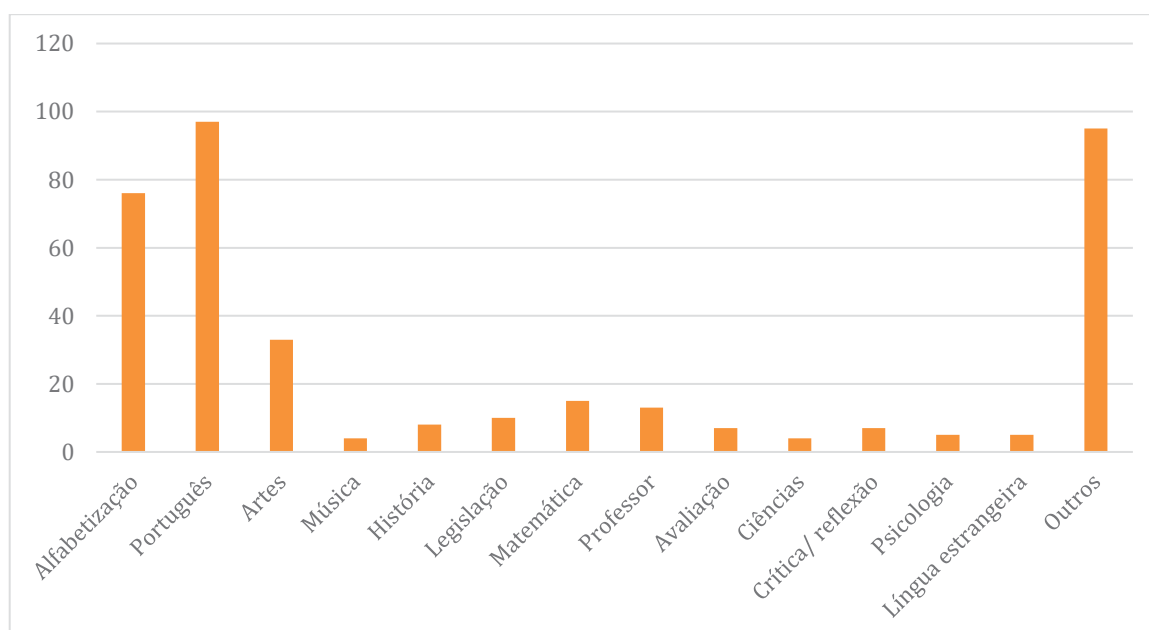
Para além das ilustrações e charges utilizadas, o editorial de nº 44, ao ressaltar as mudanças e novidades que estavam por vir em relação ao jornal, expõe que “uma terceira novidade diz respeito à questão ilustrativa: além das ilustrações, será usada

também a fotografia” (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1996, n. 44, p. 01). Este novo recurso se liga à ideia de que o jornal buscava permanecer em constante processo de atualização, fazendo, dessa forma, uso de diversos instrumentos e técnicas editoriais, dado que este novo recurso também contribui para delinear caminhos e produzir interpretações. Assim, constatamos que as imagens possuem inúmeros usos e funções (BICCAS, 2008, p. 151), e no caso do Jornal da Alfabetizadora, reforçavam as formas e leituras sobre os textos publicados e veiculados.

Conteúdos que são abordados pelo jornal

Ao nos deparamos com o nome do jornal a primeira impressão que se tem é a de que ele é voltado exclusivamente para professoras que trabalham com o processo de alfabetização. Entretanto, como indicado anteriormente, o *Jornal da Alfabetizadora* se anunciava com a pretensão de ser um espaço plural. Isso não se limitava apenas aos assuntos relacionados à alfabetização, mas para todos os assuntos ligados à educação e à etapa de ensino das séries iniciais. Nesse quadro, o jornal divulgou diversos textos relacionados ao ensino da matemática, de ciências, de artes, de história e, obviamente, de língua portuguesa. No que concerne à quantidade de vezes que os conteúdos são abordados, apresentamos o gráfico 2 a fim de capturar alguns elementos.

GRÁFICO 2: Levantamento dos conteúdos abordados ao longo das publicações do Jornal da Alfabetizadora.



Fonte: A autora.

Como é possível observar no gráfico, o jornal busca contemplar diferentes conteúdos relacionados à educação e à realização do ofício docente e manter sua proposta inicial de ser um veículo plural. Todavia, ao olharmos para a quantidade de vezes que os conteúdos relacionados à língua portuguesa e à alfabetização aparecem, é possível inferir que essas temáticas possuem uma predominância em relação aos outros temas. O que é condizente com uma argumentação muito frequente ao longo das edições do jornal de que o problema da alfabetização (analfabetismo), era o mais grave da escolarização brasileira.

No que tange o conteúdo de língua portuguesa que o jornal abordava, observamos que os textos e artigos buscam destacar assuntos como: leitura e a sua importância; literatura; gramática; ortografia; produção e organização de textos; coesão e coerência; linguística; entre outros assuntos relacionados às questões da língua e sua organização. Em relação aos conteúdos de alfabetização, é possível perceber que as temáticas destacadas estavam conectadas às questões dos métodos de alfabetização, as perspectivas teóricas utilizadas e como elas poderiam contribuir com o ofício das/os professoras/es alfabetizadoras/es. Apresenta também, de forma mais insistente, o que é a perspectiva teórica do construtivismo e como ela poderia ser abordada pelas/os professoras/es. Diferentemente da língua portuguesa, o conteúdo de alfabetização visava mostrar às/aos professoras/es possíveis mudanças na forma de organização do processo de alfabetização e como a criança poderia aprender a ler e a escrever utilizando a perspectiva construtivista.

Outro conteúdo que aparece com mais frequência ao longo das edições do jornal é o de artes. Em relação a ele são apresentados aspectos relacionados ao estímulo da criatividade e da imaginação das crianças; sugestões de atividades e oficinas que podiam ser elaboradas com crianças e adultos; como explorar e incentivar as crianças a desenharem e não apenas colorir atividades prontas; entre outros assuntos.

Por fim, ao observar o gráfico pode-se verificar a presença de uma coluna intitulada “outros”, a qual possui uma representação significativa em relação aos demais conteúdos. Sobre esta coluna destacamos que, ao longo das edições do jornal, são abordadas diferentes temáticas, dentre elas, algumas aparecem de forma isolada ou não se conectam aos outros conteúdos já elencados. Isso explica a elaboração dessa coluna. No que concerne aos assuntos agrupados nessa coluna,

destacamos: jogos; fonologia; ecologia; imprensa; didática; cinema; psicanálise; brincadeiras; preconceito; deficiência; entre outros.

Diante disso, podemos compreender que o jornal, em consonância com a sua titulação, visava abordar com maior predominância assuntos e conteúdos relacionados especialmente à questão da alfabetização e da língua portuguesa, dado que são conteúdos que possuem as suas especificidades, mas se relacionam entre si devido às questões da língua e da sua organização. E, para além disso, os demais conteúdos veiculados visavam ir ao encontro da proposta anunciada pelo corpo editorial, de ser um jornal aberto e plural aos diferentes temas e assuntos relacionados à educação e ao fazer docente, sobretudo nas séries iniciais.

Diante de todas essas observações apresentadas, destacamos que o jornal buscava atuar em duas frentes: a de repassar informações às/aos professoras/es, mas também de promover a formação destes agentes. Para tanto, as informações são compreendidas no sentido de transmissão, repassasse e divulgação de pesquisas e produções que estavam circulando no campo acadêmico e científico e que tangem questões relacionadas à esfera educacional, bem como, informações sobre eventos, palestras, cursos, seminários, e tantas outras ações voltadas para o público docente. Estes aspectos estão conectados à promoção da formação continuada e complementar dos professores. Logo o jornal também buscava atuar nessa frente, ao auxiliar estes profissionais em suas dúvidas e questionamentos, sob a estratégia de se apresentar como um espaço aberto e amplo para discussão, em que as/os professoras/es, ao mesmo tempo que se convertiam em consumidores de saberes e conhecimentos, poderiam ativamente tomar parte no debate, principalmente pela troca de informações e experiências.

3. (IN)DEFINIÇÕES SOBRE O FAZER DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO: IDENTIDADE, TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE PARA ALFABETIZAÇÃO NAS PÁGINAS DO JORNAL DA ALFABETIZADORA

Este capítulo aborda alguns aspectos relacionados à produção, circulação e difusão de informações, valores e referências ligadas às maneiras de ser e de fazer docentes nas páginas do Jornal da Alfabetizadora. Nessa direção, buscamos explorar e dar tratamento às evidências históricas presentes nas páginas do periódico em diálogo com as noções teóricas de formação, identidade e trabalho docente. Para tanto, as evidências priorizadas neste capítulo partem dos artigos, traduções e resenhas publicados ao longo das edições do jornal. Diante disso, as principais ferramentas metodológicas utilizadas para análise do material se desenvolveram a partir do levantamento dos conteúdos e assuntos abordados. Esse primeiro mapeamento contribuiu para a exploração das dimensões textuais e discursivas dos textos veiculados a fim de realizarmos um cruzamento com as produções bibliográficas disponíveis e com os textos normativos que orientavam o trabalho das/os professoras/es.

3.1 OS FIOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS SOBRE A FORMAÇÃO E A IDENTIDADE DOCENTE

A profissão docente, enquanto responsável pela realização de uma ação educativa, atravessa e promove diversos debates em relação à atuação destes profissionais. Deste modo, o processo de formação destes agentes é permanente e constante, ao passo que surgem novos meios e formas de ensino que são implementadas no ambiente escolar. Assim, cada período histórico possui especificidades quanto à identidade e ao trabalho docente desenvolvido (NÓVOA, 1992).

No que concerne à discussão sobre a profissão docente, salientamos que existe uma gama de perspectivas para investigação e problematização deste campo, visto que essas possibilidades emergem de diferentes momentos e situações, devido à “imensa variedade das condições de formação e atuação profissional desses sujeitos, a diversidade de artefatos culturais e discursivos envolvidos na produção dessas identidades” (GARCIA et al., 2005, p. 54). Deste modo vários aspectos estão imbricados nessa temática.

Dessarte, nos detemos sobre duas questões centrais: a primeira, ligada à formação docente e da identidade docente enquanto um processo contínuo, constante e permanente, e nos perguntamos como o Jornal da Alfabetizadora, como agente disposto a informar o professorado das séries iniciais, pretendeu atuar sobre a sua formação; e a segunda, que diz respeito à identidade e ao trabalho docente, dado que estes aspectos possuem historicidade e se transformam conforme as diferentes temporalidades.

A formação docente pode ser compreendida como um processo contínuo, ao passo que as formas e os recursos didáticos e metodológicos utilizados para o ensino podem ser modificados. De acordo com Veiga (2009) o conceito de formação de professores está diretamente conectado com as ações que visam formar a/o docente para o exercício da profissão. Por conseguinte, o/a professor/a “é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2019, p. 31).

Para Nóvoa (2002, p. 57) essa formação

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente [...] por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Diante do que os autores apresentam podemos destacar que existe a necessidade de uma formação inicial que visa a preparação do indivíduo para o exercício profissional. Todavia, esta formação inicial vai sendo remodelada e (re)construída constantemente, conforme as demandas profissionais que surgem ao longo dos anos, como também conforme as experiências perpassadas pelos docentes em diferentes momentos.

Em relação à formação docente especificamente, podemos perceber que esta se desenvolve por meio de um processo, que parte de um momento sistematizado de formação inicial, proporcionando assim a construção de algumas bases e pilares para a futura atuação profissional. Todavia, durante o exercício da profissão esta formação necessita ser contínua e constante, devido às necessidades de atualização e de desenvolvimento profissional. Essa formação contínua caminha em diversas direções que são imprescindíveis para a atuação docente. Dentre essas direções destacamos: a necessidade de leitura sobre a educação ou até mesmo sobre algum conteúdo em particular, a fim de que o/a professor/a possa ir aprimorando seu conhecimento; e a

necessidade de interação sobre a legislação e os documentos normativos, visto que estes textos prescrevem diretrizes para sua atuação em sala de aula. Neste sentido, podemos nos perguntar, quais são as fontes e quais as características desse processo de formação que se dá a partir do exercício profissional? Será que os periódicos educacionais são capazes de produzir impactos significativos sobre a formação contínua desses profissionais? E, especificamente no caso do *Jornal da Alfabetizadora*, é possível identificar intenções formativas e investigar possíveis pontos de impacto sobre o modo das/os professoras/es conceberem, organizarem e realizarem seu trabalho, bem como no modo como vêm a sua profissão?

O exercício da docência abarca diferentes esferas e etapas do ensino escolar, havendo uma variedade de especialidades e áreas de atuação docente. No que tange à formação docente voltada para a atuação no ensino primário, salientamos que, durante muito tempo, esta se deu por meio das Escolas Normais. Esse modelo institucional de formação e treinamento de professores foi fundamental para a ação formadora dos quadros docentes em várias regiões do país.

No que diz respeito à década de 1980, Sá e Alves Neto (2016, p. 03) ressaltam que neste período diversos estudos e discussões se voltam para os assuntos relacionados à formação e a profissionalização das/os professoras/es, destacando a necessidade de reorientação deles na busca pela afirmação de sua identidade. Dado que as modificações na formação e no trabalho docente refletem na construção da sua identidade profissional.

Nessa direção, Pimenta (1996) evidencia que a identidade docente é uma construção constante do sujeito historicamente situado, constituindo-se como um processo permanente de reflexão do/a professor/a sobre a sua prática e sua atuação no mundo. Por ser um processo contínuo vários fatores e aspectos internos e externos ao ambiente educacional contribuem para delinear possíveis permanências ou rupturas nas ações desenvolvidas por estes agentes, dado que as “professoras são a todo o momento seduzidas e interpeladas por discursos que dizem como elas devem ser e agir para que sejam mais verdadeiras e perfeitas em seu ofício” (GARCIA et al., 2005, p. 47). Esses discursos caminham em direção ao horizonte de representações, de imaginários e expectativas geradas diante do ser e do fazer docente. Os discursos são parte constituinte da historicidade do trabalho e da identidade docente, o que nos leva a indagar em que medida o *Jornal da Alfabetizadora* deu vazão e a que espécie de discursos? Em que medida se pode conceber o *Jornal da Alfabetizadora* como

agente de produção e circulação desses discursos? E quais aspectos se faziam presentes nesses discursos, quais temas eram mobilizados e para que finalidades políticas e culturais apontavam? Enfrentar tais questões a partir da análise de um periódico voltado para professores primários pode contribuir para a compreensão do modo como ocorrem permanências e transformações na identidade dessas/es professoras/es.

No que tange o trabalho docente, Tardif (2019, p. 123) enfatiza que o ensino, enquanto processo de trabalho, é constituído por diferentes componentes que podem ser analisados isoladamente ou em conjunto. Estes componentes “são o objetivo do trabalho, o objeto de trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho”. Todos estes elementos compõem o desenvolvimento e o ofício docente. Nos questionamos em que medida as informações, indicações e saberes veiculados pelo *Jornal da Alfabetizadora* incidiam sobre esses aspectos? Como os compreendia na realização do ofício do/a professor/a primário/a? Que mudanças ou permanências buscava projetar?

O início da década de 1990 se apresenta como um momento de efervescência sobre diversas discussões nas diferentes esferas sociais e culturais. Segundo Santos (2016, p. 111), essa década “trouxo a intensificação da corrente de pensamento que defendia uma atuação docente mais autônoma, participativa e democrática”. Desta maneira, ressaltamos que diversas pautas educacionais têm, na formação de professores, um ponto crucial, pois elas implicam nos sistemas educacionais, na qualificação da educação, nas políticas públicas em educação, na construção da qualidade em educação, entre tantas outras esferas.

Em relação às questões de organização da formação docente neste período, Santos faz referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), ao destacar que

[...] as mudanças da década de 1990, visto que entre as intenções previstas estavam a implementação do curso Normal Superior, conforme o art. 63 da LDB (BRASIL, 1996), que afirma:

Os institutos superiores de educação manterão:

I – Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (SANTOS, 2016, p. 114).

No que tange à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) sobre a formação de professores, para além do art. 63 indicado por Santos, ressaltamos os artigos 61 e 62. O art. 61 aborda os fundamentos para a formação de profissionais da educação, dentre eles destacamos:

A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades; e trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 1996).

E o art. 62 expõe que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Observamos que a partir da LDB, para atuar como docente, passa a ser necessária a formação em curso superior, visando assim, a qualificação destes profissionais. Todavia, muitos das/os profissionais que estavam atuando na educação primária neste período não possuíam tal formação. Diante disso se fazia necessário o desenvolvimento de diferentes iniciativas governamentais, em parcerias com uma série de instituições, com o intuito de promover e viabilizar cursos de capacitação e formação para estes professores. Nóvoa (1992) que faz uma leitura dos processos mais globais, entende que estes programas de aprimoramento profissional desenvolvidos, especialmente em Portugal, “revestiram-se de uma incontestável importância quantitativa e estratégica para o sistema educativo, mas acentuaram uma visão degradada e desqualificada dos professores”. Inferimos que esse aspecto pode se conectar com o que estava ocorrendo no cenário brasileiro, pois, apesar de estas iniciativas contribuírem com a formação continuada das/os professoras/es, elas também afloraram uma concepção de desqualificação profissional. Assim, esses movimentos vão sendo compreendidos como problemas educacionais e que respingam sobre o desenvolvimento da escola e da educação.

Esse movimento de elevar o nível de formação de professores, enquanto uma exigência profissional, foi contribuindo para uma mudança de visão sobre a atividade

docente por parte das/os professoras/es enquanto classe trabalhadora, o que diz respeito diretamente ao que podemos chamar de identidade docente. Arroyo (2012, p. 53) acentua que

o aprendizado da condição de trabalho levou a um novo saber sobre nós mesmos, superamos imagens vocacionais, românticas, idealizadas, desprofissionalizadas, e novas imagens mais profissionais passaram a fazer parte do nosso olhar.

Durante muito tempo, prossegue o autor, o olhar que foi se constituindo sobre a atividade docente tinha um sentido de romantização em relação à profissão, em que o/a professor/a era compreendido/a como alguém que possuía vocação ou dom para ensinar. Esse processo de exigência profissional auxiliou na remodelação desses olhares, pois o professor é um profissional que, para além de possuir dom ou vocação, necessita de formação.

Diversos fatores como as vivências e experiências pessoais e coletivas destes agentes, em consonância com as diferentes trajetórias profissionais, os modelos disponíveis, as instruções, os saberes, as práticas e os fazeres docentes exercidos durante a profissão, contribuem para delinear a identidade docente. Por conseguinte, a junção desses fatores e acontecimentos auxiliam a moldar a visão que o docente tem de si mesmo, bem como, a compreender a sua profissão, em razão de que “o professor é a pessoa” (NÓVOA, 2002, p. 57), pois não há como dissociar sua identidade profissional da sua história pessoal.

Na mesma direção, Tardif (2019, p. 128) destaca que o objeto do trabalho docente enquanto profissão, “são os seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com o seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo”. Pois o trabalho docente ocorre com indivíduos, que possuem vontades, singularidades, interesses e necessidades, de modo que as relações humanas estabelecidas podem ser diversas e variadas.

Diante desses parâmetros é possível perceber como as diferentes instâncias também contribuem para moldar a identidade docente e, a partir dela, um sistema educacional que se reflete nas prioridades educativas, sociais e culturais. A respeito desses discursos, Garcia et. al (2005, p. 55) também afirma que

[...] é importante resguardar que essas descrições não podem ser concebidas como modelos puros, mas como práticas discursivas, mais ou menos reforçadas pelos discursos oficiais e outros discursos que interpelam os professores e as professoras na produção de suas identidades.

As práticas discursivas presentes nos diferentes discursos oficiais, políticos e científicos podem contribuir para possíveis transformações ou continuidades no trabalho e na identidade profissional das/os professoras/es. À vista disso levantamos algumas indagações, sobre: como o Jornal da Alfabetizadora se conecta e apresenta, promove e faz circular esses diferentes discursos aos seus leitores, quais sejam, as/os professoras/es das séries iniciais envolvidos principalmente com a alfabetização? Como estes discursos incidem sobre a identidade docente dos professores, como também sobre os seus saberes e fazeres?

Esses discursos elaborados chegaram e chegam às/aos professoras/es de diversas maneiras, por meio de uma diversidade de práticas, processos, veículos e suportes midiáticos. Entre eles podemos localizar os jornais e revistas de cunho educacional e pedagógico. A imprensa pedagógica, voltada para professores, apresenta-se como um guia para as práticas docentes, apresentando aos seus leitores formas de trabalho, sugestões de atividades e como realizá-las, em virtude de que “fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas docentes” (CATANI, 1996, p. 117).

Pode-se inferir que a forma como os discursos se apresentam através desse veículo de comunicação podem interferir e influenciar a atuação profissional das/os professoras/es, visto que durante muitos anos esse foi um dos recursos muito utilizados pelas/os professoras/es. Nesse contexto, os jornais pedagógicos, em específico, se apresentam como suporte e subsídio para a formação das/os professoras/es nas mais diversas áreas e instâncias educacionais, como também no processo de elaboração e desenvolvimento das aulas, utilizados

[...] como instrumento norteador do professor nas suas tarefas diárias. “O professor deve ser ajudado a resolver as incertezas que ocorrem a cada momento de sua tarefa cotidiana a partir de guias autorizados; para tanto, os jornais pedagógicos desempenham um papel capital. (FERRÉ 1939, p.17 *apud* CASTRO; PECEGUEIRO, 2014 p.07).

Para além das questões de atuação e prática docente, Bastos (1998) ainda destaca que a imprensa pedagógica é também um dispositivo de orientação intelectual e moral do magistério, ao passo que ela divulga tanto aspectos

relacionados às teorias e métodos como também algumas formas e posturas que devem ser adotadas pelas/os professor/ases frente a determinadas situações, tanto dentro como fora do ambiente escolar.

Diante destas colocações podemos nos perguntar como a identidade docente é produzida, delineada e formada por diferentes fatores interligados às questões sociais, culturais e políticas? No que tange especificamente ao *Jornal da Alfabetizadora* indagamos: como ele buscava atuar no repasse de informações e na formação dos professores alfabetizadores? Ele também foi um agente propagador e norteador de posturas e práticas a serem adotadas? Que posturas e práticas eram essas? Quais valores representavam? Que finalidades educacionais projetavam? Que representações ou modos de conceber os docentes estavam contidas nessas divulgações?

Considerando o recorte temporal desta pesquisa, no que toca especialmente à formação, ao trabalho e à identidade docente das/os professoras/es alfabetizadoras/es, salientamos que esse é um período de diversos acontecimentos políticos, sociais, econômicos os quais reverberam no âmbito educacional, e em consequência, também nas atividades docentes. Dessa perspectiva, nos interessa compreender os processos e práticas docentes, especialmente relacionadas à etapa de alfabetização, e como estas repercutem sobre a instância da identidade e da organização do trabalho docente. Queremos, dessa forma, compreender como os discursos, ideias e práticas que se colocam em nome da mudança e/ou da inovação pedagógica se relacionam com a identidade e o trabalho docente projetados.

Frente a estas premissas iniciais e com base nestes pressupostos teóricos apresentados, o que propomos na sequência é uma busca por sondar e compreender as tentativas de formação docente por meio do impresso *Jornal da Alfabetizadora*, bem como, se haviam e como eram delineados os movimentos de consolidação ou transformação da identidade docente das/os professor/ases das séries iniciais. Assim, focamos nosso olhar particularmente sobre as/os professoras/es envolvida/os com o processo de alfabetização.

3.2 OS NUANCES E MODULAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO JORNAL DA ALFABETIZADORA

Durante a leitura e análise do Jornal da Alfabetizadora, como visto no capítulo anterior, percebemos uma variedade de assuntos abordados. Diante desses assuntos elencamos algumas categorias para discussão, as quais estão relacionadas com o contexto e o momento em que o jornal circulou. Logo, estas categorias compreendem: a formação docente; as questões ligadas à alfabetização; as práticas, os saberes e os fazeres docentes e, aliados a isso, os métodos preconizados para a realização da alfabetização; e, por fim, os suportes, materiais e recursos didáticos utilizados. Ressaltamos que as discussões levantadas em torno das categorias priorizam a exploração da fonte investigada.

A formação de professores no Jornal da Alfabetizadora: tendências e demandas

O Jornal da Alfabetizadora, no seu propósito de ser um agente informativo e atuar para a transformação e qualificação da prática das/os professoras/es, fez circular vários textos elaborados por diferentes autores. Tais textos compreendem diagnósticos e perspectivas ora distintas, ora convergentes.

No que toca à temática da formação docente observamos que há uma convergência na maior parte dos artigos divulgados pelo jornal. Convergência na direção de que a melhoria da qualidade da educação perpassaria à qualificação das/os professoras/es. Nesse sentido, diversos textos e autores publicados no jornal apontam o problema da formação de professores como de urgente necessidade para que se pudesse avançar nas pautas educacionais. Entretanto, são evidenciadas diferentes razões e causalidades quando se trata de identificar as raízes deste problema, como também diferentes prognósticos. Compreendemos que essas posições produzem consequências sobre a identidade das/os professoras/es. Entretanto, salientamos que nem sempre as posições defendidas pelos autores são condizentes ou vão ao encontro da posição adotada pelo corpo editorial do jornal.

Entre os textos publicados que põem em debate a formação e a qualificação docente para atuar na escolarização das séries iniciais, observamos que o primeiro deles, apresentado ao leitor na edição nº 0, de autoria de Maria Tasca, tem como título “Alfabetizar: a quem compete?”. O texto coloca ênfase no que entende ser algumas

das fragilidades presentes no campo educacional neste período. Frente a isso a autora levanta algumas indagações em relação à responsabilidade para o que entende ser um quadro de insucesso escolar. Tal insucesso residiria na ineficácia dos métodos utilizados? No/a professor/a e na sua falta de preparo? Nos alunos, devido às altas taxas de reprovação e abandono escolar?

A autora argumenta que a alfabetização é um processo que supõe condições, das quais algumas dizem respeito ao aluno e outras ao educador. Para tanto, faz algumas comparações entre alunos de camadas sociais distintas, expondo que crianças de classe privilegiadas disporiam das condições necessárias para a alfabetização, pois estariam em contato com um ambiente alfabetizador, que as proporciona uma “experiência comunicativa” muito rica. No que tange às crianças de camadas pobres, por outro lado, a autora salienta que estas também seriam capazes de escrever textos aceitáveis, mas para isso seria necessário que a escola lhe proporcionasse as condições que não estariam na sua realidade social e cultural. Além disso, o/a professor/a deveria estar informado/a sobre a língua e as suas variedades de uso. Apesar de enfatizar uma visão de igualdade entre os alunos, a autora expõe a necessidade de o professor alfabetizador estar preparado para auxiliar principalmente as crianças advindas das camadas mais pobres da sociedade, pois as crianças das camadas mais ricas teriam um preparo melhor. Para tanto, o professor deveria dominar conhecimentos técnicos e linguísticos para que pudesse bem realizar a alfabetização.

Em relação a isso, Santos (2016, p. 111-112) discorre que a década de 1980 é emblemática, pois, no que tange à educação, é um período de transição em que o aluno passa a ser o centro das relações de ensino e a aprendizagem, como também se tratava de um contexto de democratização, isso implica na promoção de campanhas por igualdade social. Por conseguinte, essas manifestações impactam o campo educacional e começam a surgir movimentos que assumem como bandeiras as pautas vinculadas com a melhoria da educação. Dentre elas destacamos a I Conferência Brasileira em Educação (CBE) ocorrida em 1980 em São Paulo.

Após essas considerações relativas às condições dos estudantes, Tasca salienta que o/a professor/a, enquanto agente formador, deve dispor de um bom embasamento nas ciências da linguagem. Complementa destacando que:

[...] o saneamento da alfabetização depende, em primeiro lugar, de uma atitude do alfabetizador. Se o alfabetizador tiver como seus aliados um grande desejo de acertar e um preparo técnico adequado, é bem provável que um número maior de crianças comece a ser bem-sucedido nas classes de alfabetização (TASCA, 1989, n. 0, p. 04).

No que toca à esfera da formação docente podemos perceber que a autora ressalta que a primeira ação frente às fragilidades do processo de alfabetização devia partir do/a professor/a alfabetizador/a, enquanto uma peça central. E, nessa direção, seu argumento principal aponta para que a produção de um processo de melhoria na/da educação, no que concerne especialmente o processo de alfabetização, estaria estritamente ligada à atitude do/a professor/a — na sua atitude, no seu desejo — aliado ao seu preparo técnico. Isso nos faz perguntar como a autora conceberia esses processos de formação docente que produzissem ou fizessem as/os professoras/es incorporarem esse desejo e essa atitude? A partir de quais saberes e práticas isso se produziria? E na mesma medida, o que configuraria esse adequado preparo técnico? Tasca sugere que esse preparo deveria ocorrer com um bom embasamento nas ciências da linguagem, particularmente em torno da linguística, da psicolinguística e da sociolinguística, pois estas esferas auxiliariam para suplantarem os problemas das dificuldades de ensino e aprendizagem dos alunos provenientes das camadas mais pobres, dado que os professores compreenderiam que estas dificuldades não são consequências de deficiências do indivíduo. A linguística, compreendida como a ciência que estuda a linguagem, ao passo que a psicolinguística se dedicaria às relações entre a linguagem e a mente, e a sociolinguística, às relações entre a língua e a sociedade. Assim, inferimos que a autora busca salientar a necessidade deste embasamento, pois para além dos conhecimentos sobre o processo de aquisição da linguagem escrita, o/a professor/a alfabetizador/a também deveria compreender o processo cognitivo que o aluno percorreria até atingir a aprendizagem, como também as relações e usos sociais dessa linguagem.

Isso nos remete à ideia de que as ações desenvolvidas pelas/os professoras/es se tornariam algo vital. Todavia, para além disso, estas reflexões também se ligam à produção de imagens que incidem diretamente sobre a identidade, o trabalho e as práticas docentes, dado que em relação ao ofício docente, “o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, *sempre com o passar do tempo*, o seu ‘saber trabalhar’” (TARDIF, 2019, p. 57); e, de igual modo, a sua autoimagem enquanto profissional, produzindo ideários e parâmetros sobre e como é

ser um bom professor. Esses parâmetros “técnicos” que a argumentação procura afirmar têm a expectativa de contribuir para delinear práticas docentes, autoimagens e identidades.

Para tanto se fazia necessário despertar neste agente formador o desejo de mudança e de renovação, os quais são nomeados pela autora como “desejo de acertar”. Diante disso levantamos alguns questionamentos: em que medida a perspectiva adotada por Maria Tasca se faz presente nas edições do *Jornal da Alfabetizadora*? Os demais autores publicados respaldariam ou contribuiriam com os argumentos da autora? Ou, pelo contrário, outras perspectivas podiam se fazer presentes?

Entendemos que este tema está diretamente associado ao tópico da formação de professores e à preparação destes para a atuação nas séries iniciais. Santos (2016, p. 112) corrobora ao destacar que: “nessa direção, essa dinâmica também provoca nos professores mudanças em suas práticas, não mais sob a ótica tecnicista, mas na dimensão de novos tempos”. Neste sentido as perspectivas de ordem tecnicista aparentam perder forças e assim dariam lugar a algo novo.

Vieira (2012, p. 23) também enfatiza que “neste contexto, uma nova agenda educacional faz-se presente: exigências de expansão do sistema educacional, de mais e melhor escolaridade [...], de professores bem-treinados”. Nas discussões sobre a elaboração da nova constituição essas pautas educacionais se faziam notar, de modo a fazer que o novo texto constitucional lhes dessem tratamento. É nesse sentido que no texto constitucional aprovado o Artigo 205 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, ao mesmo tempo que tais pautas persistem e promovem discussões que culminam na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9394/96), a qual estabelecia e reconhecia os princípios da educação e os deveres do Estado. O documento também “reconhece o professor e a sua formação, sobretudo porque ele é considerado pela sociedade como pesquisador, reflexivo e agente de mudanças” (SANTOS, 2016, p. 113). De forma sucinta, a historiografia que trata deste período o caracteriza como palco de diversos acontecimentos e transformações educacionais. Transformações que dizem respeito também ao papel de alunos e professores, aos documentos que regem a educação e em relação ao acesso à educação.

É nessa conjuntura de inflexão, renovação e democratização que buscamos compreender em que medida estas ações repercutem no trabalho e na identidade profissional dos/as professores/as vinculados aos processos de alfabetização.

Outro texto que aborda a discussão do ponto proposto tem como título: “Discutindo a formação do professor da pré-escola”, de autoria de Solange Jobim e Souza⁸, publicado na edição nº 06. Nesse texto a autora evoca a questão da precária situação profissional vivenciada pelas/os educador/ases, para aludir o que caracterizaria a falta de uma preparação que aliasse teoria e prática, dado que:

Embora se reconheça o esforço e o interesse que muitos desses profissionais dispensam ao trabalho que realizam, é inegável que a falta de uma formação prévia que integre a prática profissional com conhecimentos teóricos sistematizados reflete-se de forma negativa no desenvolvimento do trabalho pedagógico como um todo (SOUZA, 1989, n. 06, p. 15).

Observamos que, apesar de Souza também situar a discussão em torno dos problemas da formação docente, ela se posiciona de forma divergente em relação à autora Maria Tasca. Para Tasca o cerne dos problemas está relacionado à vontade e ao preparo técnico das/os professoras/es, ao passo que para Souza não haveria falta de interesse ou vontade por parte dos docentes, mas existiria uma precariedade no processo de formação inicial. Para Souza o problema não é de ordem eminentemente técnica, mas sim de desenvolvimento da profissionalidade e dos meios capazes de fazer integrar conhecimentos teóricos à prática profissional.

Ao nos depararmos com diferentes olhares, percebemos que o jornal procura contemplar o que anunciava em seus editoriais — de promover um debate amplo sobre a formação de professores. Podemos nos perguntar sobre qual o grau de abertura desse debate. Quais posições participam, ganham força e projeção? Quais, por seu turno, aparecem, embora em posições não privilegiadas? E, finalmente, quais as posições interditas, que não encontrariam abrigo nas páginas do jornal? E como tudo isso se conecta com uma possível proposta formativa para as professoras e professores das séries iniciais promovidas pelo periódico e quais valores e finalidades socioculturais expressavam?

⁸Pós-doutorado pela Université de Vincennes - Saint Denis, Paris 8. Doutorado em Educação pela PUC/RJ. Mestre em Psicologia. Atuou como Assessora Técnica do Programa de Educação Pré-escolar do MEC/RJ. Atualmente é professora adjunta aposentada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora associada da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Localizamos 2 contribuições da autora nas edições consultadas do *Jornal da Alfabetizadora*.

No ‘debate’ que vai ocupando as páginas do *Jornal da Alfabetizadora* há elementos consensuais, como o diagnóstico de que a melhoria da qualidade educacional passa pela qualificação dos professores. Mas também há divergências no entendimento de uma formação inicial precária ou inadequada, bem como suas causas e razões. É a partir de tais diagnósticos que diferentes perspectivas vão se abrindo conforme o posicionamento dos autores que publicavam no jornal, com diferentes consequências. Ao buscar se manter fiel à sua proposta em promover um espaço para discussão e troca de informações, o periódico reproduz a manifestação de uma leitora que questionava o jornal sobre seu posicionamento frente aos diferentes olhares que permeiam os textos publicados, apontando que:

Fala-se muito em “Construtivismo”, em Emília Ferreiro, Teberosky, etc. Li vários artigos sobre a construção da escrita pelas citadas autoras. Bem, confesso que acho “difícil” entender os argumentos, as teorias das citadas. Tudo já estava nublado em minha mente e acabou de “ficar pretíssimo” quando me deparei com os artigos: “O segredo da alfabetização” e “A chave da decifração da escrita”, do senhor Luiz Carlos Cagliari, mestre em linguística. Sinceramente, perdendo a minha imensa ignorância, pergunto-lhes: não será incoerente da sua parte publicar artigos simpatizantes com a teoria do Construtivismo e também publicar artigos do referido senhor? (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1993, n. 25, p. 21).

Diante dessa indagação o jornal responde destacando que

[...] o JA tem um compromisso com seus leitores: o de levar informação com imparcialidade [...] diante desse quadro um jornal que não tem um compromisso exclusivo com uma única teoria beneficia a comunidade, trazendo a ela todas essas contribuições da ciência (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1993, n. 25, p. 21).

Ao enfatizar ser imparcial e fiel à ciência em um cenário que evoca as perspectivas críticas, este posicionamento do jornal nos remete à ideia de uma razão instrumental ocupando o lugar da razão política, visando assim a sua autopreservação. Em consonância a esse propósito, ele apresenta diferentes perspectivas e posicionamentos com o intuito de proporcionar e provocar debates em diferentes direções, e em razão de que

os textos que temos recebido mostram diferentes caminhos e diferentes estágios de transformação mais ou menos avançados. Se nosso objetivo é criar um espaço para o que está sendo feito na área, o jornal tem de refletir essa diversidade (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1989, n. 03, p. 02).

Podemos observar, a partir do excerto do texto de Souza, que a autora busca fazer um diagnóstico que projeta uma imagem negativa em relação à formação de professores como o principal problema ligado à construção da qualidade em educação. Apesar de reconhecer a existência de uma preocupação em relação ao ofício docente, o fato é que muitos destas/es professoras/es acabariam recebendo uma formação de forma fragmentada, inconsistente e precária. Tal percepção vai sendo reforçada ao longo dos diferentes autores e textos publicados no periódico. Nessa mesma perspectiva que vai sendo constituída observamos que, no que concerne a temáticas de fragilidades, o conjunto de textos caminha em direção à criação de um ideário sobre a necessidade da constituição de estratégias para a capacitação ou formação complementar. Segundo o argumento de Solange Jobim e Souza, para a atuação sobre as fragilidades na formação inicial dos docentes seria necessário desenvolver uma visão crítica dos professores em relação ao trabalho que executam, dado que o momento se apresentava como de efervescência e apelo à mudança. No que concerne estas vulnerabilidades da/na formação docente a autora ainda destaca que esta seria decorrente da estrutura e organização dos cursos de licenciatura em pedagogia, como também dos cursos de formação em magistério, pois em ambos o estudo da criança se desenvolve de “forma compartimentada, fragmentando seus aspectos biológicos, psicológicos e socioculturais em áreas isoladas que apresentam pouco ou nenhum contato entre si” (SOUZA, 1989, n. 06, p. 16). Mas o que constituiria essa visão crítica? Crítica em relação a quê? E quais os saberes e aprendizagens que a sustentaria? A partir das manifestações dessa autora, inferimos que o que ela projeta como visão crítica se volta para uma perspectiva prioritariamente circunscrita aos componentes técnicos ou didáticos do ofício docente, que contribuiria para produzir nas/os professoras/es movimentos de reflexão sobre o trabalho que executam.

Inferimos um ponto conflitante entre os apresentados até aqui, que ganha expressão nas respectivas argumentações de Tasca e de Souza, em razão de que uma enfatiza a necessidade do preparo técnico do professor enquanto um executor de procedimentos e estratégias, à medida que a outra enfatiza a importância do desenvolvimento de uma visão crítica no qual a/o professor/a deve refletir sobre a sua formação e sobre as suas práticas e fazeres. Podemos entender que se tratam de posições e perspectivas que se repelem e caminham em direções opostas. Mas mesmo em relação ao apelo ao componente crítico na formação docente, trata-se de

uma perspectiva crítica que se volta para o intraescolar, especialmente para os aspectos cotidianos da atuação em sala de aula, mas que pouco projeta a sua conexão com aspectos políticos e sociais de mais amplo alcance. É uma perspectiva crítica que ignora quase que por completo as contribuições críticas das ciências sociais e humanas. Podemos dizer, portanto, que embora os textos sugiram certas nuances nos argumentos anunciados, que para o jornal expressariam sua diversidade teórica, eles promovem um certo lugar em comum, um conjunto de pressupostos compartilhados.

É a partir destes diagnósticos que o jornal vai produzindo e delineando ao longo das suas edições, por meio dos artigos e autoras/es publicados, que vão sendo reforçadas algumas perspectivas em relação a problemas na formação, no trabalho e no fazer docente. Todas, no entanto, carregam a expectativa de que naquela conjuntura se fazia imprescindível investir em processos, programas e materiais que contribuíssem com a formação complementar destes profissionais. O *Jornal da Alfabetizadora* se apresenta justamente com esse propósito, buscando e propondo ajudar o professor, visto que “ao ser informado sobre diferentes estudos, o/a professor/a pode, no seu grupo, discutir e melhorar a qualidade do seu trabalho, criando a sua prática” (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1989, n. 02, p. 02), como também desenvolver a sua formação complementar. Projeta a expectativa, portanto, de que haveria uma conexão entre acesso à informação e a formação de professores. Em consequência, se propõe a ser divulgador de informações através das suas diferentes seções e autores colaboradores.

Dentro da perspectiva de formar professores informando e permitindo acesso a conhecimento teórico atualizado, no seu editorial n° 01 o periódico ressalta: “não estamos aqui para fazer um receituário que faz do professor um executor de procedimentos, mas sim para abrir um espaço de informação e discussão que dê condições ao professor de se tornar um agente crítico do seu trabalho” (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1989, n. 01, p. 02).

No que diz respeito ao diagnóstico sobre o caráter fragmentado da formação docente, bastante frequente no jornal, tal qual na argumentação de Solange Jobim de Souza, nos remetemos à Lei 5.692/71 de agosto de 1971, de Habilitação Específica para o Magistério, na qual a formação de professores deixava de ser responsabilidade das escolas normais. Neste novo formato de formação foram adicionadas habilitações para as séries de atuação, havendo duas modalidades básicas, uma que habilitava

o/a professor/a para o ensino de 1° a 4° série e outra que habilitava para até a 6° série. De acordo com Saviani a formação docente acabava sendo de cunho fragmentado em áreas especializadas, causando prejuízos para a formação e para uma habilitação docente consistente (SAVIANI, 2008 apud SCHEIBE, 2008, p. 45). Tão logo, as diferentes visões sobre as precariedades em relação ao processo formativo dos alunos, bem como um diagnóstico do fracasso escolar, eram vistos como responsabilidade dos/as professores/as alfabetizadores/as, em função da sua formação — fragmentada — e da dificuldade de estabelecer relações entre os diferentes saberes de referência para compor a prática docente. Esse é um diagnóstico que não estava adstrito às páginas do *Jornal da Alfabetizadora*. Miriam Lemle, por exemplo, no final da década de 1980, produzia críticas às lacunas durante o processo de formação dos alfabetizadores, pois

Para minorar o fracasso de nossa alfabetização, é necessário sanar a formação falha dos responsáveis diretos pela alfabetização — os alfabetizadores. As escolas normais não preparam devidamente nossos alfabetizadores, são tremendamente insuficientes. São atirados na tarefa sem receber o mais elementar dos subsídios teóricos para se escorarem em sua prática (LEMLE, 1987, apud BERNARDES, 2005, p.58).

A partir do exposto por Lemle, enfatiza-se que a formação docente deveria ser realizada em nível superior devido à precária formação teórica oferecida pelas escolas normais, corroborando assim com um ponto de vista de que as escolas normais eram instituições ultrapassadas. Esse também é um diagnóstico presente nas páginas do *jornal*, o qual está alinhado com as perspectivas e interpretações que eram produzidas no campo acadêmico das ciências da Educação, particularmente em relação à produção sobre formação de professores.

Esses discursos de responsabilização dos professores pelas dificuldades escolares é algo marcante na história da educação brasileira e frequentemente atualizado em diferentes momentos e contextos históricos. Esse argumento permanentemente localiza o professor, seu trabalho e a sua (precária) formação, como figura central e responsável por grande parte dos problemas educacionais de ensino e de aprendizagem, pois se “atribui ao professor papel fundamental, identificando-se nele a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e, paradoxalmente, ao mesmo tempo, o mágico poder de extirpá-las (SCHEIBE, 2012, p. 49). Desse modo, criam-se duas representações para o papel do professor, ora ele é o culpado, ora é o herói. Sobre esse ponto, Soares destaca que o que vimos na

década de 1990 foi uma precarização, um esvaziamento e um aligeiramento de conteúdos nos processos de trabalho e formação docente (SOARES, 2008 apud ROCHA et. al, 2018, p. 12), contrapondo, assim, a ideia e o diagnóstico de que caberia ao/à professor/a e ao seu papel como educador/a, solucionar ou amenizar os problemas sociais instaurados.

É nessa direção que Solange Jobim e Souza expõe que a carência por cursos de formação contribuiria para o surgimento de diferentes cursos e treinamentos de capacitação profissional que são oferecidos por entidades públicas e particulares. Logo, tratar-se-ia de um problema que articula as duas esferas, pública e privada.

Para além destas duas posições, podemos localizar outros posicionamentos que tendem a se distanciar mais das respectivas argumentações apresentadas por Maria Tasca e Solange Jobim e Souza. Posição que está presente, por exemplo, nos textos de Pedro Demo, que aponta para outras direções na sua argumentação. No final da década de 1980 Pedro Demo⁹ mostrou interesse pelo tema dos professores básicos, por compreender que parte da construção da cidadania popular, tema que ascendia no debate sobre a democratização do país e estaria conectada com a qualidade da formação das/os professoras/es. Para esse autor, seria imprescindível que o/a professor/a pudesse dispor de oportunidades de estudar, realizar pesquisas e se tornar um autor. Pedro Demo publicou diversos textos ao longo das edições do *Jornal da Alfabetizadora*, dentre eles, destacamos o que foi publicado na edição nº 20, o qual vem ao encontro das discussões sobre a qualidade educacional em conexão com o tema da formação docente. No texto, intitulado “Formação básica”, o autor enfatiza que:

A qualidade da educação é sempre coincidente com a qualidade do professor. Tomando-se todo o cuidado de não reverter a ‘culpa’, como se o professor fosse o vilão da história, cabe ressaltar que essa profissão é absolutamente estratégica. Há dois lados essenciais nesta problemática. De um lado, a valorização profissional com realce para a remuneração. De outro, a qualidade da formação (DEMO, 1992, n. 20, p. 08).

A partir do excerto podemos identificar algumas distinções em relação à argumentação e ao posicionamento das autoras anteriormente indicadas, dado que a argumentação destas caminha em direção a evidências de que os problemas

⁹Pós-doutor pela University of California at Los Angeles (UCLA), 1999-2000. É professor titular aposentado do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB). Ocupou cargos em vários ministérios como: educação, secretaria de assuntos estrangeiros da presidência e justiça. Localizamos 23 contribuições do autor nas edições consultadas do *Jornal da Alfabetizadora*.

educacionais seriam decorrentes da sua baixa capacidade de tomar iniciativa, do seu precário preparo técnico e da sua formação geral, da aversão ou indiferença à necessidade de mudança. Assim, corrigir esses pontos, seria enfrentar estes problemas instaurados. Demo, pelo contrário, enfatiza a necessidade de cuidado para não colocar sobre o professor a “culpa” pelo insucesso escolar. Deste modo o autor não despreza o fato de que a qualificação da escola no Brasil passaria pelo enfrentamento do problema da formação de professores. No entanto, toma o cuidado de não destacar o ponto dos outros, indicando que seria uma das faces ou expressões de problemas estruturais que caracterizariam a educação brasileira. A questão não estaria apenas relacionada à técnica e à necessidade de iniciativa desses professores, mas às condições gerais de captação, formação e trabalho docente. Isso se veria na ausência de incentivos, bem como na falta de adequados processos de formação inicial e de condições para uma atuação profissional adequada.

Logo, para esse autor, duas frentes necessitariam atenção especial, quanto ao trabalho desenvolvido por estes profissionais, os quais estão relacionados com: a valorização profissional e a formação de qualidade. No que concerne à temática da remuneração dos professores primários, a argumentação de Demo encontra ressonância, por exemplo, em outro artigo também publicado no jornal, sendo ele do autor Alfredo Bosi¹⁰, no qual ele realiza um levantamento e uma comparação dos vencimentos de docentes em vários estados brasileiros no ano de 1996. Bosi destaca que

[...] o professor de 1º grau, aquele a quem se delega a missão de ensinar a ler, escrever e contar, ganhava, em média, R\$ 2 por aula nas províncias mais bem aquinhoadas [...] os estados mais desenvolvidos, quando elevaram o seu piso, fizeram-no de modo vil, oscilando entre R\$ 2,50 e R\$ 3 [...]. (BOSI, 1997, n. 50, p. 07).

Estes dados levantados pelo autor são relativos aos valores de cada aula dada pelo/a professor/a. Dessa maneira, a remuneração mensal poderia variar de Estado para Estado. A título de exemplificação, o autor evidencia que na Paraíba o professor portador apenas do magistério recebia em média R\$ 104,00, enquanto que em Minas

¹⁰Professor de Literatura Brasileira da USP. É editor da revista “Estudos Avançados” desde 1989. Integrou a comissão coordenadora da Cátedra Simón Bolívar (convênio entre a USP e a Fundação Memorial da América Latina) e coordenou a Comissão de Defesa da Universidade Pública (1998). Localizamos apenas esta contribuição do autor nas edições consultadas do *Jornal da Alfabetizadora*.

Gerais, o professor que possuía magistério e que ministrasse 96 aulas mensais, receberia R\$ 255,00¹¹.

Demo continua o seu texto enfatizando que durante aquele momento a profissão docente se apresentava entre as mais decadentes;

A par dessa miséria, soma-se a precariedade da formação como tal, encardida na mera aprendizagem subalterna. Dificilmente existe cuidado em formar um formador crítico e criativo, capaz de elaboração própria e de construção de projeto pedagógico inspirado. Aprendem e ensinam a copiar. Esse tipo de *educação* nada tem a ver com o processo de mudança (DEMO, 1992, n. 20, p. 08).

Fazendo menção a temas muito caros ao projeto editorial do *Jornal da Alfabetizadora*, como a perspectiva de mudança e um acento crítico em relação à formação dos professores, podemos observar que Pedro Demo sublinha vigorosamente os pontos nos quais entendia residir a fragilidade da formação inicial das/os professoras/es. Particularmente, seu alvo é um modelo formativo que é por ele caracterizado por uma “aprendizagem subalterna”, inferior, pautada na cópia e reprodução de modelos e de acentuado esvaziamento intelectual. Dessarte, na visão do autor, deveria haver um cuidado durante a formação destes profissionais com o intuito de que eles pudessem desenvolver um olhar crítico, que, por sua vez, significava uma capacidade de interpretar e criar por si o núcleo do seu trabalho. Uma formação que, como o próprio Pedro Demo denomina, sustentasse uma atuação de um professor como ‘autor’ da sua prática.

O autor busca delinear alguns parâmetros em relação ao trabalho docente e à sua profissionalidade, pois seria imprescindível que houvesse um cuidado com a formação desse profissional, a fim de que ele possuísse elementos necessários para elaborar seu projeto pedagógico. Nessa direção, o professor seria visto como um intelectual, capaz de construir e pensar o seu fazer.

Demo complementa destacando que não seria um “erro afirmar que a maioria dos professores está ultrapassada, além de malformada. Todavia, espera-se deles que sinalizem o futuro” (DEMO, 1992, n. 20, p. 08). Observamos que a exposição de Demo caminha, em muitos aspectos, na mesma direção de outros textos que também são publicados no jornal, salientando uma formação docente precária e fragmentada,

¹¹Para efeitos de comparação, o valor referente ao salário mínimo em maio de 1996, conforme Lei n° 9971, de 2000 R\$ 112,00.

mas que, como podemos perceber, tem consequências bastante diferentes em relação à projeção da identidade do/a professor/a primário/a, do que descreviam as autoras citadas anteriormente.

Em diferentes momentos, ao longo das publicações, diversos textos relacionam o fazer e a atuação docente com uma perspectiva de formação que enfatizasse a dimensão técnica. O aprimoramento nos componentes técnicos necessários para a realização da prática pedagógica proporcionaria maior segurança ao/à professor/a em seu fazer docente. Por conseguinte, chama atenção o fato de Pedro Demo insistir na formação docente em uma perspectiva crítica e autoral. Embora não se possa dizer que o posicionamento de Pedro Demo seja hegemônico em relação ao conteúdo veiculado no *Jornal da Alfabetizadora*, o fato é que ele traz para suas páginas uma perspectiva crítica que ganha força no campo educacional nesse contexto, que advoga que o professor, seu trabalho e sua formação, passe a ser encarado da perspectiva de um educador e não mais de um técnico. Isso significaria que a formação profissional para a docência deixasse de pôr centralidade nos métodos e nos treinamentos instrumentais (FELDENS, 1984), que Pedro Demo caracterizava marcados pela tendência do 'copiar'.

Com base nesses trechos dos textos veiculados no jornal, podemos perceber que existe um grau de divergência em torno da identificação profissional dos professores. Desse reconhecimento poderíamos questionar se esse grau de divergência corresponderia a uma disputa. O que está em jogo são as demarcações mais gerais da sua identidade e do estatuto da sua profissionalidade, ou seja, como ele e as suas ações são vistas e como se percebe enquanto profissional. Para Demo o/a docente é um/a intelectual, pois cria o seu trabalho, cria a sua prática e os seus fazeres. Para tanto se fazia imprescindível que houvesse uma melhoria na sua formação intelectual capaz de lhe fornecer elementos para que pudesse dar conta desse movimento de criar e recriar seus fazeres. Em direção oposta, Tasca ressalta que a resolução dos problemas que tangem à formação docente e à sua qualificação tocariam diretamente a ordem técnica das ações docentes, o que demandava uma maior presença, atenção e valorização de ações e procedimentos metodologicamente estratégicos.

Outra discussão provocada que toca a identidade docente das/os professoras/es das séries iniciais diz respeito ao fato de que essa profissão era composta principalmente pelo gênero feminino. Esse não era um ponto que

comparecia apenas na intervenção de Pedro Demo, mas era com alguma frequência tomada como pauta pelo jornal. É preciso recordar que esta discussão se conecta diretamente com a transição do nome do periódico que, inicialmente projetando um leitor feminino, muda de *Jornal da Alfabetizadora* para *Jornal do Alfabetizador*.

Pedro Demo volta ao ponto na edição nº 09. Ao buscar relacionar os temas educação e qualidade o autor acentua que:

[...] hoje parece evidente a lacuna no horizonte formal: as crianças na escola estão nas mãos de profissionais muito mal preparados, seja por que cursaram escolas repetitivas, onde somente se aprende a copiar, seja porque é decadente o sistema de ensino em escolas normalistas e em faculdade de educação, seja porque persiste o estigma negativo da seleção para uma profissão considerada de baixa categoria e feminina (DEMO, 1990, n. 09, p. 12).

Para além de ressaltar mais uma vez o despreparo da formação docente, o autor destaca que essa visão de falta de prestígio e de qualidade estava também atrelada ao estigma de uma profissão predominantemente feminina, com todas as implicações ligadas às desigualdades sociais que esse quadro gerava. Sobre isso, Almeida (1998, p. 63) argumenta que

[...] não há como negar que os setores ocupacionais com os menores salários são e sempre foram ocupados por mulheres, nos mais diversos países. Ao longo dos séculos, a opressão exercida sobre as mulheres fez que o trabalho por elas desempenhado fosse considerado também inferior, instituindo um binômio perverso: *a seres inferiores, trabalho inferior*.

Assim como a autora salienta, vai sendo delineado um desprestígio em torno da profissão docente, o qual possui uma parcela significativa de profissionais do gênero feminino. Nesta direção, Hypólito (1991) busca compreender o processo de feminização do magistério a partir de parâmetros como a questão de gênero, de classe social, a influência do patriarcado e a ideia da profissão como uma vocação ou um dom. O imaginário da profissão docente enquanto uma profissão feminina vai sendo caracterizada por esses diversos fatores, bem como pela ideia de que a educação dos filhos deveria ser realizada pela mulher, por ela ser cuidadosa, atenciosa, paciente. Características essas que vão sendo atribuídas, por associação, às professoras e ao seu ofício.

Frente a esses destaques realizados mediante a exploração dos textos publicados pelo jornal, os quais são elaborados por autores distintos, nos questionamos se o jornal assume algum posicionamento predominante em relação ao

problema da formação e qualificação docente. É possível identificar uma linha editorial que se aproximasse de um projeto formativo para as/os professoras/es alfabetizadoras/es? Quais seriam as linhas principais desse projeto formativo?

Perseguindo essas questões, podemos observar que dentre os diversos editoriais publicados, três em especial chamam a atenção. Destacamos o primeiro deles, presente na edição nº 02, o qual enfatiza que por ser um espaço aberto o *Jornal da Alfabetizadora*

[...] nem sempre divulga artigos e trabalhos que vão exatamente ao encontro de sua proposta. Ao contrário, seu interesse é justamente mostrar diferentes concepções, diferentes propostas, diferentes soluções, pois é da divulgação de todo o trabalho técnico-prático e é da discussão desse material nos grupos de professores em cada escola que poderão surgir novas ideias e novos trabalhos (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1989, n. 02, p.02).

O primeiro aspecto a salientar é que, a despeito das várias reafirmações que o *Jornal da Alfabetizadora* se caracterizaria pela veiculação de informações e conhecimentos revestidos de neutralidade, o editorial assume abertamente que é portador de uma “proposta”. No entanto, no sentido de afirmar o jornal como um veículo plural, apresenta diferentes perspectivas, mesmo quando tais perspectivas se chocavam com os valores e prioridades encampados pelo periódico. Outro ponto a se destacar nesse editorial é o modo como ele sublinha o que parece ser entendido como o coração do trabalho docente: todo o trabalho técnico-prático. Ou seja, dos trabalhos relacionados à ordem técnica de determinados procedimentos e ações que incidem consequentemente sobre a prática e os fazeres docentes, que poderão surgir novas ideias e atividades. Essa afirmativa nos remete ao olhar da autora Maria Tasca sobre os problemas da formação docente, em razão de que, para a autora, tais problemas girariam em torno das questões do preparo técnico do/a professor/a.

Esse mesmo olhar da autora também se conecta ao que é exposto no editorial da edição de nº 12, o qual busca destacar a atitude do/a professor/a alfabetizador/a frente a necessidade de erradicação do analfabetismo.

Para bem exercer seu papel de mediador entre o sujeito (aluno) e o objeto (a escrita), é desejável, em primeiro lugar, que o professor alfabetizador tenha boa formação técnica, a fim de que possa compreender as operações construídas pelo aluno no processo de aquisição da escrita (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1990, n. 12, p. 02).

Percebemos novamente que o corpo editorial faz menção à necessidade de uma sólida formação técnica por parte do professor alfabetizador. Isso contribuiria para que o docente compreendesse o processo pelo qual o aluno passa durante a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Por conseguinte, por meio desta formação o/a professor/a teria subsídios técnicos para, além de compreender o processo perpassado pelo aluno, também auxiliá-lo. Por fim, outro editorial que nos chama atenção é o presente na edição do nº 23 do jornal.

De modo geral, o professor-alfabetizador depara-se, atualmente, com uma diversidade de enfoques na abordagem do processo alfabetizador. Além de conhecer a sistemática psicopedagógica, que durante muito tempo orientou a práxis alfabetizadora, exige-se do professor que conheça outras abordagens tais como: a linguística, a psicolinguística, a cognitiva, a interacionista... Reconhecemos, todavia, que formar educadores e mantê-los atualizados não é tarefa simples. Nem é atribuição de uma só pessoa ou de um só governo. Tampouco é de exclusiva competência dos cursos de Magistério ou dos cursos de licenciatura [...] Ele, o professor, ainda é o maior responsável pela sua formação (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1992, n. 23, p. 02).

Diante do excerto constatamos que o corpo editorial do jornal reconhece a demanda de conhecimentos de outras abordagens para o processo de ensino da língua escrita, como as ciências da linguagem, sendo as mesmas mencionadas por Maria Tasca em seu trabalho e em outros textos publicados no jornal. No que toca à questão de necessidade de atualização docente, o editorial vai constituindo uma percepção de que isto não se fazia somente por meio das ações governamentais, nem pelos cursos de formação inicial de docentes, mas buscava delinear e enfatizar uma concepção de que o/a professor/a é o principal responsável pela sua formação. Estaria aqui também um aceno para uma perspectiva voluntarista, que aparece nos textos de Maria Tasca como interesse ou vontade do professor, e que, por seu turno, flertaria com o imaginário romântico da docência ou do professor como herói, como denunciado por Pedro Demo?

Após estas observações em relação ao ponto sobre os problemas da formação e da qualificação profissional dos/as professores/as, destacamos outro ponto de convergência na discussão, o qual diz respeito ao discurso em torno da necessidade de mudança. Ressaltamos que, para além dos editoriais do jornal que buscam produzir nos seus leitores um apelo, uma aspiração e um desejo por mudança, vários textos também fazem menção a este ímpeto. Entretanto, constatamos que estes

discursos caminham em diferentes direções de acordo com concepções e perspectivas de cada autor.

Para a autora Maria Tasca se fazia necessário suscitar no/a professor/a um “desejo de acertar”. Esse desejo viria acompanhado por uma vontade de mudança, pois para acertar seria necessário possuir conhecimento sobre as ciências da linguagem e sobre as técnicas didáticas e pedagógicas. Conseqüentemente, possuir tais conhecimentos proporcionaria mudanças na sua identidade profissional, visto que levaria o docente à autocompreensão como um agente técnico que age conforme os marcos e procedimentos estipulados.

No entanto, Pedro Demo estimula outro olhar sobre esta necessidade de mudança, a qual incide diretamente sobre a identidade docente, sobre a visão que o professor desenvolve de si mesmo e de seu ofício. Para este autor o/a professor/a é um/a intelectual, um/a trabalhador/a criativo/a, capaz de pensar, criar e recriar o seu trabalho. Dessarte, em outra contribuição sua ao Jornal, ele acentua que o/a professor/a deveria olhar e estar à frente deste processo de mudança.

[...] a vida de professor muda essencialmente. De ‘ensinador’ (no fundo, alguém que ensina a copiar) para agitador das mudanças que a educação permite e fecunda. Para tanto, deve estar na proa, atualizar-se permanentemente, inquietar-se todo dia. Reciclagem torna-se necessidade vital (DEMO, 1992, n. 20, p. 08).

Podemos observar que o autor pretende firmar ênfase na temática da mudança. Esse nos parece o ponto convergente com as outras vozes que o jornal propaga e que juntas contribuem para construir a imagem de um tempo de mudança. Pedro Demo enfatiza o quanto esta mudança pode e deve partir do/a professor/a e do seu ofício, dado que este é compreendido como um agente formador, podendo contribuir e provocar esse movimento de remodelação. Ao se referir ao/a professor/a e sua ação o autor utiliza a expressão “agitador de mudanças”; é ele quem deveria “estar na proa”, olhando para o futuro e apontando o caminho para as transformações. Entretanto, para que isso se concretizasse, seria necessário que o/a professor/a buscasse realizar uma revisão e uma autocrítica permanente em relação ao seu fazer docente. Estas questões se ligam ao exposto no editorial nº 10, no qual é destacado que a escola necessita de uma profunda revisão de suas concepções, tanto em relação aos seus ensinamentos teóricos ministrados, como também na atitude frente ao aluno. Revisão que se iniciaria pela alfabetização e conseqüentemente sobre as

atitudes e ações dos/as professores/as alfabetizadores/as (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1990, n. 10, p. 02).

No que toca estas questões da busca ou das resistências às mudanças, observamos que Elida Costalonga¹², em seu texto “Mitos e medos que impedem as transformações”, publicado na edição nº 32, inicia salientando que precisaríamos cada vez mais de professores “des-ajustadas”, que não buscassem se ajustar às estruturas sociais, mas sim transformá-las. Deste modo, essas transformações exigiriam ações criativas, críticas e destemidas (COSTALONGA, 1994, n. 32, p. 14). Essas colocações nos remetem ao pensamento e ao olhar do autor Pedro Demo, ao frisar que em seu trabalho o/a professor/a deveria ser criativo/a e capaz de refletir sobre seu ofício. Podemos observar que essas colocações feitas pelos autores implicam diretamente sobre a identidade docente, pois contribuiriam para delinear uma concepção de que o/a professor/a deveria estar à frente neste processo de transformação, desenvolvendo ações reflexivas.

Em seu texto, Elida Costalonga também argumenta, apresentando o que seriam falas de algumas professoras, em relação às exigências pela transformação. Dentre elas apresentamos duas: “eu quero mudar, mas sinto que não estou preparada”; e “eu fui formado para agir assim. Tento mudar, mas hoje é só isso que eu sei fazer. No próximo ano, procurarei fazer diferente olhando os erros cometidos” (COSTALONGA, 1994, n. 32, p. 15). Essas falas contribuem para colocar a necessidade de mudança como um ponto consensual no empreendimento editorial. Seria necessário mudar. Isso não estava em questão. Para fazer frente a alguma resistência à objetividade dessa mudança, a autora utiliza do recurso retórico de trazer falas de professoras (importando pouco se reais ou imaginadas) que expressariam medo de mudar ou da permanência dos fatores que impedem a possibilidade de levar adiante processos de mudança. Como essa, a seguir, atribuída a uma possível professora das séries iniciais: “para fazer o que faço fiz muitos cursinhos de alfabetização sobre o D. Bosco, Abelhinha, etc. Fui preparada. Agora, mudar assim me dá medo!” (COSTALONGA, 1994, n. 32, p. 14). Por meio da apresentação desses

¹²Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Foi coordenadora do Projeto Bloco Único da Rede Municipal de Ensino de Vitória. Tem experiência em Docência no Ensino Superior e Educação Básica, bem como na formulação de Programas e Projetos para redes de ensino públicas. Localizamos 5 contribuições da autora nas edições consultadas do *Jornal da Alfabetizadora*.

discursos atribuídos a professores concretos, o jornal, em consonância com o que é exposto pela autora, busca convencer os seus leitores que, apesar de haver alguns receios em relação ao processo de mudança, ela se faz não só possível, mas sobretudo necessária. Dessarte, essa mobilização em mostrar essa onda por mudanças e suas respectivas iniciativas pode ser considerada como uma forma de propaganda que busca incentivar, estimular e encorajar uma vontade de/por mudanças por parte dos seus leitores.

O apelo à mudança tem, por sua vez, à sua contraface, a permanência das práticas, formas e modelos tradicionais. O tradicional é revestido de uma carga negativa, enquanto a mudança e a inovação carregariam em si o polo positivo. Sobre esta questão Souza (2006, p. 218) enfatiza que

[...] a inovação dá uma ideia de que se está fazendo o novo e também a aparência de busca de mudança. De fato, esse tipo de atitude é um efeito do discurso educacional veiculado a partir da década de 80, o qual, construído sobre a insígnia do novo e da mudança, instituiu a visão negativa de qualquer sentido vinculado ao 'tradicional' em educação.

Nesta direção os aspectos considerados "tradicionais", acabam sendo encarados como algo ultrapassado e retrógrado. Assim, os/as professores/as que não buscavam ou aderiram à mudança se tornavam objeto de críticas. Nos questionamos, no entanto, se essa visão sobre o modelo tradicional, como algo velho e insuficiente foi sendo delineada de forma natural e linear? Ou quais aspectos favoreceram essa concepção?

Ainda em relação à circulação dos discursos em torno da necessidade de mudança, percebemos que, para além de estarem constantemente permeando os editoriais do jornal, conforme destacado no capítulo anterior, com o intuito de enfatizar essa necessidade de inovações e transformações no campo educacional, assim como nas ações docentes, tais argumentações também estão presentes nos textos escritos pelos autores e divulgados no jornal. Em consonância com o conteúdo de muitos dos editoriais, diversos autores buscam contribuir e reforçar este ímpeto pela mudança, tanto na projeção das ações a serem desenvolvidas pelos docentes, como nos olhares que são lançados sobre a sua identidade profissional.

Tão logo, outro ponto convergente a ser destacado está relacionado a um cenário decorrente de transformações na educação que permeavam este momento, as quais implicam sobre o processo de democratização de acesso ao ensino. Sobre

essa questão os autores compreendem esse momento a partir de pontos de vista distintos.

Em seu texto Maria Tasca destaca que:

Falar sobre alfabetização neste final da década de 80 é abordar um assunto que, em maior ou menor proporção, interessa a uma vasta gama de profissionais. [...] Contudo, a chamada “democratização do ensino” desencadeada com o governo da Revolução na década de 60 deu lugar ao surgimento de um fenômeno comumente designado por “fracasso do ensino”, que avultou de forma mais acentuada nas classes de alfabetização (TASCA, 1989, n. 0, p. 03).

Diante do excerto podemos observar primeiramente que a autora busca destacar alguns diagnósticos, bem como algumas das fragilidades presentes no campo educacional neste momento, as quais vão se desencadeando a partir da chamada democratização do acesso ao ensino. Chama atenção o fato de a autora sugerir que o fracasso do ensino escolar seria uma consequência das políticas de democratização de acesso ao ensino. Para ela, portanto, foi esse movimento de democratização que fez surgir este fenômeno com o qual educadores e todos que se preocupavam com as questões educacionais, se debatiam. Inferimos que esta afirmação realizada pela autora expressa valores e sentimentos de que o processo de acesso à escola pelas camadas sociais mais pobres aventou o diagnóstico de fracasso do ensino, sendo assim o maior responsável por toda esta situação instaurada. Isso também remete à ideia de que, na concepção da autora, o fenômeno de fracasso educacional não surgiria se a escola se mantivesse acessível somente para as crianças das classes mais abastadas.

Todavia, ressaltamos que, no que tange à temática da democratização do acesso ao ensino, dentro do *Jornal da Alfabetizadora* havia disputas sobre o seu significado e suas consequências educacionais. Que valores, portanto, do ponto de vista do projeto editorial, o *Jornal da Alfabetizadora* procura afirmar em relação ao tema da democracia em relação à educação?

Nesse aspecto nos chama atenção, no excerto acima, o fato de a autora se referir ao golpe civil-militar no Brasil como uma “Revolução” e, além disso, situar esse momento como o desencadeador de um processo de democratização no país. Além disso, a autora sugere uma relação de continuidade entre a ditadura militar e o período no qual o artigo é produzido e publicado, como um percurso de democratização da sociedade brasileira. Podemos entender, portanto, que, para a autora, não houve uma

ruptura em relação à democracia no Brasil, mas ela compreende o golpe como uma revolução que ocuparia um lugar fundador dos processos de democratização no país, inclusive a democratização do ensino. Poderíamos assim nos perguntar até que ponto esse choque de/entre as perspectivas era tolerado em nome de um ponto de vista plural e favorável à diversificação dos pontos de vista? Ou, ao contrário, se este choque se conectava de alguma forma com os valores que o jornal entendia relacionados à sua perspectiva para o tema da democracia?

Em relação a este momento, para Bittar e Bittar (2012), o período do governo militar que antecede a década de 1980 foi marcado por uma ampliação do número de instituições escolares que visavam o acesso ao ensino. Entretanto, para estes autores, esse movimento não estava em consonância com a qualidade necessária das instituições.

Voltando uma vez mais ao texto de Tasca, podemos observar que a autora ressalta alguns questionamentos em relação às capacidades de aprendizagem das crianças provenientes de diferentes extratos e realidades socioculturais, pois, independentemente da classe social a que ela pertencesse, todas elas seriam capazes de aprender. Entretanto a autora ressalta algumas ponderações no que tange esta pretensa “igualdade de aprendizagem”, enfatizando que para as crianças provenientes de camadas sociais menos abastadas, a escola deveria subsidiar as condições necessárias. De acordo com Santos (2016, p. 112), no cenário político em que o país se encontrava com a decadência do governo militar, este processo de inserção das crianças na escola estava respaldado sobre a necessidade de um regime mais democrático e de uma igualdade social maior. Desta maneira os acontecimentos sociais também emergem em direção às necessidades e aos anseios por uma redemocratização do país.

Constatamos que estas premissas acima indicadas vão se conectando ao que é apresentado no editorial da edição nº 10, o qual compreendemos corresponder a um posicionamento do jornal em linha com seu projeto editorial:

No Brasil, especificamente, a precariedade do processo de alfabetização avultou, de forma mais contundente, a partir da chamada democratização do ensino na década de sessenta, quando o acesso à escola foi garantido a todas as camadas da população. Naquele momento, a escola não estava preparada para entender as diferenças socioculturais ou sociolinguísticas que separam as crianças da classe média e as da classe mais pobre (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1990, n. 10, p. 02).

Diante do exposto, deduzimos que ao se referir à falta de preparo da escola, o editorial está se remetendo diretamente à falta de preparo dos/as professores/as. Nessa direção, entendemos que sentenças como esta incidem diretamente sobre a identidade, o trabalho e as práticas docentes.

Outro ponto que nos chama atenção é a construção realizada pelo corpo editorial, pois assim como cada autor que publica junto ao *Jornal da Alfabetizadora* busca frisar e salientar suas perspectivas e seus olhares, o corpo editorial também busca fazê-lo, mesmo que de forma sutil, para preservar o imaginário de neutralidade na veiculação de diferentes informações e pontos de vista.

Ao salientar que naquele momento a escola não estava preparada para atender a todas as diferenças no ensino, nos parece um discurso que vem acompanhado de uma visão de que a escola cresceu, porém sem qualidade, em razão da quantidade de pessoas que passaram a ser atendidas, como também devido às diferenças socioculturais que este público abarcava. Logo, isso se reporta à formação e às práticas docentes, em razão de que o público que passa a ser atendido pelas instituições escolares vai sendo remodelado, tanto no que tange à quantidade de alunos em sala de aula, como também na bagagem linguística adquirida por estes. Frente a isso, a formação docente passa a ser revista a fim de atender e reduzir o quadro de fragilidades instaurado, ao passo que o trabalho e as práticas docentes desenvolvidas em sala de aula também surgem como alvo de um esforço sistemático de reorganização com o intuito de atender as distinções entre os alunos.

Essas modificações deveriam acompanhar os novos temas e novas preocupações socioculturais e sociolinguísticas, provenientes principalmente das classes mais baixas. Para além de repensar o processo de formação e os fazeres docentes, se fazia imprescindível que o/a professor/a estivesse preparado/a para compreender as relações desencadeadas pelo contato dos alunos com o mundo social e cultural que os rodeava, bem como, quais eram as experiências e o uso que estes alunos fazia da língua em seu meio social. Estas questões remetem aos saberes e aos fazeres docentes, como também contribuem para delinear possíveis mudanças na identidade profissional dos professores. Frente a isso, nos questionamos, quais seriam estas propostas condizentes com esta nova realidade que está sendo suscitada? O que essa visão de precariedade ou falta de qualidade escolar visa evidenciar?

Alfabetização: uma nova perspectiva teórica frente ao quadro de fragilidades?

No final da década de 1980 e início de 1990, a temática dos problemas relacionados à alfabetização e às suas fragilidades durante o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita foram amplamente debatidos em diversas esferas e organizações. Em consonância a isso as publicações do *Jornal da Alfabetizadora* buscavam apresentar diferentes posicionamentos, orientações e discursos que tocavam diretamente essa temática. E assim despontam diferentes discursos sobre o próprio processo de alfabetização e também sobre o fazer docente a ele ligado, visto que estas esferas são complexas e abarcam diferentes ações e interpretações.

Assim, para exploração e análise da fonte investigada tomamos como base as indagações norteadoras, sobre: como o jornal abordava, tratava e veiculava as questões relacionadas à alfabetização e ao seu processo de ensino e aprendizagem? Este movimento contribui para delinear possíveis projeções ou intentos de mudanças no trabalho docente dos/as professores/as alfabetizadores/as.

No que tange o processo de alfabetização Guimarães e Quillici Neto (2018, p. 150) discorrem que este é um conceito bastante complexo e que abarca uma série de interpretações que estão relacionadas ao momento histórico. Frade (2018, p. 40) corrobora com os autores supracitados ao escrever que

Em cada momento histórico, mesmo que as habilidades a serem ensinadas-aprendidas sejam supostamente parecidas, a sua distribuição social, os significados atribuídos à alfabetização, assim como as práticas e consequências a ela associadas mudam, a depender de cada grupo cultural e do tipo de sociedade.

Assim, frente a um cenário de vários problemas relacionados à educação, e em especial problemas com enfoque na alfabetização, que diferentes teorias vão sendo apresentadas e desenvolvidas. Nesta direção, buscamos analisar como o *Jornal da Alfabetizadora* aborda e divulga estas teorias aos seus leitores.

Em meio às dificuldades relacionadas à alfabetização, a questão do analfabetismo se apresentava com força e intensidade. Dentre os textos observamos que o próprio jornal evidencia dados sobre os índices do analfabetismo e aponta que “para a década de 80: havia 8,4 milhões de analfabetos na faixa dos 7 aos 14 anos e 18,5 milhões de analfabetos com mais de 15 anos (25,5% da população)” (MOLL, 1996, n. 45, p. 10). Mortatti (2000) também apresenta dados semelhantes ao

destacar que chegava a 25,41% os índices de analfabetismo no país e também havia altos índices de repetência escolar nos primeiros anos do ciclo I do Ensino Fundamental neste período.

Na edição nº 10, o autor José Rivero¹³, também levanta algumas reflexões apontando que

O problema do analfabetismo coloca-se em termos de desigualdades; a desigualdade de acesso ao saber está ligada à desigualdade no acesso ao bem-estar. Não é causalidade que mais de 98% dos analfabetos do mundo vivam nas áreas geográficas e nos grupos humanos mais pobres [...] a alfabetização é o primeiro passo na conquista do direito a educar-se e a participar da construção democrática (RIVERO, 1990, n. 10, p. 05-07).

O autor também busca se conectar às questões sociais vivenciadas durante aquele momento, pois houve um processo de democratização, acesso e expansão do ensino primário, mas a permanência neste local não estava assegurada. A alfabetização começa a ser vista como direito do cidadão e a partir dela haveria a construção de uma verdadeira sociedade democrática. Fagundes complementa apontando que “poder-se-ia dizer, talvez, que a ansiedade e preocupação com as condições para a alfabetização das crianças tornou-se símbolo de ‘status’ não só social, mas intelectual” (FAGUNDES, 1988, n. 0, p. 05), logo, no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita nos parece que neste momento vai se iniciando uma preocupação com a aquisição destes conhecimentos, não apenas como uma circunstância social, mas sim como uma necessidade e um indício de desenvolvimento mental dos indivíduos. Assim, diferentes instâncias intensificam o olhar voltado para este processo.

Durante as publicações do jornal, observamos que ele busca apresentar ao leitor as preocupações, os posicionamentos e possíveis recomendações de alguns organismos frente às fragilidades educacionais instauradas, as quais vão sendo conectadas com as questões dos altos índices de analfabetismo e de repetência escolar durante os primeiros anos de escolaridade. Dentre os textos publicados destacamos parte da tradução de um informe apresentado pelo diretor geral da UNESCO em 1987, na qual o diretor expõe que

¹³Especialista em Educação de adultos do Escritório Regional de Educação da UNESCO, para América Latina e Caribe.

O analfabetismo é um fenômeno social profundamente arraigado e que, de uma maneira geral, exige muitos anos de dedicação, perseverança e imaginação para sua erradicação em múltiplos e emaranhados campos de atividades. Antes de mais nada a erradicação do analfabetismo é inseparável do objetivo da educação primária para todos. Somente através da generalização da educação primária será possível colocar um freio drástico no analfabetismo (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1989, n. 03, p. 22).

O relatório enfatiza a necessidade do desenvolvimento de ações eficazes para reduzir as taxas de analfabetismo, entretanto deve haver dedicação e constância nestas ações. Deste modo o ensino primário deveria ser a principal etapa para a erradicação do analfabetismo. Todavia esta educação primária deveria ser generalizada e acessível para todos. Essa garantia de acesso à educação passa a ser assegurada com a promulgação da Constituição Federal em 1988, por meio do Artigo 205, o qual estabelece o acesso à educação como direito de todos e dever do Estado.

Ao analisarmos as edições do *Jornal da Alfabetizadora* verificamos uma predominância de textos, artigos e relatos que abordam questões relacionadas à teoria da psicogênese da língua escrita. Sobre essa perspectiva, Guimarães e Quillici Neto (2018, p. 165) argumentam que, no final da década de 1970 e ao longo da década de 1980, surgiu e se consolidou um novo paradigma denominado cognitivista, que se difundiu sob o rótulo de construtivismo. De acordo com os autores, esse paradigma teria promovido rupturas nos referenciais teóricos da alfabetização e discussões sobre a aprendizagem do aluno. Segundo Moraes (2012, p. 45)

A teoria criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979) teve uma grande divulgação em nosso país. Geralmente sob o rótulo de “construtivismo”, tem sido, desde os anos 1980, bastante difundida na formação inicial e continuada de nossos professores e faz parte da fundamentação de documentos do MEC, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, de primeira a quarta série, instituídos em 1996. Reconhecendo as grandes contribuições que trouxe — e os grandes desafios e lacunas que provocou, ao desbancar os métodos tradicionais de alfabetização —, vamos aqui denominá-la de “teoria da psicogênese” ou “teoria da psicogênese da escrita”.

A teoria da psicogênese, desenvolvida por Emília Ferreiro em colaboração com Ana Teberosky, está ancorada sobre os estudos do biólogo Jean Piaget, assim buscando identificar o funcionamento cognitivo Piaget concebe o método psicogenético.

Tanto a premissa da construção da inteligência em estágios estruturados, mediante a ação do sujeito sobre os objetos de conhecimento, como o método clínico-crítico piagetiano nortearam as pesquisas de Ferreiro para detectar os universais do processo de aquisição da escrita e da leitura. Assim, os resultados da pesquisa de Ferreiro também foram obtidos a partir de situações experimentais, em que a pesquisadora fundamentou-se nas explicações verbais da criança, testando e categorizando as hipóteses [...] (LAROCCA; SAVELLI, 2001, p. 195).

Após estudos e análises sobre esse processo que o educando percorre durante o processo de alfabetização, as pesquisadoras divulgaram sua pesquisa por meio do livro intitulado “Los Sistemas de Escritura en el desarrollo del Niño”, publicado em 1979 na Cidade do México. No Brasil o livro recebeu o nome de Psicogênese da Língua Escrita e foi publicado pela editora Artes Médicas em 1985.

No que toca à concepção defendida por Piaget, Guimarães e Quilice Neto (2018, p. 167) discorrem que o autor defendia uma concepção pedagógica democrática que respeitasse o nível de conhecimento, espontaneidade e criatividade da criança. Inferimos assim que estes preceitos também são incorporados por Ferreiro e Teberosky. No que tange à aprendizagem da escrita durante suas pesquisas as autoras observaram semelhanças nos erros e no modo como os alunos compreendem a linguagem escrita, desenvolvendo deste modo a caracterização de fases que se apresentam como balizadoras para que o/a professor/a compreenda o modo como o aluno compreende a língua escrita e assim desenvolva e dê continuidade no processo de alfabetização. Deste modo, frente aos problemas em torno da alfabetização nos parece que a perspectiva construtivista pretende ser vista como um possível caminho para respostas universais e assim contribuir com as diferentes expectativas que se tinha em relação à escola.

No que tange à veiculação desta perspectiva sob o rótulo de “construtivismo”, Savedra (2007, p. 25) ressalta que este é um termo amplamente utilizado e geralmente associado às ideias de Piaget. Entretanto, após uma revisão bibliográfica a autora enfatiza que existe uma grande produção relacionada a este termo. Ademais, não existe consenso nas definições elaboradas pelos autores que a pesquisam (SAVEDRA, 2007, p. 26).

Posto isso, levantamos alguns questionamentos sobre o modo como o jornal se relacionava com esse corpo de saberes veiculados como de matriz construtivista. Em que medida eles eram apresentados como alternativa para a estruturação das práticas docentes e as rotinas pedagógicas? Que tipo de lugar construía para esse

corpo de enunciados entre os saberes que estruturariam o fazer pedagógico? Que tipo de circulação e apropriação projetavam? Para tanto, inicialmente, destacamos um trecho do texto “Alfabetização: uma revolução conceitual” de Sônia Regina Mendes¹⁴, publicado na edição nº 13,

[...] proponho que simplesmente constatemos que, à medida que um contingente maior de crianças passou a ter acesso à educação, as experiências de fracasso foram se tornando mais constantes e, conseqüentemente, teve início a busca dos possíveis culpados. A escola, o professor, o aluno, os métodos, nada escapa a essa busca? Emília Ferreiro e colaboradores recentemente deram sua contribuição na mudança do enfoque: do ‘como se ensina’ para o ‘como se aprende’. A partir de seus estudos e pesquisas, vimos surgir o que se pode chamar de uma verdadeira revolução conceitual sobre a alfabetização. Pertencente à escola de Jean Piaget, utilizando seu método de exploração do pensamento infantil através do diálogo, Emília Ferreiro mostra que as crianças têm ideias, teorias e hipóteses sobre a escrita que continuamente colocam à prova a realidade externa, num confronto com as ideias do outro (MENDES, 1991, n. 13, p. 05).

A partir das percepções feitas pela autora, percebemos que para ela o marco inicial deste diagnóstico de fracasso escolar está atrelado ao processo de expansão e democratização do ensino. Dessarte, ao buscar compreender a causa para este diagnóstico, diferentes olhares são lançados sobre o ambiente escolar e sobre o trabalho do/a professor/a. Essa busca em detectar os culpados por tal situação nos parece vir acompanhada de uma intenção de mudança, pois se a culpa é compreendida como responsabilidade dos métodos utilizados, muda-se ou transformam-se os métodos a fim de solucionar o problema instaurado. Todavia, na perspectiva da autora, os estudos de Ferreiro proporcionariam aos educadores brasileiros uma nova percepção sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, dado que o foco se volta para como a criança aprende. Ao olharmos para alguns dos termos empregados pela autora durante o texto, podemos observar que ao se referir às pesquisas e estudos de Ferreiro, a autora as caracterizou como “uma verdadeira revolução conceitual sobre a alfabetização”, fazendo assim o uso de frases que visam impactar o/a leitor/a professor/a durante a leitura. Para além disso,

¹⁴Atuava na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Atualmente possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, tendo realizado Pós-Doutorado em Educação na USP. É Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, e graduada em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação — Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estácio de Sá — UNESA. Localizamos apenas esta contribuição da autora nas edições consultadas do *Jornal da Alfabetizadora*.

estas construções textuais também pretendem ajudar a construir a ideia de que o construtivismo poderia representar os novos ares na/para a alfabetização.

Da mesma forma que Mendes põe ênfase na revolução conceitual a partir do contato com esta teoria, Larocca e Savelli (2001, p. 193) compreendem que estes estudos “acabaram por constituir-se, em nosso contexto, num verdadeiro ‘abalo sísmico’, apontando uma ‘nova criança’ que deixava de ser compreendida como sujeito receptor”, e passa ser vista com um sujeito ativo dentro deste processo, levantando hipóteses e suposições acerca da língua escrita. Ao divulgar textos com esse olhar sobre a perspectiva de Ferreiro, o jornal se torna um espaço para veicular ideias e posições que pretendem contribuir com esse redirecionamento do enfoque relacionado com os problemas educacionais e, desta maneira, aventar as possíveis contribuições que a utilização desta teoria proporcionaria. Entretanto, não podemos perder de vista os questionamentos sobre o modo como esta perspectiva, que promete ser o novo e contribuir para mudanças de percurso, foi sendo incorporada pelos docentes.

Nesta direção outro texto intitulado “Diferenças pedagógicas”, da autora Telma Weisz¹⁵, corrobora com as indicações supracitadas, pois aponta que a teoria construtivista contribuiria para algumas rupturas em relação ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Para tanto, observamos que um dos termos recorrentes ao longo do texto é o de ruptura. A utilização deste termo por diversas vezes nos remete à produção de sentidos em prol de rompimentos, modificações e mudanças nas práticas escolares e, conseqüentemente, nas ações docentes. Esse movimento que pretende incidir por caminhos de mudança se conecta com o exposto no capítulo anterior que tratou da análise de alguns editoriais veiculados no jornal, os quais nos permitem evidenciar a ênfase posta sobre os discursos e ideias de necessidade de mudança e renovação. Compreendemos, desta maneira, que, para além dos editoriais, esse ímpeto em aventar ideários de mudança também é promovido por alguns autores que publicaram seus textos e artigos junto ao periódico.

Por conseguinte, o texto de Weisz aponta que para a concepção construtivista

¹⁵Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Atualmente é Coordenadora da Pós-graduação Lato Sensu do Instituto Superior de Educação Vera Cruz. Professora-investigadora de La Maestria da Universidad Nacional de La Plata. Consultora da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e Membro de corpo editorial da *Lectura y Vida*. Localizamos apenas esta contribuição da autora nas edições consultadas do *Jornal da Alfabetizadora*.

[...] o conhecimento não aparece como algo que está fora e deve ser consumido, posto para dentro do aprendiz em doses controladas, e sim algo a ser produzido, construído pelo aprendiz enquanto sujeito e não objeto do processo de aprendizagem. Uma construção que não é linearmente cumulativa, pois se trata de um processo de objetivação, no qual o sujeito continuamente constrói hipóteses e enfrenta contradições que obrigam-no a reformular suas hipóteses” (WEISZ, 1988, n. 01, p. 17).

Essa reflexão da autora em relação ao conhecimento ser “posto para dentro do aprendiz” nos parece caminhar em direção às críticas ao modelo de teorias e práticas tradicionais muito utilizadas neste momento, dado que “a visão tradicional de alfabetização, pressupõe que o aluno aprende repetindo e memorizando” (MORAIS, 2012, p. 46). Os conhecimentos repassados pelo/a professor/a seriam retidos internamente pelo educando. Para tanto, essa aprendizagem ocorre de maneira controlada e avança de forma sistemática de acordo com os métodos utilizados pelo/a professor/a. Em contrapartida, Weisz faz algumas ressalvas destacando que o aprendiz deve ser compreendido como o sujeito nesse processo, ele deve construir hipóteses e ser desafiado, pois, “escrever é um ato de natureza conceitual, ou seja, necessita interpretação ativa do sujeito e não se constitui em cópia passiva de modelos oferecidos pelo mundo adulto” (LAROCCA; SAVELLI, 2001, p. 196). Sobre essa questão o editorial apresentado na edição nº 39, discorre que

Basicamente, o construtivismo é uma corrente psicopedagógica que defende a participação ativa do aluno no processo ensino/aprendizagem. Quer dizer, o aluno constrói a sua aprendizagem e, ao contrário do que ocorre na linha pedagógica tradicional, onde, em regra, ele é considerado um receptor passivo do conhecimento que lhe é passado pelo professor. De acordo com os postulados construtivistas, o professor, ao invés de levar ao aluno as informações prontas ou mastigadas, deve motivá-lo a fazer suas descobertas, despertá-lo para a curiosidade na busca de informações, capacitá-lo para o julgamento crítico. Desse modo, o professor se converte no mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1995, n. 39, p. 01).

A perspectiva construtivista, tal como era apresentada nas páginas do *Jornal da Alfabetizadora*, buscava promover a transferência do foco de “como se ensina” para “como se aprende”, contribuindo dessa forma para que o aluno fosse considerado o centro desse processo e não apenas um reproduzidor. No que concerne à atividade docente dos/as professores/as alfabetizadores/as entendemos que construções textuais como esta pretendiam provocar nas/os professor/ases movimentos de reflexão sobre o processo de aprendizagem dos alunos, mas para

além disso, reflexões sobre as suas práticas enquanto docentes. Ao refletir sobre estas questões o/a professor/a poderia incorporar tal perspectiva no desenvolvimento de suas aulas, produzindo dessa maneira mobilizações em direção às mudanças.

Weisz continua desenvolvendo seu argumento, estabelecendo algumas comparações entre duas imagens contrapostas de professoras/es: de um/a professor/a que conheceria a teoria construtivista; de outro, um/a profissional que não a conheceria. Como consequência desse hipotético quadro construído, a autora tira consequências que seriam decisivas para o modo como o/a professor/a realizaria o seu trabalho, e também sobre as possibilidades de aprendizagem das crianças, pois, segundo ela, um/a professor/a que adotasse uma postura tradicional, entendida, aqui, como aquela que desconhece ou é avessa às contribuições da psicogênese, compreenderia o aluno como problemático, ao passo que o/a professor/a capaz de pautar seu trabalho a partir dos conhecimentos provindos da perspectiva construtivista perceberia este mesmo aluno como inteligente e que logo estaria escrevendo e lendo convencionalmente (WEISZ, 1988, n. 01, p. 17). Ao frisar este tipo de comparativo, a autora estaria idealizando algumas construções sobre a necessidade de os/as professores/as conhecerem e se apropriarem da teoria construtivista, como algo para a realização do seu trabalho e o ofício docente no que concerne a percepção que o/a professor/a constrói em relação à aprendizagem do aluno. Outra possível idealização se conecta ao fato de que, ao conhecer e se ancorar na teoria construtivista, isso contribuiria para que houvesse a compreensão de alguns problemas educacionais que permeavam este momento.

Para além da necessidade de o/a professor/a conhecer a teoria construtivista, o jornal também apresenta diversos textos e artigos que realçam a urgência dos/as professores/as alfabetizadores/as repensarem o seu trabalho. Todavia, ressaltamos que este processo de repensar as ações docentes exercidas, a partir do que é veiculado pelas páginas do periódico, não se desenvolvia de forma espontânea e aberta, pois o jornal oferecia e pretendia delimitar alguns parâmetros e balizas para estas reflexões, as quais caminham em direção à perspectiva construtivista, promovendo assim a força educativa e formativa do impresso em questão.

Dentre os textos com essas características, destacamos um escrito por Fátima Regina Salles Dias¹⁶, no qual a autora discorre que a criança já teria contato com a

¹⁶Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais e especialista na área de Educação Infantil. Possui experiência como consultora, assessora pedagógica e em docência.

escrita antes mesmo de entrar na escola, tornando-se necessário que a escola desfizesse o conceito da escrita enquanto um objeto escolar e reconhecesse todas as outras fontes sociais de alfabetização. Isso implicaria em abordar a leitura e a escrita com situações reais que surgem a partir do dia-a-dia (DIAS, 1991, n. 15, p. 12). Para além de repensar a alfabetização enquanto uma atividade que pode se desenvolver dentro e fora do ambiente escolar, a autora sublinha que as práticas e as ações do/a professor/a em torno deste processo, deveriam envolver situações do cotidiano do aluno¹⁷.

Fátima Regina Salles Dias também faz menção a outra modificação que entendia como necessária, a qual se refere ao olhar do/a professor/a sobre o “erro” dos alunos durante o aprendizado da leitura e da escrita, uma vez que:

Baseando-se em seus próprios conceitos, a criança vai, inevitavelmente, apresentar ‘erros’ no seu processo de construção da língua escrita. É necessário que o professor compreenda que esses ‘erros’ são lógicos do ponto de vista da criança, portanto, são o ponto de partida (em constante mutação), em torno do qual ele lhe lançará desafios para que ela continue evoluindo no seu processo (DIAS, 1991, n. 15, p. 12).

Acerca disso, inferimos que esse apelo em ressaltar diversas vezes que os “erros” cometidos pelos alunos seriam na verdade a construção de suas hipóteses e tentativas de escrita, evidencia a necessidade de mudanças e transformações no modo de se compreender este processo, bem como, de que forma o/a professor/a deveria avaliar o aluno.

A respeito do entrelaçamento desse tema com as formulações teóricas do construtivismo, Guimarães e Quillici Neto (2018, p. 166) discorrem que para esta concepção “os erros das crianças são considerados erros construtivos, ou seja, preciosos indicadores do processo de construção do sistema de escrita que a criança vivencia”. Ou seja, “elementos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem da língua”. Outra questão imbricada a isso toca diretamente os diagnósticos de repetência e fracasso no ensino, dado que a partir dessa compreensão do/a professor/a sobre os “erros” do aluno, ele/a poderia perceber que o erro é uma

Aposentou-se como técnica educacional da UFMG. Atua principalmente prestando consultorias, assessorias técnicas e ministrando cursos para o Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e escolas, na área de Educação Infantil, mais especificamente trabalhando a questão da elaboração e avaliação de Propostas Pedagógicas, Currículo, metodologias de trabalho e múltiplas linguagens. Localizamos apenas esta contribuição da autora nas edições consultadas do *Jornal da Alfabetizadora*.

¹⁷ Aspectos que serão discutidos na próxima categoria.

tentativa de acerto ou o modo como a criança constrói a compreensão da linguagem escrita.

Nessa perspectiva de promover modificações sobre o olhar que se tinha em relação ao processo de aprendizagem que o aluno percorreria, o jornal também contribui para atribuir um novo sentido, uma nova significação para o papel exercido pelo/a professor/a. Assim como Weisz, outros textos também salientam que o papel do/a professor/a neste processo seria o de “mediador da relação entre o aprendiz e a escrita, entre o sujeito e o objeto de conhecimento” (WEISZ, 1988, n. 01, p. 18), qual seja, a escrita. Ao utilizar o termo mediador para se referir à ação exercida pelo/a professor/a alfabetizador/a, entendemos que isso contribui para impactar a identidade profissional destes/as professores/as, demarcando assim qual deveria ser o papel e as ações destes agentes em sala de aula frente aos alunos. Diante deste tipo de afirmação que é construída e enfatizada ao longo das edições do jornal, isso nos remete a uma ideia ou uma tentativa de ruptura das percepções e ações docentes presentes até este momento, pois, de acordo com Praciano (2013, p. 30),

o trabalho do professor consistia na transmissão dos mecanismos do ato de ler e escrever, reduzindo esse processo a ações como: ensinar primeiro as letras, depois as sílabas, depois as palavras e por último os pequenos textos.

Posto isto, o papel do/a professor/a era compreendido como um detentor do conhecimento. Por meio da divulgação dos preceitos construtivistas esta visão começa a ser posta em questão. Em consonância com esse movimento que tensiona a relação do/a professor/a com o conhecimento, o jornal contribui para provocar e propagar este ímpeto pela mudança em relação à identidade docente, evidenciando o processo descrito por Bastos (2016, p. 06), segundo o qual os discursos produzidos e veiculados em jornais e revistas contribuem para transmitir uma visão sobre a profissão, destacando valores, gestos, comportamentos e, assim, operando em processos de sujeição de corpos e mentes.

Perante os diversos equívocos e questionamentos suscitados pelas/os professoras/es em compreender e utilizar a teoria construtivista em sala de aula, observamos o aparecimento de duas seções intituladas “Tirando dúvidas” e “Respondendo aos Leitores”, as quais visavam alinhar duas questões de forma estratégica, pois muitas/os professoras/es demonstravam diversas dúvidas e incertezas sobre o modo como utilizar a teoria construtivista em sala de aula. Assim

eles deveriam enviar seus questionamentos ao jornal a fim de serem respondidos. Por conseguinte, o jornal, ao buscar estabelecer um diálogo com as/os professoras/es, demonstra uma intenção formativa claramente demarcada. Tomemos como exemplificação o questionamento de Dulce do Rio Grande – RS. A leitora escreve que: “Trabalho com as propostas de Emília Ferreiro e fico com dúvidas sobre provas, reprovações, pareceres descritivos e até mesmo sobre formas de esclarecer os pais a respeito dessas questões” (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1990, n. 10, p. 22). À provocação o jornal responde à leitora ressaltando que:

Não existem, pois, fórmulas prontas. Inclusive a proposta de alfabetização de Emília Ferreiro, adotada por você, não contém tais respostas prontas. Aliás, a maior novidade do trabalho de Ferreiro consiste na mudança de atitude que ela exige daqueles que conduzem as atividades de alfabetização. Ela não indicou cartilha ou manual e também não apresentou um método a ser seguido ou modelo de avaliação a ser adotado. Mesmo porque uma concepção construtivista não condiz com descrições fixas de procedimentos [...] em resumo, o professor cria um ambiente alfabetizador, organiza atividades adequadas ao meio e realiza intervenções que se fizerem necessárias para que a criança aprenda a estrutura do objeto (a língua escrita) (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1990, n. 10, p. 22).

A manifestação do periódico busca enfatizar que a teoria desenvolvida por Ferreiro consiste na mudança de atitude daqueles que conduzem as atividades de alfabetização, quais sejam, as/os professoras/es alfabetizadoras/es. Nessa direção, assim como em outros momentos, o jornal frisa que as modificações devem partir das/os professoras/es enquanto agentes formadores. Caberia a eles reorganizarem e readequarem suas práticas docentes a fim de elaborarem “um ambiente alfabetizador” para a aprendizagem dos alunos.

Outra colocação que nos chama a atenção na resposta apresentada pelo jornal e que também permeia outros textos e artigos, tange a questão de que a teoria elaborada por Ferreiro não apresentaria um método ou modelo a ser seguido, assim indagamos: a partir das publicações do periódico o construtivismo pode ser compreendido e caracterizado como um método? A partir da resposta apresentada para a leitora constatamos que a equipe editorial se posiciona no sentido de que ele não é um método estabelecido, pois não condiz com descrições fixas, logo, não impõe ou destaca como e quais procedimentos, atividades e ações devem ser exercidos pelo/a professor/a, mas compreende princípios norteadores.

Observamos também que na edição nº 07, no texto de Guillermo Garcia¹⁸ é destacado que

A pesquisa de Ferreiro não era de cunho pedagógico, pois não se tratava em propor um novo método, mas, sim, detectar porque muitas crianças fracassavam na aprendizagem da leitura e escrita, para que fosse possível repensar os critérios de ensino (GARCIA, 1990, n. 07, p. 13).

O autor também destaca que a intenção de Ferreiro não era a de desenvolver um novo método, mas sim compreender o processo de aprendizagem percorrido pelo aluno. Desse modo, esse processo de repensar os critérios de ensino contribuiria para reflexões em relação às necessidades de mudança, com o intuito de modificar o diagnóstico de fracasso escolar instaurado e as formas de enfrentá-lo.

Seguindo o propósito anunciado pelo corpo editorial do jornal, na edição nº12 consta que: “[...] lembramos que, implícita ou explicitamente, o Jornal adota uma postura construtivista. Isso pode ser comprovado através da leitura de alguns editoriais e de certas matérias publicadas nas diferentes edições” (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1990, n. 12, p. 22). Compreendemos que este periódico busca, de diferentes maneiras, salientar a importância e a necessidade de as/os professoras/es auxiliarem e impulsionarem as retóricas renovadoras em relação à mudança, realizando este movimento a partir da incorporação da teoria construtivista em seu fazer docente. Weisz em seu texto visa enfatizar ao leitor as contribuições que esta perspectiva proporciona, assim ela anuncia que o que teria mudado com o conhecimento da teoria construtivista era a capacidade de interpretar as produções das crianças, não a forma de apresentar-lhes a língua escrita (WEISZ, 1988, n. 01, p. 19). Isso se conecta com o olhar que se procurava reforçar em relação aos erros cometidos pelos alunos durante o processo de alfabetização e que comporiam uma nova visão sobre este processo.

Corroborando com a pesquisa desenvolvida por Emília Ferreiro, Morais (2012, p. 53) aponta que a teoria propõe que, no percurso evolutivo, a criança formula hipóteses sobre a escrita. Logo, esse processo de construção pode ser compreendido por níveis de pensamento. Na edição nº 45, Jaqueline Moll¹⁹ aponta

¹⁸Professor do Instituto Nacional “Joaquim V. Gonzalez”. Localizamos apenas esta contribuição do autor nas edições consultadas do *Jornal da Alfabetizadora*.

¹⁹Pós-doutora em Educação pela PUCRJ. Doutora em Educação pela UFRGS. Mestre em Educação pela PUCRS. Professora titular da Faculdade de Educação e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e

os níveis identificados por Ferreiro durante essa trajetória, quais sejam: níveis 1 e 2 (pré-silábico); nível 3 (silábico); nível 4 (silábico-alfabético) e nível 5 (alfabético). Ao apresentar os níveis a autora também destacava as suas características²⁰ (MOLL, 1996, n. 45, p. 10). Salientamos que outros textos publicados também faziam menção às fases/níveis concebidas por Ferreiro, entretanto, nem todos os textos descrevem e pontuam aspectos de cada fase. Diante disso, inferimos que a veiculação de textos como este, que buscam apontar e caracterizar as fases durante o processo de alfabetização, pretendem contribuir para a formação e a informação das/os professoras/es, pois eles incidem sobre os conhecimentos que os/as professores/as alfabetizadores/as possuem em relação a este processo percorrido pelo aluno. Por conseguinte, esse movimento poderia afetar o modo de trabalho dos/as professores/as, pois, para além de conhecer as fases, o/a professor/a também deveria observar atentamente seus alunos e questioná-los sobre sua escrita, a fim de compreendê-la e compreender as hipóteses formuladas. Outra possível modificação no trabalho docente poderia ocorrer durante a seleção e organização das atividades a serem trabalhadas, bem como o modo como elas eram abordadas pelo professor, visando a superação das fases pelo aluno. Grosso modo, ao trabalhar com a perspectiva construtivista e conhecer as fases desenvolvidas, o/a professor/a deveria (re)adequar as atividades e as suas ações, a fim de se tornarem condizentes com o que esta perspectiva prevê.

Apesar de o jornal se declarar construtivista, como apresentado acima, ele também apresentava aos seus leitores outras perspectivas e visões sobre a alfabetização, com o intuito de estar alinhado à proposta de proporcionar um espaço aberto para o debate. Porém, percebemos que essas outras perspectivas aparecem em menor quantidade. Dentre os autores que também publicaram textos e artigos junto ao *Jornal da Alfabetizadora* e que discutiam questões relacionadas ao processo de aprendizagem da linguagem escrita, mas que não contribuía com a promoção da perspectiva construtivista, está o autor Luiz Carlos Cagliari²¹.

professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen. Localizamos 2 contribuições da autora nas edições consultadas do *Jornal da Alfabetizadora*.

²⁰As implicações de cada fase podem ser consultadas em Morais (2012).

²¹Cagliari possui doutorado em Fonética pela Universidade de Edimburgo, Escócia, e atuou como professor titular na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com trabalhos nas áreas de fonética, alfabetização e sistema de escrita. O autor publicou 14 textos no jornal, entre colaborações

Na edição nº 20, é publicado o artigo intitulado “O segredo da Alfabetização”, no qual Cagliari inicia o texto descrevendo e pontuando alguns aspectos históricos sobre as características e o uso das cartilhas durante o processo de alfabetização. Para além de descrever o material, o autor também faz menção ao trabalho dos/as professores/as alfabetizadores/as com a utilização deste recurso, pois, apesar das cartilhas possuírem a mesma essência, muitas/os professoras/es imprimiam e contribuía(m) com ideias particulares, pois julgavam de grande valor para o sucesso do seu trabalho. Tais constatações teriam se originado a partir do seu próprio trabalho com alfabetizadoras/es (CAGLIARI, 1992, n. 20, p. 10). Percebemos, assim, que as ações docentes também são guiadas a partir das experiências vivenciadas, logo os saberes e fazeres docentes também são produzidos diante do cotidiano escolar e por meio dos recursos e materiais disponíveis para o professor.

Na sequência o autor discorre destacando que

Hoje se fala muito em atitude, em mudar a atitude do professor, como sendo o novo segredo do sucesso pedagógico. Mas sem um embasamento técnico sólido e competente, como um professor muda de atitude e desenvolve seu trabalho com eficiência? No tempo das cartilhas se dizia para o professor: faça segundo o modelo. Hoje se diz: faça segundo a teoria. Mas qual é a teoria correta? [...] Há muito discurso emocional a respeito, mas, na sua essência, alfabetizar é ensinar a ler, isto é, decifrar a escrita (CAGLIARI, 1992, n. 20, p. 11).

Diante deste excerto, o primeiro aspecto que nos chama a atenção é o modo como o autor levanta seus argumentos e questionamentos e assim se apresenta com uma visão divergente daquela instaurada pelos editoriais do jornal e por outros textos publicados. Entendemos, desta maneira, que o autor está buscando demarcar seu posicionamento enquanto um interlocutor adversário. Observamos também que para Cagliari os impulsos em busca da mudança podem ser considerados como equivocados e frustrados se não houver um embasamento técnico e teórico consistente, que proporcione o suporte necessário para que o professor consiga caminhar em direção à mudança. Outro aspecto a ser discutido, tange a questão de escolha por teorias e perspectivas que embasam o trabalho dos professores, logo o autor questiona “qual seria a teoria correta?”, diante disso inferimos que este questionamento poderia partir diante de um cenário em que a teoria construtivista se

em coautoria e individuais. Localizamos 14 contribuições do autor nas edições consultadas do *Jornal da Alfabetizadora*.

mostra condizente com as necessidades impostas para o momento, entretanto, contrariamente a isso, o autor caminha em outra direção, questionando se de fato esta seria a melhor escolha e a melhor perspectiva a ser utilizada e salienta veemente a importância do embasamento técnico e teórico do professor. Nesta direção também observamos a valorização do autor para com a ideia de modelos a serem seguidos pelos professores, todavia, com a perspectiva construtivista, os modelos deveriam ser jogados fora, logo não haveria suporte para o trabalho desenvolvido pelos professores. Assim inferimos que o autor defendia a consideração de alguns componentes da tradição que compunham o núcleo do trabalho, do fazer e das práticas docentes que eram desenvolvidos até esse momento.

Na continuidade do texto, o autor reforça o discurso inicial em relação às críticas sobre as cartilhas enquanto promotoras de aprendizagens e fazeres mecânicos, logo, sem este recurso didático o professor precisaria conhecer a realidade oral e escrita da língua. Neste sentido ele enfatiza que

Uma criança não precisa ir à escola para se alfabetizar. Mas, se for, o que a escola fará com ela? A escola, fundamentalmente, ensina. Mas, como ensinar alguém a ler? Ninguém aprende a ler simplesmente brincando de ler e escrever. Se isso fosse possível, não haveria sistema de escrita ainda não decifrado. Se o professor não ensinar ao aluno, ele vai ter que descobrir por si (CAGLIARI, 1992, n. 20, p. 11).

Ao realizar estas ponderações entendemos que o autor estava se referindo à ênfase promovida em torno dos discursos de que era preciso apenas colocar o aluno em contato com a escrita ou em situações que favorecessem a leitura e a escrita, pois, desta maneira, em algum momento, ele aprenderia e compreenderia a ler e a escrever. Apresentando desta maneira uma crítica ao construtivismo, insinuando assim que o professor, ao se tornar um mediador ou facilitador da aprendizagem, acabava se eximindo da atividade de ensinar. Sobre esta questão nos remetemos à interpretação oferecida por Larocca e Savelli (2001, p. 204), quando as autoras destacam que

Muitos educadores, infelizmente naturalizaram em excesso a construção de estágios e hipóteses, acabando por reduzir o docente ao papel de um “saca-rolhas”, supondo que a aquisição da língua-padrão ocorra por “progressão construtivista” da criança, imersa, solitariamente, no mundo da escrita. Nessa posição, ao professor caberia “destampar” a garrafa que conteria todos os elementos do processo construtivo.

Neste sentido, ao professor caberia apenas prover situações em que o aluno tivesse contato com a linguagem escrita. Para tanto, Cagliari enfatiza a necessidade da atuação docente durante esse processo e que esta ocorresse de forma consistente.

Outra ponderação destacada pelo autor toca a questão do erro cometido pelo aluno, pois para ele

A psicogênese dá tanto valor ao que o aluno faz — acha o erro um simples engano baseado numa hipótese incorreta do ponto de vista das coisas estabelecidas pelo sistema que se esquece de ver o que não dá certo, os alunos que não aprendem. O que fazer com eles? Deixá-los mais três anos brincando de ler e de escrever para ver se aprendem? (CAGLIARI, 1992, n. 20, p. 11).

Estas colocações demonstram e enfatizam o posicionamento adotado pelo autor. Por conseguinte, compreendemos que suas colocações são importantes para entendermos os diferentes olhares sobre estes movimentos de mudança, bem como os olhares lançados sobre o construtivismo. Diante disso inferimos que o autor busca defender um estatuto profissional para a docência, a qual estaria sob ataque com a propagação das novas propostas e perspectivas. Este movimento também visa contribuir para promover reflexões nos leitores professores, sobre os diferentes olhares que vão sendo delineados em torno das perspectivas para a alfabetização, bem como as suas implicações, conforme as áreas de atuação devido à formação dos autores. Sobre esse aspecto na edição nº 25, ao publicar outro texto, o autor, em parceria com Gladis Massini Cagliari²², sublinha que

A atitude do JA abrindo esta discussão é altamente louvável. Embora alguns leitores possam achar que o jornal não deva confundir a cabeça das professoras alfabetizadoras, publicando artigos de correntes diferentes, a atitude do JA não poderia ser outra do que deixar um espaço aberto para a publicação de todas as contribuições relevantes que possa receber, porque assim está contribuindo para a formação técnica dessas professoras e, também, para o desenvolvimento de seu senso crítico em relação às muitas teorias com as quais têm ou terão contato (CAGLIARI; CAGLIARI, 1993, n. 25, p. 22).

²²Pós-doutora pela na University of Oxford. Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Obteve a Livre-Docência em Fonologia, no Departamento de Linguística, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP. Participou como docente em cursos e projetos de apoio a professores alfabetizadores promovidos em São Paulo, pela FDE, e em outros estados. Localizamos 6 contribuições da autora de forma individual e 2 textos de forma colaborativa nas edições consultadas do jornal da alfabetizadora.

Permitindo e possibilitando, desse modo, aos professores alfabetizadores, um contato com outros olhares e perspectivas, para além do construtivismo, buscando ser fiel à sua proposta inicial de ser um espaço aberto às diferentes vozes.

Dessarte, ao concluir o texto da edição n° 20, o autor expõe que é imprescindível que o professor possua conhecimentos técnicos a respeito da escrita e da fala, logo, a maneira de ensinar depende do modo como o professor repassa esse conhecimento aos alunos, assim ele pode fazê-lo de diferentes formas. Todavia, sem esse conhecimento técnico só lhe resta fazer segundo o modelo ou teoria disponível e, deste modo, se obtiver bons resultados, tudo bem, mas, caso contrário, a culpa poderá ser vista como responsabilidade do aluno, ou do professor, ou da escola... e assim por diante (CAGLIARI, 1992, n.20, p.11).

Outro texto do autor, publicado na edição n° 21, discorre que, apesar de a cartilha possuir fragilidades, ela acabava produzindo bons frutos, ao passo que na sua visão, por meio da psicogênese, ninguém teria condições de aprender a ler, nem de escrever a não ser que o aluno decorasse algumas palavras, pois para ele “para se aprender a ler nosso sistema de escrita, o segredo ainda continua sendo o princípio acrofônico, associado ao princípio ortográfico” (CAGLIARI, 1992, n. 21, p.23). Percebemos o quanto a formação do autor interfere, mas também respalda seu posicionamento e sua concepção sobre o processo pelo qual a criança aprende a língua escrita.

Para além das discussões sobre Emília Ferreiro e a Psicogênese, também são veiculados textos com concepções e perspectivas distintas, dentre elas, na edição n° 02, o texto “A liberdade de ensinar” descreve para o leitor uma proposta de alfabetização sem o uso de cartilhas, desenvolvida por meio de um projeto de ação popular que utiliza como base o método de Decroly, durante os anos de 1987 e 1988.

Na edição n° 10, o texto de Luíz Camargo²³ busca apresentar ao leitor um relato de experiência, baseado em ideias do autor Freinet, sobre o texto livre da imprensa na escola. Assim, em conjunto com os alunos é elaborado um jornal escolar. Ao concluir o texto Camargo destaca que os métodos e os conceitos utilizados para a alfabetização precisam ser adaptados ao contexto sociocultural e às pessoas envolvidas.

²³Licenciado em Educação Artística pela FAAP, doutorou-se em Teoria e História Literária pela Unicamp. É escritor e ilustrador. Localizamos 15 contribuições do autor nas edições consultadas do *Jornal da Alfabetizadora*.

Na sequência observamos que na edição nº 21, Karen Currie de Carvalho traduz o excerto de um texto de Margaret Donaldson, no qual a autora argumenta que o potencial raciocínio das crianças não estava sendo reconhecido suficientemente, em grande parte por conta da forte influência das pesquisas de Piaget, realizando assim sua análise com base nos estudos de Martin Hughes. Nesta direção Donaldson aponta que o professor deve se lembrar que, durante o processo de alfabetização, o método ou a maneira como o professor ensina é profundamente importante, diante disso, cada método estimulará a mente de diferentes maneiras. Dentre as sugestões apontadas pela autora, ela destaca que as estruturas gramaticais dos textos não devem ser distantes da fala da criança e o professor deveria fornecer informações autênticas e ao mesmo tempo encorajar o aluno.

Outra perspectiva apresentada na edição nº 41 diz respeito ao método Montessori de educação. No qual a autora ressalta que o processo de educação deve tornar possível a liberação de todo o potencial que a criança possui. Logo, o ambiente que possui como concepção a escola montessoriana deve favorecer a espontaneidade, a livre escolha e a ajuda mútua, e as atividades devem possuir dificuldades progressivas.

Ademais, outra perspectiva também mencionada em uma das publicações do jornal diz respeito aos estudos e pesquisas de Lev Semenovich Vygotsky. Na edição nº 62, é publicado um texto intitulado “Pensamento e linguagem em (re)leitura”, no qual a autora destaca que o autor visava construir uma teoria marxista do funcionamento intelectual, e assim estudar o desenvolvimento da cognição humana, enquanto fenômeno histórico e socialmente determinado. Por conseguinte, a autora faz menção ao livro desenvolvido pelo teórico e realiza algumas considerações sobre a obra.

Ao apresentar e veicular ideias e concepções de autores distintos ao leitor professor, inferimos que o jornal pretende contribuir e demonstrar ao professor que existem outras perspectivas que podem ser utilizadas e incorporadas pelos docentes em seu exercício profissional.

Todavia, o construtivismo aparenta ganhar espaço por se apresentar como um viés democrático, logo o jornal se conecta a este movimento divulgando a teoria e apresentando ao leitor professor o que esta perspectiva é, e como ela coopera com os ventos da mudança e da renovação educacional. Sobre esse aspecto, Melo e Marques (2017) e Mortatti (2016) destacam que a teoria construtivista foi ganhando

força e espaço, sendo amplamente difundida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio dos cursos de formação continuada, mostrando que ela deveria ser usada em sala de aula. Nesta direção entendemos que o *Jornal da Alfabetizadora* visa se alinhar a esta perspectiva de divulgação da/sobre a teoria construtivista, em conjunto com os esforços estatais mobilizados. Logo poderíamos compreender o financiamento estatal recebido pelo Jornal através do Programa Sala de Leitura e do Programa Biblioteca da Escola.

Assim, para além dos discursos emanados desde os círculos acadêmicos e de divulgação de ideias, a perspectiva construtivista também se apresenta em propostas educacionais de estados e municípios brasileiros, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados em 1996 e promulgados em 1997. No que diz respeito isso, Melo e Marques (2017, p. 331) entendem que

Apesar da permanência das cartilhas nas salas de aula, o discurso acadêmico fundado na teoria construtivista de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, *A psicogênese da língua escrita* (1986), passava a fazer parte dos discursos oficiais e permear as normatizações que chegavam até os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental [...].

Os autores complementam que Ferreiro e Teberosky “buscavam contribuir para a melhoria dos índices de alfabetização de países em desenvolvimento, visto que, quanto maior a miséria do país e, conseqüentemente do indivíduo, maiores eram suas dificuldades para se apropriar da língua escrita” (MELO; MARQUES, 2017, p. 332). No que toca essa questão, e em um panorama contextual em que a psicogênese da língua escrita ganha relevância e visibilidade no que concerne o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, podemos inferir que esta base teórica vinha se apresentando como algo renovador e as cartilhas, até então utilizadas por muitos docentes, começam a ter seu uso didático questionado, por serem associadas ao sentido de tradicional, retrógrado.

Em relação aos PCNs, o jornal apresenta um breve histórico sobre o seu processo de construção e ressalta que a sua elaboração pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) resulta de incumbências e de compromissos legais assumidos pelo Brasil em conferências mundiais. Outra medida elaborada, apontada pelo periódico, como revestido do intuito de firmar o compromisso do Brasil com a equidade, a qualidade e a recuperação da escola fundamental e o seu contínuo aperfeiçoamento, teria se dado por meio da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos

(1993-2003). Ambas ações decorrem da participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien — Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF, e outros organismos (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1998, n. 55, p. 07).

Por meio desta conferência o ano de 1990 foi nomeado como o Ano Internacional da Alfabetização, logo, algumas informações sobre este momento podem ser encontradas nos textos divulgados no *Jornal da Alfabetizadora*. Apontamos parte de um dos editoriais do jornal, o qual expõe que

Uma mudança que deverá ser buscada sempre com vigor renovado, sobretudo nesse 1990, Ano Internacional da Alfabetização. A alfabetização foi, sem dúvida, um assunto que esteve em evidência na década de 80. [...] O *Jornal da Alfabetizadora* deseja que o Ano Internacional da Alfabetização seja um marco para alfabetizando e alfabetizadores; que as mudanças sejam fruto da reflexão e, acima de tudo, possam ser processadas com seriedade. (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1989, n. 07, p. 02).

Diante deste editorial o jornal busca destacar que ao instituir o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização, isso contribui para promover e gerar expectativas em torno desse momento de mudança, e em especial mudanças relacionadas à alfabetização e à elevação dos seus índices. Esta ação também contribui para que este assunto seja debatido com profundidade e seriedade. Por meio deste excerto também podemos observar como o jornal vai se conectando aos acontecimentos que estão ocorrendo, bem como, de que maneira essas informações são apresentadas aos leitores.

Vânia Bernardes (2005, p. 114) entende que, por ser apresentada como uma solução redentora na educação, a difusão e implementação apressada da teoria construtivista em um contexto brasileiro fez com que ela fosse distorcida de seus pressupostos originais. Segundo a autora, sua incorporação ao debate educacional brasileiro teria sido revestida de um modismo apressado e uma busca excessiva para que esta proposta educacional desse certo e de fato solucionasse as fragilidades educacionais. Esse senso do construtivismo como uma moda educacional não passou despercebido nas discussões travadas nas páginas do *Jornal da Alfabetizadora*. Na edição de nº 07, por exemplo, é destacado que “devemos estar prevenidos diante de certos riscos ‘que o construtivismo seja mais uma moda’ [...] cremos, ao contrário, que o enfoque construtivista, corretamente entendido e estimulado a partir da Pedagogia, abre-nos perspectivas inéditas para efetivar as mudanças” (JORNAL DA

ALFABETIZADORA, 1989, n. 07, p. 02). A possibilidade de que os preceitos e princípios construtivistas fossem catalisadores de mudanças educacionais implicaria, como se depreende desse artigo, de que se afastasse do sentido de um modismo, mas que fosse assimilado de modo a transformar a visão, a perspectiva, os fundamentos de realização do trabalho pedagógico por parte dos professores/as. Só assim se produziriam as tão almejadas melhorias significativas na esfera da alfabetização.

Assim, em meio a tantos problemas em relação aos diagnósticos instaurados de reprovação e fracasso escolar, e considerando um contexto em que se busca uma mudança social, as pautas educacionais também se voltam e se ligam a isso, a fim de promover acesso e melhorias no ensino. Nesta conjuntura o construtivismo vai se apresentando como um modo mais democrático e como uma possível saída para os problemas instaurados.

Os saberes, as práticas e os fazeres docentes: implicações, rupturas e permanências

O exercício profissional da docência, enquanto uma atuação que visa a formação de outros indivíduos, demanda e mobiliza nos professores diferentes ações e saberes devido à complexidade do seu trabalho. Para tanto, diferentes aspectos providos de instâncias distintas também contribuem para moldar as práticas, os saberes e os fazeres docentes. Neste sentido, percebemos que o *Jornal da Alfabetizadora* além de ser um veículo que anseia contribuir para a informação e a formação docente, também buscava auxiliar nesta (re)modelação dos saberes e fazeres dos professores. Deste modo, os textos publicados no periódico nos permitem interrogar algumas possíveis práticas, saberes e fazeres realizados e que eram considerados habituais dentro do recorte temporal estabelecido, do ponto de vista de como o jornal pretendia incidir sobre alguns deles.

No que toca à temática dos saberes docentes nos ancoramos especialmente nos estudos e pesquisas de Maurice Tardif (2000; 2019) a fim de ilustrar de forma breve o sentido deste termo, pois o autor atribui à noção de “saber” um “sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2019, p. 60). Logo, estes saberes abarcam um sentido amplo que incidem sobre diversos aspectos para além dos conhecimentos

cognoscíveis, mas também as condutas, os comportamentos, as técnicas e as práticas docentes, as quais, interligadas, compõem o ofício e a maneira de ser dos professores. Neste mesmo sentido, Tardif também salienta que

[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2019, p. 17).

A partir do exposto, compreendemos que estes saberes estão estritamente conectados à maneira como tomam forma os modos de fazer e as ações desempenhadas pelos docentes. São, portanto, produzidos e constituídos a partir das necessidades suscitadas diante do cotidiano escolar e em sala de aula, e deste modo contribuem para moldar e delinear o trabalho, o ser e o fazer dos professores.

No que tange à análise dos artigos publicados no *Jornal da Alfabetizadora* que, de alguma maneira, tocam as temáticas dos saberes, das práticas e dos fazeres docentes, salientamos que estes aspectos são complexos e minuciosos, visto que são construções culturais que envolvem as experiências, as relações humanas e as questões temporais de cada momento. Assim, olhar para eles demanda cuidado e atenção. Para tanto, Tardif (2019) caracteriza os saberes docentes em saberes da formação profissional (conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); saberes disciplinares (saberes selecionados e definidos pela instituição universitária); saberes curriculares (correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos); e os saberes experienciais (saberes que brotam da experiência). A vista disso, nos apoiamos especialmente no que pode ser caracterizado como saberes experienciais, pois, de acordo com o autor, são saberes que se desenvolvem no exercício de funções e práticas docentes, baseadas no trabalho cotidiano e nos conhecimentos ao seu entorno. Condição, portanto, da projeção das leitoras e leitores ideais projetadas pelo *Jornal da Alfabetizadora*. O autor assim se reporta a essa tipologia de saberes ligados à docência:

Conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de

representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2019, p. 48-49).

Podemos compreender que se trata de saberes que não provêm dos documentos normativos para a educação, da legislação vigente, e também não se limitam aos conteúdos circunscritos e aos conhecimentos teóricos, mas são construídos e moldados pelos próprios professores a partir de suas experiências, práticas e fazeres, compondo assim um arcabouço de fontes e vivências privilegiadas de/para o seu saber-ensinar (TARDIF, 2000, p. 213).

Dentre os textos divulgados pelo jornal, observamos que eles buscavam pintar e retratar algumas situações, atividades e práticas recorrentes nas ações das/os professoras/es alfabetizadoras/es entre os anos de 1988 e 1999. Diante disso, percebemos algumas implicações nos textos produzidos pelos autores e veiculados pelo jornal, os quais buscavam incidir sobre os saberes e os fazeres docentes. Estas implicações observadas são constituídas por três aspectos, sendo eles a) as considerações negativas sobre um modo de realizar a docência nas séries iniciais, sob a alegação de que se realizava pela repetição de atividades mecânicas e descontextualizadas; b) a sugestão de movimentos e recursos para que os professores pudessem repensar e reelaborar suas ações em sala de aula, bem como a forma de avaliação dos alunos durante o processo de alfabetização; c) e por fim, os impulsos de retóricas e propostas de mudanças em relação aos métodos e concepções em torno da educação, com atenção especialmente dirigida para o processo de aquisição da linguagem escrita.

Procuramos compreender essas diferentes implicações mobilizando excertos e textos veiculados no periódico analisado, especialmente, os entrelaçamentos e projeções com os saberes experienciais docentes. Na edição de nº 0 foi publicado o texto intitulado “Alfabetização entre o gato e o novelo de lã”, de Madalena Lana Gastelois²⁴, no qual a autora faz algumas advertências e ressalvas sobre o processo de ensino da linguagem escrita. Gastelois inicia o texto fazendo menção às tendências consideradas por ela como as mais modernas no que se referia à alfabetização, destacando duas propostas, uma baseada nos estudos e pesquisas de Emília Ferreiro

²⁴Doutora em Letras pela Universidade de Sorbonne e mestre em educação pela Universidade Michigan. Localizamos duas contribuições da autora nas edições consultadas do *Jornal da Alfabetizadora*.

e outra em Paulo Freire. Em seguida, a autora faz um paralelo entre o que podia ser considerado novo e o que era tido por antigo ou tradicional nas propostas até então presentes no cenário educacional. A autora destacava, dessa maneira, duas tendências: uma que teria como ponto de partida o sujeito; e outra que teria como ponto de partida o objeto, fazendo ponderações sobre ambas.

No que diz respeito à tendência que teria como foco principal o sujeito, a qual inferimos estar conectada à perspectiva de Emília Ferreiro, a autora expõe que pôde observar algumas salas em que as professoras utilizavam esta linha de atuação. Assim, para ela,

[...] na maioria das salas, ocorria total dispersão dos alunos, e um rendimento aparentemente baixo da maior parte deles. Em uma das salas, o clima era de pique e de alegria para a quase totalidade dos alunos, que descobriam e montavam palavras novas, caminhando a passos largos na descoberta da leitura e da escrita. Os alunos trabalhavam de maneira independente, sendo, porém, bem assistidos. Nesta sala, notei alguns problemas (fáceis de superar): as crianças utilizavam pedacinhos de papel com letras, descobrindo novas palavras que iam registrando. Várias vezes, invertiam as letras do mesmo formato (b, p, d, q). Nada estava sendo feito para a distinção das posições diferenciadas das letras. Observei, também, que muitas crianças apresentavam dificuldades de escrita como movimento e essas dificuldades não estavam sendo trabalhadas. Em conversa com o pessoal envolvido na pesquisa, percebi um repúdio a priori de tudo que pudesse conotar treino. Porém, o ato de escrever é também, e inegavelmente, um ato motor (não quer dizer que seja só isso!). [...] É muito comum, principalmente em tendências recentes, observar-se o repúdio a tudo, indiscriminadamente, que constituía o patrimônio anterior, o que acarreta lamentáveis perdas inúteis. É preciso "não jogar fora o bebê com a água do banho"! (GASTELOIS, 1989, n. 0, p. 11).

Diversos aspectos podem ser observados no excerto acima, dentre eles a correção da escrita da criança e as dificuldades motoras dos alunos. A argumentação sugere que, possivelmente, essas questões não eram abordadas pelo professor devido à visão negativa que foi sendo delineada em relação ao que era identificado como um modo mais tradicional de realizar o ensino, em que o professor promovia majoritariamente atividades motoras por meio dos recursos e materiais didáticos disponíveis. Como, por exemplo, a repetição de movimentos de desenhar letras e frases em cadernos para treinamento da escrita, ou então o uso de cartilhas para alfabetização, em relação à qual o professor possuía a função de corrigir os erros dos alunos utilizando como parâmetros apenas o certo e o errado, conforme estipulado no material.

A contribuição da autora Madalena Gastelois se colocava junto a um tipo de posicionamento presente nas páginas do *Jornal da Alfabetizadora*, a qual se mostrava favorável a uma perspectiva inovadora ou que apontasse para a necessidade de mudanças, mas que não desprezava a importância e a presença de um sentido de tradição sobre a qual se constituiria o trabalho docente. Uma ideia de valorização de um patrimônio comum que era acionado pelos professores para a realização do seu trabalho. É um posicionamento que sugere uma postura mais crítica em relação à incorporação do 'novo' na educação. A incorporação dos novos enunciados pedagógicos não deveria dar lugar ao esquecimento do patrimônio que sustentava a realização do trabalho docente, o sentido acumulativo que estruturaria os modos de fazer tradicionais na profissão.

Nesta direção, outra ressalva muito importante feita pela autora consiste no reconhecimento de mudanças no modo como os professores passavam a ensinar, na direção de promoverem um ambiente mais acolhedor e uma atenção especial para com o sujeito no processo de ensino-aprendizagem e a valorização da espontaneidade e da iniciativa individual. Entretanto, ela não deixa passar despercebida a necessidade de o professor olhar com cuidado e atenção para estes erros da criança, ocorridos pela troca de letras, como também olhar para as questões e para o desenvolvimento das atividades motoras dos alunos, dado que escrever demandava atos motores. A consideração ao patrimônio tradicional do trabalho docente se expressaria justamente no cuidado com esses tipos de questões.

Inferimos que Gastelois projetava uma perspectiva que sugere uma postura mais crítica em relação à incorporação do 'novo' na educação. A incorporação dos novos enunciados pedagógicos não deveria dar lugar ao esquecimento do patrimônio que sustentava a realização do trabalho docente, o sentido acumulativo que estruturaria os modos de fazer tradicionais na profissão. Mas era justamente sobre alguns aspectos presentes na tradição do trabalho docente que poderiam incidir sobre as possibilidades de inovação, a fim de que os/as professores/as pudessem reconstruir o olhar sobre estes equívocos constituídos em relação ao ensino tido como tradicional. Esta colocação nos remete à ideia de que a autora não está disposta a perder algo em relação à realização do trabalho do professor, algo que estaria conectado a questões técnicas e de treino. À vista disso a autora conclui que é a favor da sistematização na aquisição do objeto língua escrita, todavia, para ela, o conteúdo não deveria ser despejado de forma pronta para o aluno, pois isso não era sistematizar

(GASTELOIS, 1989, n. 0, p. 12). Colocações como esta, sobre o modo como os professores poderiam organizar e sistematizar suas aulas, nos parecem evocar um ímpeto para reflexões sobre as ações exercidas, pois os saberes destes profissionais que pretendiam ser alcançados pela publicação seriam constituídos diante de reflexões na e sobre as suas práticas (NUNES, 2001, p. 30).

Dentre os textos publicados ao longo das edições do jornal, alguns deles também nos permitem evidenciar algumas atividades recorrentes que eram realizadas pelas/os professor/ases alfabetizador/ases, como por exemplo a atividade de ditado. Em relação a esta prática, a autora Maria Tasca publica um artigo na edição n° 06, a fim de realizar algumas observações sobre a mesma, a partir da observação e análise de um caderno de “Ditado” de um aluno.

A primeira colocação da autora reside na dualidade do dialeto da professora, ao pronunciar as palavras de modo diferenciado durante uma conversa informal com os alunos e durante a realização do ditado para os mesmos. Essa situação levava Tasca a levantar alguns questionamentos, tais como: haveria alguma justificativa para o artificialismo linguístico durante a atividade de ditado? Não seria mais adequado levar a criança a observar que as pessoas falam de um jeito e escrevem de outro? Para a autora, levar os alunos a perceber estes aspectos contribuiria para a compreensão deles sobre os princípios básicos que governam o uso e o funcionamento da linguagem e das línguas (TASCA, 1989, n. 06, p. 09). Por meio das observações e indagações que vão sendo levantadas durante o texto, podemos deduzir que Tasca busca contribuir para a modificação do olhar das/os professoras/es alfabetizadoras/es em relação a este tipo de atividade, a qual é uma atividade marcante do imaginário a respeito das práticas de alfabetização. Por conseguinte, para a autora, não se tratava de abandonar essa prática tão tradicional dos processos de ensino e aprendizagem da alfabetização, mas da necessidade de promover em relação a ela mudanças e reformulações necessárias. A autora vai delineando essa percepção ao longo do texto.

A questão ligada à artificialidade da linguagem utilizada durante a atividade do ditado era analisada pela autora da perspectiva de que as palavras e frases não possuíam sentido e significado para os alunos. Esse elemento tão presente na tradição do trabalho das/os professoras/es alfabetizadoras/es — o ditado — dava lugar, portanto, para a permanência de certas práticas que se assentavam sobre a utilização dessa linguagem artificial. Para a realização de uma mudança nesse

sentido, não se tratava do abandono da tradicional prática do ditado, mas da necessidade de repensá-la, bem como toda a prática de muitos das/os professoras/es alfabetizadoras/es que utilizavam atividades como esta.

Sobre a relação dessas questões com a produção e circulação de periódicos destinados a professores, Bastos (2002, p. 04) salienta que as revistas técnico-pedagógicas “seriam um recurso viável e indispensável para a atualização e aprimoramento do professor, por apresentar grande variedade de assuntos em suas diversas seções e as diretrizes que regem as mais modernas técnicas de ensino”. Por conseguinte, pode-se inferir que a forma como estes discursos eram apresentados neste veículo de comunicação teriam a possibilidade de intervir e influenciar a atuação das/os professoras/es na realização do seu ofício, visto que, durante muitos anos, esse foi um dos recursos muito utilizados pelos docentes.

Outra implicação presente no texto de Maria Tasca, e que é algo recorrente nos textos publicados e divulgados pelo jornal, são os movimentos construídos pelos autores para que as/os professoras/es repensassem suas ações, saberes e fazeres. A fim de compreender melhor a ocorrência desse aspecto evidenciamos o texto intitulado “Resolver problemas ortográficos não combina com construtivismo?”, escrito pelos professores do LALPE²⁵, publicado na edição n° 19.

Os autores iniciam o texto destacando que muitos professores/as alfabetizadores/as acabavam resumindo a tarefa de alfabetizar apenas ao ensino e ao domínio da ortografia, utilizando como material de apoio as cartilhas que, de acordo com os autores, eram compostas por textos inadequados e que não permitiam os erros por parte dos alunos. Entretanto, com o advento dos estudos de Emília Ferreiro, os problemas relacionados à aprendizagem da ortografia teriam passado a ser vistos como algo processual (LALPE, 1992, n. 19, p. 12). Contudo, apesar de os autores enfatizarem que o domínio ortográfico deveria ser visto como algo processual e que a criança iria construindo ao longo da sua aprendizagem, eles não desqualificavam a importância deste aspecto. Assim o professor deveria considerá-lo, mas não se deter exclusivamente a isso. Considerando a proposta anunciada pelo título do texto, os autores propõem uma dupla atitude para que os/as professores/as pudessem enfrentar a questão do ensino ortográfico, sem que abandonassem ou se afastassem

²⁵Laboratório Linguístico de Pesquisa e Ensino da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Os autores optam por uma identificação institucional, assim não há identificações pessoais. Localizamos apenas 3 contribuições dos autores nas edições consultadas do *Jornal da Alfabetizadora*.

da perspectiva construtivista. Deveria-se apostar o tempo necessário para tal processo, como também organizar e promover situações que favorecessem a construção deste conhecimento linguístico, colocando à disposição dos alunos diferentes textos com diferentes problemas ortográficos, solicitando produções textuais e propondo diferentes jogos interessantes. Na sequência os autores apresentam algumas propostas de atividades que poderiam ser utilizadas ou até mesmo adaptadas pelos/as professores/as alfabetizadores/as conforme sua necessidade.

Diante do contido na contribuição dos membros do LALPE, inferimos que, para além de incidir para a constituição de um olhar renovado em relação ao ensino da ortografia, particularmente, quanto à presença e o papel do erro, sem desconsiderar sua importância, os autores também estariam preocupados em evidenciar aspectos da perspectiva construtivista no intuito de auxiliar os alfabetizadores a compreenderem e utilizarem a referida perspectiva, apresentando aos/as professores/as leitores/as ideias, sugestões e atividades que poderiam ser incorporadas por estes em seu planejamento. Em suma, os autores buscavam afirmar e promover diferentes ações durante o texto: a) a construção de uma mudança de visão sobre as questões de ensino da ortografia; b) divulgando a perspectiva construtivista como um caminho possível e viável a ser utilizado; c) algumas sugestões de atividades e procedimentos metodológicos que poderiam ser incorporados às práticas docentes dos/as professores/as alfabetizadores/as.

Este ponto nos remete ao anteriormente indicado, relacionado ao questionamento da leitora Dulce do Rio Grande do Sul, ao qual o corpo editorial respondeu enfatizando que a perspectiva construtivista “não condiz com descrições fixas de procedimentos”. Pode-se inferir, pela divulgação desse tipo de conteúdo, que um dos feixes das preocupações editoriais do *Jornal da Alfabetizadora*, dizia respeito, portanto, à tentativa de apresentar contribuições do construtivismo com um sentido prático, em contato direto com a perspectiva de realização do trabalho docente por parte das/os professoras/es leitoras/es. Essa tentativa de afirmar uma interpretação prática do construtivismo tinha como uma de suas mais fortes expressões o esforço em apresentar modelos e sugestões de práticas e fazeres docentes para os/as professores/as alfabetizadores/as, embora possa parecer contraditório a resposta da equipe editorial ao questionamento de uma das suas leitoras, questionamento carregado de um sentido de urgência prática.

As autoras Rosana Kohl²⁶ e Eliana Yunes²⁷, publicaram artigo na edição n° 05, intitulado “A contribuição da literatura infantil para o domínio da alfabetização”, e dentre os pontos apresentados ao longo do artigo, elas destacam que “o poder da palavra é mobilizado na escola para acentuar a autoridade do professor, que, em geral, se manifesta diante de alunos silenciados pela obrigação de ouvir” (KOHL; YUNES, 1989, n.05, p. 12). Logo, com o decorrer do tempo, a variedade linguística adquirida pelo aluno acabaria sendo submetida ao padrão cultural estabelecido pela gramática tradicional, por conseguinte, a criatividade do educando acabaria ficando relegada. Novamente parece vir à tona uma preocupação de alterar um aspecto negativamente identificado com um modo tradicional de realizar a prática educacional, particularmente quanto ao aspecto que o professor repassava o conhecimento para os alunos e estes deveriam assumir uma postura passiva frente ao conhecimento, com um ponto identificado com uma área de interesse prático dos professores, a sua autoridade.

No que tange à ação do professor durante o processo de alfabetização, as autoras acentuam que “o professor, muitas vezes, por entender a escrita como um mero código de transcrição gráfica das unidades sonoras, reduz a aprendizagem da criança ao domínio de habilidades de decodificação” (KOHL; YUNES, 1989, n.05, p.12). Assim, os docentes que compreendiam a escrita apenas como um código de/para a comunicação focalizavam o ensino da língua escrita no desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação dos sinais gráficos, ao passo que os professores que compreendem a escrita como um sistema notacional realizavam suas atividades voltadas para que o aluno percebesse a escrita como um objeto de conhecimento.

Todavia, no que concerne aos conhecimentos prévios dos alunos, as autoras ressaltam que

²⁶Pós-doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Licenciada em letras pela PUCRJ. É Professora Associada do Departamento de Letras da PUC-Rio e do Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade da mesma universidade. Localizamos apenas essa contribuição da autora nas edições consultadas do *Jornal da Alfabetizadora*.

²⁷Doutora pela PUCRJ. Especialista em literatura infantil. Foi supervisora do Centro de Documentação de Literatura Infantil e Juvenil — FNLIJ. Localizamos apenas essa contribuição da autora nas edições consultadas do *Jornal da Alfabetizadora*.

Não se pode, portanto, pensar a alfabetização sem levar em conta a bagagem linguística que a criança já traz à escola, bem como a relação que ela mantém com a linguagem. Para entender melhor essa relação é preciso adentrar o universo infantil e resgatar o discurso da criança — dar-lhe voz. A relação da criança com o mundo é essencialmente lúdica (KOHL; YUNES, 1989, n. 05, p. 13).

Neste sentido, acreditamos que as autoras também procuram remodelar a ideia de que os conhecimentos prévios dos alunos não possuíam valor em âmbito educacional, pois a concepção que se tinha era de que somente os conhecimentos adquiridos na escola por meio da sistematização dos conteúdos eram considerados válidos. Para além de destacarem a necessidade de consideração destes conhecimentos prévios, as autoras também salientavam a importância de o professor adentrar e entender o universo infantil, dando assim voz e oportunidade para que os alunos se expressassem. Diante destas colocações entendemos que os impressos, de forma geral, contribuem para comunicar e disseminar informações aos seus leitores, logo, os impressos de cunho pedagógico direcionados aos/as professores/as e para sua formação, contribuem para delinear determinadas práticas e fazeres docentes e se constituem assim como veículos de transmissão de modelos de condutas. Por conseguinte, “pela prescrição de valores, normas e padrões de comportamento, a imprensa gera práticas concretas submetendo o leitor, sua consciência e conduta, ao mesmo tempo que controla o seu acesso ao conhecimento” (BASTOS, 1998, p. 160).

Observações e textos como estes nos ajudam a compreender alguns aspectos e parâmetros de como os/as professores/as agiam e atuavam em sala de aula durante o processo de alfabetização como o periódico fazia chegar a tais professores/as projeções e modelos para a realização desse agir. Deste modo, notamos que a representação da sala de aula, pintada em negativo, da qual se deveria afastar para a qualificação da atividade educacional, se compunha da imagem de alunos sentados em silêncio ouvindo atentamente as explicações do professor. O professor, por sua vez, era o detentor dos conhecimentos e ao longo das aulas repassava estes conhecimentos para os alunos. No que tange à aprendizagem da linguagem escrita não haveria espaço para erros por parte dos alunos, logo os professores estariam habituados a corrigir e a intervir na escrita dos mesmos. Isso nos alude a um ensino guiado sob uma racionalidade mais técnica, na qual o professor deveria possuir conhecimentos técnicos para serem aplicados na prática, a fim de disseminar os conhecimentos (BRITO, 2005, p. 46).

Frente a estas percepções negativas sobre o modo como os professores atuavam em sala de aula até então, o conjunto de textos publicados no jornal contribui para a promoção de valores e parâmetros capazes de mobilizar ações que visassem as mudanças nos fazeres e nas práticas docentes. É a partir deste cenário que muitos professores/as se sentem inseguros quanto às modificações e mudanças. Isso se exprime, por exemplo, em relação ao tema da avaliação dos alunos e do seu progresso na aprendizagem da linguagem escrita, a partir da perspectiva aberta com as novas teorias em voga. Muitos professores/as não sabiam ao certo como proceder ou realizá-la.

Ademais, percebemos, ao longo das edições do jornal, alguns textos que buscam promover reflexões sobre determinadas ações e atividades desenvolvidas pelos/as professores/as em sala de aula, com o intuito de contribuir para que estes repensassem os seus fazeres. Deste modo, observamos que, ao responder alguns questionamentos da leitora professora Elza Rego Silva Cardoso, a editora Maria Tasca destaca algumas sugestões de como as atividades podiam ser trabalhadas em sala de aula, levando sempre em conta os aspectos lúdicos, dos jogos e das brincadeiras, abrindo assim várias possibilidades de trabalho e procedimentos metodológicos que podiam ser incorporados e adotados (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1994, n. 33, p. 21).

Constatamos que foram veiculadas diferentes propostas de autores que escrevem para o jornal, as quais desejam incidir sobre as atitudes, os comportamentos e as ações docentes, e assim suscitar novos hábitos e padrões para a realização do seu trabalho. Paralelamente, muitos docentes buscavam por referências e exemplos nas páginas do jornal, logo muitos textos veiculados procuravam corresponder a essa expectativa, de demonstrar e exemplificar como os/as professores/as poderiam trabalhar em sala de aula utilizando diferentes procedimentos metodológicos. Destacamos o artigo “Um texto só”, da autora Karen Lois Currie de Carvalho²⁸, publicado na edição n° 04. No texto a autora levantava algumas questões que os/as professores/as levantavam em torno de “como” e “o que” explorar a partir dos textos produzidos pelos próprios alunos. Para ilustrar sua

²⁸Pós-doutora pela Universidade Federal do Espírito Santo. Doutora em Linguística e Língua Inglesa, pela Universidade de Edimburgo, Escócia. Atualmente é professora na Universidade Federal do Espírito Santo. A autora foi uma colaboradora assídua do periódico, tendo sido localizadas 13 contribuições de sua autoria nas edições consultadas.

argumentação, ela utiliza o que alega ser um texto produzido por um aluno de 8 anos, a fim de destacar diferentes perspectivas de trabalho docente que poderiam ser utilizadas. O texto do aluno que é utilizado pela autora é alusivo ao tema “beija-flor”. Logo, ela indaga o/a leitor/a professor/a sobre como este tema poderia ser apresentado ao aluno:

a) chegando na sala de aula com folhas mimeografadas, contendo informações sobre os hábitos dos beija-flores? b) lendo em voz alta alguns parágrafos pertinentes, extraídos de vários livros? c) pedindo a todas as crianças que façam um desenho bem bonitinho de um beija-flor e escrevam na folha do desenho tudo que sabem sobre o pássaro? (CARVALHO, 1989, n. 04, p.12).

No que tange as opções a e b, a autora salienta serem formas prontas e que são dadas de graça para os alunos. Desse modo, contribuiriam para reforçar a visão de que a professora é a única “dona da verdade” e a única a “possuir o conhecimento”. Isso acarretaria em problemas futuros para o aprendiz, pois suas habilidades poderiam ser resumidas apenas a memorizar as informações repassadas.

Entretanto, quanto à opção c, observa-se que não haveria muitas possibilidades de aprofundamento. Assim, a autora acredita que em vez de escrever sobre o que o aluno sabe em relação ao tema ele poderia oralizar e o professor, por sua vez, poderia explorar esse aspecto. A continuidade do texto se detém em apresentar ao leitor as diferentes possibilidades de trabalho a partir dos assuntos presentes no texto do aluno. O tema principal gira em torno do beija-flor, portanto, poderiam ser explorados temas como as flores, o mel, o ninho do beija-flor, os filhotes do beija-flor, entre outros temas. Para as diferentes investigações a autora sugere que a sala de aula fosse dividida em pequenos grupos para discussões e pesquisas em torno do tema principal. Na sequência, os grupos deveriam se reunir para socializar as informações encontradas com os colegas a fim de que houvesse uma troca de ideias entre os alunos e o professor. O professor, por sua vez, deveria estar atento e aberto para ouvir as ideias dos alunos (CARVALHO, 1989, n. 04, p. 12).

Diante dessas observações percebemos, mais uma vez, como os textos publicados cultivam visões negativas sobre o modo como os/as professores/as que utilizavam uma perspectiva identificada como mais técnica ou tradicional desenvolviam suas atividades. Mas, para além de apontar as fragilidades e possíveis consequências do uso desta perspectiva, Carvalho pretendia apresentar ao/a leitor/a professor/a diferentes maneiras de explorar um texto, demonstrando como e quais

questionamentos podiam ser contemplados, visando, deste modo, estimular o pensamento do aluno e possibilitar-lhe diferentes interpretações, pesquisas e discussões. O modo como o texto vai sendo apresentando também nos parece conectado com a necessidade de formação continua dos professores, a qual compõe uma das intenções do periódico, pois através de textos e artigos como este o docente poderia construir e repensar sua trajetória profissional, bem como a sua identidade enquanto alfabetizador (BRITO, 2005, p. 46). Deduzimos também que outra intenção da autora frente a este artigo estaria atrelada à ideia de retirar a visão de que a professora é a única detentora do saber, mas que esta deveria estar aberta ao diálogo com os alunos, demonstrando, desta maneira, a necessidade de reflexões críticas sobre a prática docente exercida.

Uma das formas como esse esforço de decodificação dos enunciados construtivistas, a partir de um ponto de vista mais conectado com a prática docente, esteve presente nos textos divulgados no jornal foi a do seu tratamento sob o aspecto metodológico ou relacionado ao uso das metodologias de ensino. No horizonte da apropriação das contribuições construtivistas para a inovação dos processos educacionais o tema se tornou, inclusive, ponto de discussão entre posicionamentos que investem na proposição de construções metodológicas diferenciadas e posicionamentos que relativizam a importância dos métodos de/para a qualificação dos processos de alfabetização. Neste sentido Mortatti (2006) enfatiza que diversas foram as disputas entre os métodos que se consideravam portadores do novo, com aqueles que defendiam os que eram considerados antigos. Logo, estas disputas também ressoavam sobre as publicações divulgadas no *Jornal da Alfabetizadora*. Em relação aos métodos utilizados para o ensino, Galvão e Leal (2005, p. 17) discorrem que os métodos são

[...] um caminho que conduz a um fim determinado. O método pode ser compreendido também como maneira determinada de procedimentos para ordenar a atividade, a fim de se chegar a um objetivo. [...] No sentido aqui empregado, o método de alfabetização compreende o caminho (entendido como direção e significado) e um conjunto de procedimentos sistemáticos que possibilitam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita [...].

Para o ensino da leitura e da escrita existem caminhos e procedimentos que podem ser adotados pelos/as professores/as alfabetizadores/as, a fim de levar os alunos a atingirem estes conhecimentos. Todavia, estes métodos pressupõem ações e atividades sistemáticas que visem a evolução e o progresso do educando.

Na edição nº 07 foi publicado o texto de Jaqueline Moll Pinto, intitulado “Alfabetização: uma questão de método”, no qual a autora inicia destacando algumas questões que seriam recorrentes entre os/as professores/as. Dentre elas, se haveria um método melhor para alfabetizar e se existiria um método que alfabetizasse mais rápido. Logo, a questão dos problemas em torno da alfabetização era, desta forma, diretamente conectada com o tema dos métodos de ensino e a culpabilização dos professores e da sua formação. Diante disso, para a autora, os métodos eram vistos como uma alternativa rápida no enfrentamento de tais problemas. Deste modo a leitura e o diagnóstico que a autora fazia deste cenário era a de que dominar um método consagradamente eficaz solucionaria os problemas da aprendizagem da leitura e da escrita, logo este era um dos aspectos que dominava as preocupações docentes. Dentre os métodos mais utilizados a autora faz menção ao sintético, ao analítico e ao misto, e na sequência apresenta um quadro comparativo entre eles.

Outro texto publicado no periódico que se insere nesse debate e na direção da relativização da importância dos métodos para a realização da alfabetização está na edição nº 02, com o texto intitulado “Era uma vez o bê-á-bá” o qual tem como autora Lígia Cademartori²⁹. O artigo aponta que, embora grande parte das discussões versassem sobre os métodos utilizados e sobre questões relacionadas ao “como fazer”, as pesquisas científicas evidenciam que as crianças eram capazes de perceber tanto de forma analítica, como de forma sintática, de modo que a criança poderia ser competentemente alfabetizada de uma maneira ou de outra (CADEMARTORI, 1989, n. 02, p. 07).

Na edição nº 35, o texto intitulado “Como se ensina a língua escrita?”, assinado por Lílana Maria Rosa Fagundes³⁰, expõe que há muito tempo pensava-se sobre qual é o melhor percurso para ensinar a ler e a escrever. Entretanto, “as formas de ensino acabam sempre oscilando entre método sintético (alfabéticos, silábico, fonético) ou analítico (global de contos, frases, palavras)” (FAGUNDES, 1994, n. 35, p. 03).

Quanto à questão dos métodos de alfabetização, Galvão e Leal (2005) salientam que no método sintético deve-se ensinar partindo das letras, depois sílabas e só então as palavras e frases. Para as autoras “propostas de ensino baseadas

²⁹Doutora em Letras pela PUCRS. Técnica de Planejamento em Educação e Cultura do IPEA-SEPLAN, em Brasília (informação obtida pelo jornal). Nas edições consultadas, localizamos somente este texto assinado pela autora.

³⁰Pedagoga e pesquisadora na área de alfabetização (informação obtida pelo jornal). Nas edições consultadas, localizamos 3 contribuições da autora.

nesses métodos partem do pressuposto de que a aprendizagem é mais fácil quando se parte das unidades mais elementares e simples [...] para, em seguida, apresentar unidades inteiras e significantes” (Galvão e Leal, 2005, p. 18). Por partir de unidades menores para unidades maiores, uma interpretação bastante corrente no período investigado irá associar tal método à memorização e repetição por parte do aluno.

Já o método analítico ou global caracteriza-se por partir do todo para as partes, ou seja, de pequenos textos, para palavras e sílabas. Galvão e Leal (2005, p.20) destacam que “os métodos analíticos são aqueles que propõem um ensino que parte das unidades significativas da linguagem, isto é, palavras, frases ou pequenos textos, para depois conduzir a análise das partes menores que as constituem (letras e sílabas)”. Larocca e Savelli (2001, p.188), por sua vez, destacam que este método consiste em “partir de estruturas completas, consideradas mais significativas, para chegar, a posteriori, à discriminação das partes menores”.

O método misto se desenvolve a partir dos dois métodos citados anteriormente (sintético e analítico). Assim, o processo de aprendizagem inicia-se com palavras e frases e em seguida parte para a decomposição das letras.

Entretanto, sobre a questão dos métodos, Jaqueline Moll argumenta que as práticas pedagógicas exercidas com base nos métodos supracitados estariam ligadas às ações associadas ao treino, à repetição e à memorização. A autora se reporta a Emília Ferreiro para ressaltar que estes procedimentos esquecem de considerar a competência linguística da criança, bem como sua capacidade cognoscitiva. Desta maneira, prossegue a autora, “encarar a problemática da alfabetização como ‘questão de método’, é no mínimo, um equívoco reducionista. Não se trata de negar a importância de intervenção pedagógica do professor no processo de aprendizagem, mas de redimensioná-la” (PINTO, 1990, n. 07, p. 09). Assim, inferimos que a autora não contesta a importância da ação e da intervenção docente, mas evidencia seu posicionamento de que o resultante de tal intervenção não seria determinado pela questão do método utilizado, mas da qualidade global dessa intervenção, dado que, olhar apenas para um aspecto e considerá-lo como responsável pelos problemas instaurados seria reduzir o processo da alfabetização à apenas questões metodológicas e processuais. Diante disso, a temática da construção do exercício docente deveria estar pautada em um conjunto de preocupações de maior alcance e que estavam presentes na atividade educacional. Deduzimos que estas considerações levantadas pela autora se colocam entre as contribuições que visam

promover a qualificação docente a partir de uma perspectiva mais reflexiva, de encorajamento à reflexão sobre a ação, suscitando nos professores-leitores a sustentação de um olhar para além das questões metodológicas. Como consequência deste posicionamento a autora aponta para a urgência e a necessidade de se repensar o eixo central das discussões em torno da alfabetização, chamando a atenção do leitor/a professor/a para questionamentos como: como ensinar a ler e a escrever? Quem aprende? E como aprende a ler e a escrever?

A argumentação da autora nos reporta aos elementos indicados por Melo e Marques (2017, p. 334), visto que os autores discorrem que as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1986) “se apresentam ao debate educacional justamente revestidas de um impulso para a desmetodização do processo de alfabetização: afinal, transferiram o discurso acadêmico do *como se ensina* para o *como se aprende*”, centrando o ensino no educando e não mais no professor. Nessa perspectiva, o professor passa a cumprir um papel de mediador entre a criança e a língua escrita, cabendo a ele instigar e proporcionar desafios aos alunos. No entanto estes enunciados acabam sendo apropriados na forma de um novo método, o método de Emília Ferreiro. Tão logo, o jornal, através dos textos veiculados, contribui para veicular esta perspectiva.

Frente a esta ausência de elementos didáticos no horizonte de contato e apropriação do construtivismo por parte dos professores e professoras, entendemos que o jornal tinha como uma de suas preocupações a de ir ao encontro destas fragilidades, tomando deste modo como discussão central aspectos relacionados à construção de uma prática pedagógica em acordo com os enunciados construtivistas. Logo, no que tange aos saberes, às práticas e aos fazeres docentes, observamos que ao longo das edições são divulgados e apresentados ao/a leitor/a professor/a exemplos, sugestões, ideias e modos de agir que poderiam ser incorporados e adotados pelos docentes.

Por meio destas ponderações a autora constrói argumentos de que levantar tais reflexões contribuiria para a constatação de que os alunos são sujeitos ativos e pensantes, pois para ela a criança não aprende apenas copiando e repetindo mecanicamente (PINTO, 1990, n.07, p.09). Em seguimento a isso ela apresenta ao leitor o caminho percorrido a fim de redimensionar a intervenção pedagógica escolar durante o ensino da escrita, demonstrando para isso o processo de construção da aprendizagem de um aluno, durante algumas sessões de investigação. Ela destaca

que o aluno era rodeado por diversos fatos cotidianos que permeavam a leitura e a escrita, dentre eles: listas, jornais, revistas, cartas, entre outros. Na sequência ela veicula imagens com descrições sobre a escrita do aluno, conforme as fases denominadas por Ferreiro. Deste modo, na fase pré-silábica haviam apenas rabiscos aleatórios. Um mês após interagir com livros infantis e jogos pedagógicos com letras, palavras e figuras, o aluno apresentou avanços na representação pré-silábica, dado que havia aspectos sonoros através das iniciais de palavras significativas. Após seis meses o aluno apresentou mais avanços como a variedade e a quantidade de caracteres durante as tentativas de escrita. Em sete meses o aluno estava na fase silábica-alfabética, demonstrando uma reflexão sistemática sobre a língua escrita. Ao finalizar o texto, a autora enfatiza que, apesar de existirem vários erros ortográficos, o aluno estava escrevendo silábico-alfabeticamente. Diante disso ela pondera que questões como a ortografia, a caligrafia e a organização espacial são preocupações posteriores no processo de desenvolvimento da língua escrita.

Para Lígia Cademartori a questão central dos métodos concernia a outro eixo de preocupações, no qual destacam-se dois conceitos básicos relacionados à ação de alfabetizar: de um lado, entende-se que este processo se desenvolvia por meio da aquisição de uma habilidade mecânica, que relaciona unidades sonoras e sinais gráficos; de outro, a compreensão desta experiência com o sentido da linguagem. Ao assumir o primeiro conceito, o objetivo do trabalho de alfabetização consistiria na aprendizagem de um código. Por sua vez, o processo de alfabetização amparado pelo segundo conceito consistiria no envolvimento das unidades de pensamento bem mais amplas que palavras e frases.

Diante destes posicionamentos, podemos observar a distância entre as possíveis posturas a serem adotadas pelos/as professores/as alfabetizadores/as e o quanto estes conceitos definiam e afetavam diretamente o trabalho e as atividades desenvolvidas pelo docente em sala de aula. Diante do desafio de oferecer às/aos leitoras/es conhecimentos que fossem ao encontro das expectativas destas/es em recolher saberes que objetivamente pudessem afetar as práticas pedagógicas, a autora também elege a trilha que aposta no enriquecimento da capacidade de análise e reflexão das/dos docentes, para além das discussões sobre os métodos utilizados, mas em relação à concepção de alfabetização e a postura adotada pelo professor durante este processo.

Ao passo que Liliana Maria Rosa Fagundes busca evidenciar que estes métodos poderiam estar alicerçados sobre teorias da aprendizagem desenvolvidas por diferentes autores e que, ao longo do tempo, algumas verdades foram sendo estabelecidas e outras repensadas, como, por exemplo: a ideia de que um aluno não é uma folha em branco na qual se pode imprimir o conhecimento; que a atividade do aluno é importante para que se dê a aprendizagem; e que a consciência fonológica influi decisivamente na aprendizagem da leitura e da escrita.

Sua argumentação prossegue a partir da abertura de um tópico intitulado “Construtivismo”, no qual sustenta que a questão de interesse pela aprendizagem estaria ligada ao ambiente sociocultural e às emoções do sujeito que aprende. É nessa direção que a autora faz menção a Emília Ferreiro em relação à necessidade de criar ambientes alfabetizadores. O desafio da escola (e, por conseguinte, dos professores) seria o de criar estes ambientes, a fim de que a aprendizagem se realizasse de forma natural e prazerosa.

Para a aprendizagem na perspectiva construtivista, segundo a autora, “não é preciso por fora tudo o que já se fez com relação aos métodos de alfabetização. É preciso analisá-los e tentar compreender porque afinal deram certo em determinados momentos. Não existe uma única forma correta de começar” (FAGUNDES, 1994, n. 35, p. 05). Entretanto, a autora ressalta a necessidade de respeitar as hipóteses construídas pelo aluno durante esse processo. A incorporação desses princípios não desmereceria e tampouco sugere a eliminação dos métodos, mas aponta para a necessidade do seu redimensionamento no interior de todo o processo de trabalho docente. A atenção concentrada nos métodos impediria que aspectos decisivos fossem tomados em consideração para a estruturação do fazer docente, por isso a autora sustentava que deveriam ser reanalisados e utilizados de acordo com as experiências positivas obtidas pelos docentes.

Embora a autora tenha iniciado o texto fazendo menção aos métodos relacionados ao ensino da linguagem escrita, e dos possíveis autores a quem eles estão alicerçados, ela também destaca os estudos de Ferreiro e a perspectiva do Construtivismo. Isso contribui para reforçar possíveis modificações na concepção dos professores, pois as discussões em relação aos métodos parecem ter perdido notoriedade, dando lugar às discussões sobre o construtivismo e suas implicações para o fazer docente. Contudo, a autora reforça que as discussões sobre os métodos não devem ser jogadas inteiramente fora, mas reanalisadas e compreendidas.

Por outro lado, observamos também que há uma série de construções que apresentam um sentido prático e metodológico para o uso dos professores. Dentre os textos que têm o intuito de demonstrar o uso de metodologias diferenciadas, destacamos o artigo intitulado “Tubarão contra ladrão: um texto coletivo”, uma contribuição de Karen Currie de Carvalho. No texto a autora relata o processo de construção de um texto produzido coletivamente por 6 crianças, em idades diferentes. Antes da produção dos textos em si, a professora buscou explorar a noção de casa com os alunos, fazendo isso de diferentes formas, como, por exemplo, solicitando que os alunos elaborassem desenhos, plantas e maquetes das suas residências. Os alunos também realizaram passeios pelo bairro, leituras e discussões sobre o tema em questão. Para todas essas atividades a autora enfatizava a necessidade de participação e mediação da professora.

Em seguida a professora solicitou que os alunos desenhassem e tentassem escrever como seria a sua casa dos sonhos. Como as idades dos alunos eram diferentes, seu nível de escrita também o era. Após a socialização dos textos produzidos individualmente os alunos selecionaram um para o grupo pudesse trabalhar, retirando ou acrescentando elementos e palavras. Esse movimento também deveria ser mediado pela professora e tinha a intenção de melhorar o texto selecionado. Depois de todas as alterações os alunos chegariam a uma versão final do texto. Esta nova versão coletiva seria utilizada pela professora, a fim de promover o treino dos mecanismos de escrita dos alunos, realizando esta atividade por meio de um ditado a partir do texto. Quando os alunos concluíssem o ditado a professora fixaria no quadro uma versão escrita do texto para que os alunos pudessem comparar seus textos ao da professora e assim realizar um exercício de autocrítica. Na conclusão do texto, Carvalho reitera novamente a importância e os benefícios de realizar esta atividade coletiva com os alunos (CARVALHO, 1992, n. 23, p. 03-04).

Ao longo do texto percebemos que a descrição das ações e das atividades a serem desenvolvidas pela professora demonstram as diferentes alternativas que os/as professores/as poderiam incorporar em suas aulas, para além de cópias prontas e de atividades motoras e mecânicas. Todavia, essas atividades deveriam estar em concordância com os objetivos e o tema proposto. Construções textuais como essa nos parecem estar em consonância com os impulsos promovidos em prol de práticas docentes reflexivas, na qual o professor deveria repensar algumas ações e atividades praticadas.

Durante as sugestões para a realização das atividades presentes no texto de Karen Currie, observamos que a autora procura modificar algumas situações, dentre elas: permitir que os alunos expressassem suas ideias e conhecimentos sem que houvesse intervenção imediata do professor sobre a atividade; possibilitar que os alunos trabalhassem em grupos, promovendo a interação, a troca de informações e o diálogo entre eles. O papel do/a professor/a passa a ser o de mediador entre o aluno e o conhecimento, pois a professora estaria participando de todo o processo junto com os alunos, levantando questionamentos, mas também ouvindo o que estes tinham a contribuir com a temática trabalhada. Apesar de buscar uma abordagem participativa e dinâmica para as atividades, a professora não deveria esquecer as questões de ortografia e os mecanismos de treino para a escrita, dado que estes elementos também seriam importantes durante o processo de aprendizagem da língua escrita, não devendo, contudo, serem os únicos a serem trabalhados. Assim a professora deveria reorganizar seu trabalho olhando para as duas questões. Em consonância com essa perspectiva, Bastos (2016, p. 07) discorre que o sucesso das revistas pedagógicas parece estar relacionado à característica deste suporte em fornecer material didático, ilustrativo, juntamente com orientações metodológicas ao professor. Neste sentido Biccás e Carvalho (2000, p. 72) ressaltam que “o impresso funciona como dispositivo de formação docente, veiculando novas teorias, métodos, doutrinas, modelos e preceitos pedagógicos”, as quais podem ser utilizadas e incorporadas pelos docentes.

Estas questões também nos reportam ao que Mortatti (2006, p. 12) destaca sobre a perspectiva de Ferreiro, dado que esta perspectiva trouxe consigo a “ausência de uma ‘didática construtivista’” (MORTATTI, 2006, p. 12), pois enfatizava diversos aspectos teóricos, mas possuía uma carência em relação à didática e à aplicação prática em sala de aula. Entendendo a didática tal como Libâneo (2017) a caracteriza, como um campo que estuda os meios e as condições do processo de ensino, Mortatti entende que muitos professores tiveram que buscar aprender sobre essa nova teoria e tudo que ela trazia de novo. Podemos compreender o conteúdo divulgado no *Jornal da Alfabetizadora* como um exemplo desse movimento de didatização dos enunciados teóricos construtivistas e, portanto, o periódico como um lugar e um agente dessa realização? Pelos elementos que foram apresentados e discutidos podemos dizer que, em grande parte, sim. Podemos afirmar tranquilamente que essa era pelo menos uma das preocupações que compareciam nas páginas do Jornal.

Percebemos que essas estratégias de veicular relatos de experiências vividas, atividades desenvolvidas e práticas realizadas visavam ir além da divulgação do conhecimento sobre estas ações. Inferimos que estes textos visavam produzir um sentido e um significado de demonstrar aos/as professores/as leitores/as que a elaboração e a execução de atividades diferentes que utilizam materiais e recursos diversificados eram não só recomendáveis, mas possíveis e promoviam resultados positivos. Estas atividades também podiam ser adaptadas conforme a faixa etária dos alunos e os recursos disponíveis. Em suma, estes textos induzem a compreensão de que os/as professores/as podiam e deveriam pensar e repensar suas atividades e ações, a fim que elas se tornassem mais singulares e voltadas para os seus alunos e para as suas realidades, caminhando, desta maneira, na contramão de um certo tipo de uso das cartilhas e outros materiais didáticos então correntes, ou seja, atividades padronizadas e descontextualizadas.

No que tange à exemplaridade de diferentes atividades e jogos que poderiam ser desenvolvidos pelo/a professor/a alfabetizador/a, destacamos os textos “Fazendo artes e construindo a arte da alfabetização na pré-escola” e “Jogando e construindo a alfabetização na pré-escola”, publicados respectivamente nas edições nº19 e nº 20, ambos da autora Ana Maria Louzada Varejão³¹. No primeiro desses textos a autora busca apresentar e relatar aos/as leitores/as professores/as sugestões de atividades por meio de “cantinhos” espalhados pela sala pois, para ela, a construção do conhecimento deveria ocorrer de forma agradável e lúdica. Diante do conteúdo da sua argumentação, podemos observar diferentes enfoques promovidos pela autora, os quais poderiam contribuir para a projeção de possíveis mudanças na prática docente e na atuação em sala de aula. Dentre estes enfoques destacamos o sentido de inovação em organizar a sala de aula por meio dos cantinhos, possibilitando assim que o aluno explorasse os diferentes espaços e materiais disponíveis. A argumentação sugere o contato com a teoria construtivista de Emília Ferreiro, na direção de valorização da atividade e atuação autônoma do educando e o professor deixa de ser o detentor do conhecimento para ser um mediador entre o conhecimento e o aluno. Outro aspecto observado em relação à orientação em favor de “cantinhos” toca a questão de que a criança poderia transitar entre eles e se locomover em sala de aula. Mas, para além disso, ela poderia se expressar, falar e criar, em contraponto

³¹Professora de pré-escola e membro do Conselho Técnico-Consultivo da OMEP/BR no Espírito Santo (informação obtida pelo jornal). A autora publicou 2 textos no jornal ao longo das edições consultadas.

à imagem de que o aluno deveria permanecer sentado em silêncio, apenas ouvindo o professor.

Sobre estas construções textuais e a sua veiculação do *Jornal da Alfabetizadora* nos remetemos a Biccas e Carvalho (2000, p. 79) quando as autoras discorrem sobre as expectativas geradas em torno da *Revista do Ensino*, pois se esperava que os professores não só lessem o material, mas que eles também incorporassem e se apropriassem dos modelos pedagógicos fornecidos pela revista. Do mesmo modo, por esse tipo de recomendação prática que se encontrava nas páginas do *Jornal da Alfabetizadora*, inferimos que este periódico também possuía essa pretensão. Dessarte, entendemos que a imprensa pedagógica voltada para professores se apresentar como uma espécie de guia para as práticas docentes, indicando aos seus leitores formas de trabalho, sugestões de atividades e como realizá-las, em virtude de que “fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas docentes” (CATANI, 1996, p. 117). A partir disso, nos remetemos também à ideia destacada por Marta Carvalho (1989; 2000; 2007) quando a autora busca identificar dispositivos editoriais que visavam mostrar práticas como modelos de outras práticas, chamando este movimento de *escola modelar*, o qual se constituía como uma estratégia destacada de formação docente. Desse modo, essa reprodução de um modelo pedagógico por dispositivos de produção de visibilidade das práticas escolares colocava em cena dispositivos de propagação e implantação de “bons moldes” e de homogeneização das práticas docentes, dispositivos estes que eram veiculados na forma de livros e revistas destinadas aos professores (CARVALHO, 2013). Mais tarde Carvalho caracteriza estes impressos como *caixa de utensílios* para uso dos professores, em razão de que muitos destes impressos forneciam aos professores modelos e exemplos de lições, materiais e atividades, enfim, “coisas para usar” em sala de aula e que poderiam ser utilizados e incorporados pelos docentes em suas práticas. Estes modelos divulgados e fornecidos pelas revistas pedagógicas eram veiculados na forma de roteiros com o passo a passo das atividades, guias práticos ou ainda como sugestões a serem seguidas na forma de práticas exemplares realizadas por diversos professores. Esta preocupação na divulgação de práticas modelares ou modelos de atuação, guias práticos e sugestões de atividades também estava presente no *Jornal da Alfabetizadora*, como uma das suas expressões.

Desta maneira, no que tange à questão dos métodos e a relação com o trabalho do/a professor/a, observamos a concorrência de ao menos duas perspectivas. A primeira, mais fiel a uma máxima construtivista, de que essa perspectiva se caracterizava pela ausência de modelos fixos, e que se pautava na capacidade diagnóstica do professor, de crítica e análise de situações, sujeitos, contextos e processos para que o docente pudesse construir seu fazer. Uma segunda, mais preocupada em apresentar às/aos professoras/es recursos, ações e modelos de práticas para que pudessem adotar como posturas metodológicas na composição do seu fazer em sala de aula. Uma abordagem que em vários momentos assumia o sentido de práticas exemplares ou modelares, conforme indica Marta Carvalho. Nem todos esses modelos de atuação e sugestões de práticas exemplares se basearam nos enunciados construtivistas. Alguns se baseavam em indicações de como realizar cópias mais eficientemente e exercícios mais preocupados com o aspecto de desenvolvimento de habilidades motoras para aquisição da mecânica da grafia. Contudo, a maior parte dessas contribuições se apresentavam como interpretações ou inspiradas nos seus fundamentos teóricos. Podemos, dessa maneira, inscrever essas ocorrências em um esforço de elaboração de uma didática construtivista, cujo sentido de ausência, conforme indica Mortatti, marcou em grande parte a recepção do construtivismo entre os educadores e educadoras brasileiros nas décadas de 80 e 90.

Frente a estes excertos de textos publicados ao longo das edições do jornal observamos posicionamentos similares no que toca às questões de atividades mecânicas e padronizadas que visavam apenas a cópia e o desenvolvimento de habilidades motoras dos educandos. Em contrapartida a isso também detectamos a promoção acentuada de atividades e ações que visassem a utilização da perspectiva construtivista pelos docentes. Por conseguinte, estas questões supracitadas inferem e contribuem para aventar possíveis (re)modelações nos saberes, fazeres e práticas docentes, dado que estas questões são intrínsecas e compõem o ofício dos professores.

Materiais e recursos didáticos para alfabetização: projeções e prescrições

A realização do processo de ensino escolar, enquanto uma ação complexa, relaciona e mobiliza a incorporação de diferentes materiais e recursos didáticos aos fazeres e saberes docentes. Visto que durante o processo de ensino o professor pode

usufruir destes recursos com o intuito de atingir os objetivos previamente estabelecidos. Essa gama de objetos e artefatos que adentram o ambiente escolar pode ser compreendida e analisada por meio do viés da cultura material escolar, dado que compõem a materialidade presente nestes espaços. Souza (2007, p. 169) evidencia que a utilização do termo cultura material escolar pode ser empregado para designar os materiais necessários para o funcionamento das escolas, abrangendo, dessa maneira, o mobiliário, a infraestrutura e os utensílios destinados ao ensino. Dentre eles podemos encontrar as cartilhas e os livros. Dessarte, a análise desses objetos, o modo como estão presentes, são mobilizados e arranjados, e os usos que se faz deles também auxiliam na compreensão de determinados acontecimentos, atuando como componentes de uma interpretação histórica possível do fato educacional. Logo, possibilita o estudo das representações, das práticas e dos sentidos sociais e culturais ligados ao funcionamento escolar (SOUZA, 2007, p. 170).

Neste sentido, o *Jornal da Alfabetizadora*, ao apresentar-se como um periódico voltado para a formação e a informação do professorado das séries iniciais, também buscou veicular em suas páginas textos que versassem sobre o tema da utilização de recursos didáticos pelos/as professores/as alfabetizadores/as. A análise desses textos nos possibilita compreender o modo como se concebia a realização do trabalho docente, a projeção de como poderia se dar a utilização e a apropriação deles pelos/as professores/as visto que

A forma pela qual ao longo dos dois últimos séculos os professores e profissionais da educação estabeleceram a imprescindibilidade dos materiais escolares para a concretização das práticas educativas, justificando-os como condição do sucesso ou das dificuldades do trabalho docente, relacionando-os às efetivas possibilidades de renovação pedagógica, modernização e eficiência educacional, é suficiente para perceber que a cultura material escolar não constitui tão somente um construto do historiador, mas está enraizada na própria forma escolar de educação (SOUZA, 2007, p. 174).

Essa mobilização também nos permite levantar algumas inferências sobre qual era o olhar do jornal e dos seus autores, sobre estas questões.

Dentre esses materiais o mais citado entre as publicações eram as cartilhas para alfabetização. Todavia, este material também se tornou objeto de discussão, em relação à sua utilização ou não nas práticas de alfabetização. Assim, em torno dessa disputa, também se dava a demarcação de certos sentidos que tocavam as temáticas da mudança educacional, da competência e da capacidade de trabalho dos/as professores/as. Sobre este material, na edição nº 20, o autor Luiz Carlos Cagliariari, no

texto “O segredo da alfabetização”, já mencionado na seção anterior, discorre brevemente sobre a história da cartilha. Compreendemos que o autor era, se não refratário, ao menos cético, em relação a muitas das posições construtivistas e ao modo como elas eram interpretadas. Todavia, ao apresentar ao leitor aspectos históricos sobre a construção deste material, em relação com o modo como ocorria o processo de alfabetização, o autor também enfatizava que este material não considerava os dialetos e as pronúncias regionais, somente a língua padrão estabelecida. Logo, a alfabetização consistia em aprender a decifrar as palavras.

Segundo o autor, ao longo do século XVIII a alfabetização teria se baseado em aprender a ler palavras. Por sua vez, no século XIX, o princípio utilizado era o da palavra-chave e das sílabas geradoras, a fim de montar e remontar as palavras. Em seguida, com a incorporação e utilização de recursos mnemônicos e de aspectos lúdicos nas cartilhas, percebeu-se o favorecimento da aprendizagem. Todavia, Cagliari salienta que as preocupações principais em relação à alfabetização giravam em torno da grafia e da ortografia, o que na visão do autor constituía uma zona de equívocos responsáveis pelo fracasso de muitos alunos.

Ainda segundo Cagliari, com o avanço dos estudos da Psicologia a escola também passou a contar com teorias da alfabetização que influenciaram as cartilhas e as propostas de alfabetização, dentre elas o construtivismo. Entretanto, o autor sublinha que dentro dessa perspectiva os alunos seriam jogados ao mar da aprendizagem e cada um que se virasse para se salvar, dado que as pessoas insistiam em achar tudo que a criança fazia como algo muito bonito, não se preocupando com a correção do que aprendem errado. Diante desse cenário, alguns professores, ao sentirem dificuldades em alfabetizar segundo os pressupostos construtivistas, voltariam a utilizar o método das cartilhas para alfabetizarem seus alunos.

Observamos que, apesar de o autor levantar diferentes críticas a este material, principalmente em relação às suas fragilidades em torno de não considerar os dialetos e focar essencialmente na caligrafia e nas questões de ordem ortográfica, ao realizar comparações entre o modo de organização do ensino das cartilhas e da perspectiva construtivista, o autor evidencia a segurança oferecida ao docente por este material didático ou, até mesmo, uma direção quando os/as professores/as não sabiam como agir e fazer. Dessarte, ao finalizar o texto ele enfatiza que para saber qual é o segredo da alfabetização

[...] é preciso ter conhecimentos técnicos a respeito da escrita e da fala. O resto, ou seja, como ensinar ao aluno, depende de como o professor passa esses conhecimentos às crianças, o que poderá fazer de muitas maneiras, porém sem esse conhecimento técnico, só lhe resta fazer segundo o modelo ou segundo a teoria” (CAGLIARI, 1992, n. 20, p. 10).

A veiculação de textos como este, abertamente críticos às contribuições do construtivismo, estava alinhado com o que seria a proposta inicial do jornal, de ser um espaço aberto às diferentes manifestações, mesmo que seu posicionamento seja divergente daquele expresso pelo corpo editorial. Logo, entendemos que a intenção do autor seria a de proporcionar diferentes reflexões nos docentes, sobre o modo e os recursos didáticos utilizados durante o processo de alfabetização.

Em outro texto publicado na edição nº 54, Cagliari novamente aborda a questão das cartilhas em contribuição intitulada “A cartilha e a leitura”. Adotando a mesma estratégia argumentativa, logo após uma contextualização histórica sobre esse material, o autor enfatiza o quanto as cartilhas proíbem as produções de textos pelos alunos, dado que elas possibilitam apenas a escrita de palavras e frases que já tenham sido vistas anteriormente. Em conformidade a este argumento o autor ressalta que uma das melhores maneiras para descobrir o que o aluno sabe ou pensa sobre a escrita podia ser averiguado por meio dos textos produzidos de forma espontânea, pois quando o aluno faz somente cópia e ditado não seria fácil distinguir quem realmente sabe daquele que apenas reproduz um modelo (CAGLIARI, 1997, n. 54, p. 12).

Ao longo do texto o autor tece algumas críticas e ponderações sobre as cartilhas e a sua constituição. Para ele, com o avanço do conhecimento científico quanto a como a linguagem funciona e os seus possíveis usos, a cartilha tradicional possuía menos chances de sobreviver, dado que esse material era extremamente simplista e esquemático. Desse modo, ele também argumentava que, apesar de ter sofrido alterações ao longo dos anos, as mudanças que poderiam ser observadas tornaram esse material cada vez pior. Em consonância a isso, as pesquisadoras Larocca e Savelli (2001, p. 189) também discorrem críticas a este material e sua perspectiva voltada para o desenvolvimento e o treino motor dos alunos, por meio dos vários exercícios psicomotores que deveriam ser realizados e pelas cópias intermináveis de segmentos de palavras ou palavras soltas e descontextualizadas.

Outra fragilidade mencionada pelo autor é a de que este material não tratava de maneira apropriada os fatos da fala, da escrita e da leitura, pois “tudo vem muito misturado, sem o devido cuidado e explicações necessárias” (CAGLIARI, 1997, n. 54, p. 13). Diante disso, a criança acabava desenvolvendo uma fala artificial desconectada das variações linguísticas. Por conseguinte,

O planejamento das cartilhas só se aplica a quem aprende todas as lições, uma após a outra, numa determinada ordem, sem exceção. Para o aluno que fica para trás, a única coisa que ela recomenda é recomençar de onde o aluno parou e repetir tudo de novo. Ora, se o aluno já provou que por aquele caminho não dá certo, é preciso encontrar outras saídas e caminhos. Mas as cartilhas não têm alternativas que permitam resolver esses problemas e impasses (CAGLIARI, 1997, n. 54, p. 13-14).

O autor complementa ressaltando que as cartilhas eram muito restritivas, a medida que trabalhavam apenas com palavras-chave e sílabas geradoras, quando o mundo da linguagem é imenso e diversificado. Por fim:

A conclusão, pois, que se é levado a tirar, mostra que as cartilhas são incompetentes e um equívoco educacional. Se os alunos ainda aprendem, apesar das cartilhas, isso se deve, de maneira precípua, ao bom senso e ao trabalho dos professores, mesmo com todas as deficiências da formação que receberam das escolas de magistério e à condescendência dos alunos, que, perdidos no meio de tanta confusão, não sabem como reclamar, mas continuam acreditando que a escola vale a pena (CAGLIARI, 1997, n. 54, p. 14).

Podemos observar que o autor realiza várias críticas a esse material e ao modo como ele era organizado. Todavia, na mesma edição do jornal é publicado outro texto do autor, “Sobre a didática da alfabetização”, no qual Cagliari responde ao questionamento ‘como alfabetizar?’. Para o autor, o primeiro passo para a alfabetização devia ser o de ensinar ao aluno o que é escrever e como o sistema funcionava, e depois mostrar a ele como poderia conseguir escrever as palavras na sua forma ortográfica. À vista disso:

Uma maneira direta e simples de alfabetizar é deixar de lado todos aqueles exercícios idiotas do chamado período preparatório e começar logo mostrando o alfabeto das letras de forma maiúscula aos alunos, fazendo-os decorar o nome de cada uma delas (o que não significa que o aluno precise recitar de cor o alfabeto). Com o nome das letras eles têm uma boa indicação de como se lê a letra (CAGLIARI, 1997, n. 54, p. 11).

Podemos perceber que o autor busca apresentar ao leitor indicações sobre como iniciar o processo de alfabetização dos alunos, pois com a análise das palavras

e o reconhecimento das letras e seus respectivos valores, em pouco tempo os alunos aprenderiam o que deviam fazer para ler. Cagliari ainda discorre que, por meio desse movimento,

muitos problemas tradicionais da alfabetização desaparecem. O aluno não escreve espelhado, não mistura alfabetos, sabe a categorização das letras (o que posso rabiscar com o valor de 'A', 'B', etc.), sabe que para escrever ortograficamente precisa escrever conforme o dicionário, e não conforme o seu modo de falar, vai escrever sem medo e vai escrever tudo o que quiser, talvez, tendo que corrigir a ortografia posteriormente (CAGLIARI, 1997, n. 54, p. 11).

Diante destas ponderações do autor, inferimos que, ao ressaltar as fragilidades e precariedades deste material, Cagliari buscava aventar indicações e orientações para os/as professores/as sobre como iniciar a alfabetização por um caminho que, segundo ele, proporcionava menos problemas e produzia melhores resultados, caminho este que não utilizava as cartilhas como base.

Na edição nº 56, a autora Reny Maria Gregolin Guindaste³² publica uma contribuição em que trata da produção de textos dos alunos. A autora destaca o que, na sua concepção, seria um dos agravantes em relação à produção de textos pelos alunos, dado que os professores insistiam em apresentar à criança uma língua distorcida e artificial através das cartilhas, pois existiria “uma falta de coragem para aboli-la e, por motivos diversos, uma sensação de necessidade de mantê-la, justificada pelo despreparo acadêmico para substituí-la” (GUINDASTE, 1998, n. 56, p. 05). Projetando, dessa maneira, a perspectiva de que ao/a professor/a seria necessário encontrar outros meios e formas para apresentar a língua escrita aos alunos.

Para a autora, entretanto, o problema da artificialidade linguística relacionada às cartilhas utilizadas para alfabetização tinham uma razão mais profunda. Segundo sua convicção, essa razão se encontrava na precária formação docente, pois muitos/as professores/as não conseguiam se desvincular da utilização da cartilha por falta de preparo e segurança profissional. Isso não justificaria a continuidade da prática de alfabetizar com cartilhas, uma vez que elas visavam apenas o treino gráfico, estabeleciam uma aprendizagem mecânica e provocavam restrições nas produções textuais, resultando em textos e frases sem sentido e significado para o aluno. Frente

³²Mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná e Doutora pelo programa de Linguística da Unicamp (informação obtida pelo jornal). Nas edições consultadas, localizamos apenas essa contribuição da autora ao jornal.

a isso, nos remetemos a Vidal e Silva (2011, p. 33) quando as autoras salientam que colocações como esta “auxiliam na recomposição do mapa dos artefatos incorporados e/ou abandonados pela instituição escolar ao longo dos anos e indicam a impregnação desta materialidade”. Logo, no que concerne às cartilhas, compreendemos que apesar de diversos meios, assim como se via no *Jornal da Alfabetizadora*, estarem propagando a teoria construtivista e os estudos de Emília Ferreiro para que os/as professores/as pudessem se apropriar desta perspectiva e abandonar concepções consideradas tradicionais e ultrapassadas, muitos/as professores/as ainda permaneciam apegados às cartilhas, visando segurança no seu fazer docente. Amparada por Viñao Frago, Souza (2007, p. 165) complementa essa questão ressaltando que o aparecimento, o uso, as transformações e o desaparecimento destes objetos dos espaços escolares contribuem para revelar as práticas educacionais adotadas, bem como as suas possíveis mudanças.

Estas ressalvas de Guindaste nos remetem novamente ao exposto por Mortatti (2006, p. 12) quando a autora destaca que a perspectiva de Emília Ferreiro trouxe consigo a “ausência de uma ‘didática construtivista’” pela carência de conhecimento sobre o que seria esta nova perspectiva, mas também em relação à sua aplicação prática em sala de aula. Desse modo, o jornal, ao divulgar amplamente textos que se reportavam à temática construtivista, também buscava sanar estas lacunas instauradas na ação docente, inclusive, no que dizia respeito a uma dimensão material e ao uso de recursos didáticos para a realização do trabalho docente. Para tanto, são apresentados ao/a leitor/a professor/a diferentes possibilidades de utilização e criação de materiais e recursos, mas também são exemplificados como alguns destes recursos poderiam ser incorporados ao fazer docente. Entendemos que essa dinâmica proposta pelos textos publicados teria como intuito orientar ações no trabalho docente, como também projetar e induzir a utilização de materiais e recursos diferenciados. Face a isso, nos apropriamos de parte da análise realizada por Corrêa (2013, p. 197) quando a autora realiza algumas ponderações sobre uma revista de Educação Física, por entendemos que o *Jornal da Alfabetizadora* caminha na mesma direção, em não ser apenas um veículo para a divulgação de experiências, mas por ser um “meio de circulação de um ideário que orienta atuações pedagógicas, em consonância com os ideais propostos pelo impresso”.

As considerações de Guindaste nos remetem à ideia de que mesmo após diversas discussões e publicações que versavam sobre a perspectiva construtivista,

ou mesmo outras perspectivas consideradas inovadoras, muitos/as professores/as pareciam estar apegados e acreditarem na alfabetização por meio da utilização de cartilhas. Logo, essas ponderações podem caminhar em direção a produzir reflexões nos/as professores/as sobre a utilização deste material e suas fragilidades para a aprendizagem dos alunos.

Ainda em relação à utilização dos suportes materiais para a exercitação da produção textual, a edição de nº 48 apresentou o texto “Produção de textos na alfabetização: coesão e coerência”, de Gladis Massini Cagliari. O texto partia do entendimento de que muitas pessoas possuíam dificuldades para construir um texto, e que a raiz desse problema poderia estar ligada ao processo de alfabetização vivenciado e à concepção equivocada em torno do texto escrito. Neste sentido, a autora analisa textos veiculados nas cartilhas a fim de ilustrar seus argumentos. Na sequência ela adota a estratégia de comparação com o que seriam textos produzidos por alunos que foram alfabetizados através de outro método, para que o/a leitor/a pudesse se convencer de que o resultado seria bastante diferente.

Ao finalizar o texto, Gladis Cagliari faz menção ao seu marido, Luiz Carlos Cagliari, quanto ao entendimento deste autor de que a cartilha salvaria a ortografia, mas destruiria o texto, dado que o conhecimento adquirido pelo aluno antes de adentrar a escola acabava não sendo considerado.

A utilização e a apropriação destes materiais, mas também as várias críticas tecidas aos seus usos e desusos, podem nos possibilitar algumas compreensões. Em razão de que, antes materiais como as cartilhas eram vistos como aliados dos/as professores/as durante o processo de alfabetização, todavia, após um período, elas passam a ser entendidas como um material que possuía fragilidades e podia prejudicar as dimensões criativas dos alunos.

Também relacionado à discussão sobre o uso ou não da cartilha nas práticas de alfabetização, localizamos uma outra contribuição de Karen Currie de Carvalho, publicada na edição nº 06, sob o título “O bom pode ser ruim? O ruim pode ser bom?”. No texto a autora projeta não o abandono, mas a resignificação da utilização da cartilha como um material básico em sala de aula. Sua argumentação se estruturava na comparação entre dois modos de utilizar esse material como subsídio para a prática educacional, uma positiva e recomendada, frente a uma negativa e desaconselhada.

Do lado do que corresponderia a uma utilização inadequada em sala de aula, ela indicava o uso da cartilha de modo a seguir o roteiro estipulado pelo material, do início ao fim, ao professor cabendo apenas o papel de solicitação e fiscalização para que os alunos copiassem ou realizassem os exercícios previstos. Nesse modo de usar o material não haveria tempo para perguntas e reflexões. E conclui: “a professora que usa a cartilha dessa maneira vai usar somente a cartilha em sala de aula — não vai ter outros livros... não tem tempo” (CARVALHO, 1989, n. 06, p. 12).

Nas colaborações de Karen Currie de Carvalho ao *Jornal da Alfabetizadora* ela manifestava posicionamentos entusiastas da inovação pedagógica, favoráveis aos processos de mudança: Mas como a mudança se expressaria? A mudança, segundo a autora, passava por aceitar que não existiam receitas prontas, mas cada professor/a deveria descobrir as respostas aos desafios que apareciam na sua prática pedagógica, levando em consideração suas experiências, suas crenças e sua autonomia para examinar suas ações. Justamente o que era negado com o tipo de uso da cartilha como roteiro.

Por outro lado, ao que corresponderia a uma maneira positiva de usar a cartilha como recurso para a aprendizagem, a autora falava na cartilha como um material entre outros, como uma das fontes dos conceitos ou conteúdos a serem trabalhados. Os alunos poderiam, inclusive, realizar alguns exercícios contidos nas cartilhas, desde que contribuíssem significativamente com a aprendizagem. Na demarcação da sua ideia de mudança nas práticas educacionais, a autora destacava dois elementos centrais: a diversificação e o estímulo à individualidade dos alunos.

A possibilidade do/a professor/a mudar a sua prática pedagógica somente seria possível como processo de mudança feito a partir da sua capacidade de autocrítica e autoavaliação, que alimentariam uma série de mudanças constantes em relação às suas atitudes, suas ações e seus posicionamentos. Essas mudanças alcançariam também os materiais e recursos didáticos e o modo como eram usados em sala de aula. Portanto, não se tratava de abandonar a cartilha, mas de fazer uso dela em um contexto de diversificação de materiais e de práticas modelares, conforme refere-se Marta Carvalho (2007; 2013). Ao lado das cartilhas, existiriam outros tipos de materiais que poderiam ser consultados em sala de aula, como os livros, as revistas, os jornais, entre outros. Os pais dos alunos também poderiam visitar a sala de aula e trocar ideias, opiniões e sugestões. Sua argumentação se dirigia na direção de que, em relação ao uso da cartilha, deveria ser o/a professor/a quem dirigia o processo

pedagógico que previa seu uso, e não a cartilha quem dirigisse seu processo de trabalho. Logo, caberia ao/à professor/a buscar constantemente maneiras variadas para trabalhar os conceitos e o conteúdo (CARVALHO, 1989, n. 06, p. 12).

Sobre a utilização de recursos e materiais em sala de aula, Peres e Souza (2011, p. 54) discorrem que a materialidade deixa entrever projetos pedagógicos de escolarização, pois estão relacionados às racionalidades pedagógicas, aos métodos de ensino e às intenções educacionais. Dessa maneira, apesar das construções negativas em relação às cartilhas, Carvalho busca demonstrar a possibilidade de utilização da mesma sobre outra perspectiva, a qual estaria condizente com os 'métodos' construtivistas. Ao sugerir um modo de uso, pela comparação entre duas maneiras de trabalhar com as cartilhas, inferimos que a autora concebe a sua contribuição como uma forma de proporcionar reflexões nas/os professoras/es em direção às mudanças nos fazeres docentes, abrindo possibilidades de uso e arranjos dos materiais e recursos didáticos.

Nos parece que Carvalho, para além de descrever uma prática comum entre os/as professores/as sobre o modo como utilizavam as cartilhas e limitavam suas aulas a apenas este material, buscava enfatizar a necessidade de reconhecimento sobre a autonomia dos/as professores/as. Contudo, inferimos que para além de impulsionar esta autonomia e estas reflexões nos/as leitores/as professores/as, a autora também estaria projetando uma dimensão material e recursos a serem utilizados pelos/as professores/as, os quais seriam submetidos a certos tipos de uso. Todavia, essa veiculação projetava prescrições e orientações sobre o modo de usar esses recursos. Neste sentido, é a partir das práticas docentes em consonância com os materiais escolares utilizados que se concretiza o fazer pedagógico (SOUZA, 2007).

Ainda no que tange à questão do uso das cartilhas com as discussões sobre o construtivismo, é possível localizar outra contribuição de Karen Currie de Carvalho publicada na edição de nº 28, sob o título "Outro ponto de vista sobre o construtivismo". Nesse texto a autora sustenta que:

O livro *Psicogênese da Língua Escrita* não propõe o abandono da cartilha, não propõe a não-correção dos erros na escrita, como também não propõe a anarquia na sala de aula. O fato de a 'moda' do Construtivismo ser entendida e praticada em termos de anarquia na sala de aula, onde o professor não faz nada, só fica contemplando as crianças enquanto elas 'constroem' seu

próprio conhecimento, não pode ser considerado da responsabilidade do livro de Emília Ferreiro (CARVALHO, 1993, n. 28, p. 23).

A partir destas considerações entendemos que Carvalho buscava suscitar nas/os professoras/es leitoras/es um conjunto de reflexões sobre o modo como compunham didaticamente seus trabalhos. Contra uma posição que propunha o abandono das cartilhas, ela sugeria a ressignificação desse material a partir de usos diversificados dele, dado que, segundo a autora, muitas críticas foram sendo construídas sobre este material e sobre o modo como ele estava organizado. Diante do excerto entendemos que os argumentos da autora também sinalizam para a circulação de críticas em relação ao construtivismo. A polêmica entre a utilização ou não das cartilhas, bem como seus usos, se inscrevia nessa paisagem mais ampla sob a qual a psicogênese da língua escrita era recebida no país.

Para além das discussões sobre o uso das cartilhas, ainda quanto às questões relacionadas aos recursos didáticos utilizados pelos/as professores/as, também observamos a veiculação de textos que buscavam promover a utilização de um recurso bastante identificado com o construtivismo, a utilização dos jogos e dos recursos lúdicos durante a aprendizagem. Na edição de nº 62, Élide de F. Marsola Di Marco³³ publicou o texto intitulado “Jogo da senha para classe de alfabetização”, no qual apresenta uma proposta de jogo para ser utilizado em sala de aula em que o aluno precisaria descobrir a ordem correta das letras de uma palavra. A autora se preocupa em descrever quais eram os procedimentos do jogo e quais eram os materiais necessários para a sua realização.

Quanto à utilização dos jogos nas práticas educativas, ressaltamos as discussões promovidas por Jean Piaget, dado que a perspectiva construtivista de Emília Ferreiro está ancorada nos estudos do autor. Piaget propõe que os jogos podem ser estruturados em três formas, sendo elas de exercícios, símbolos e regras. Os jogos de exercício “são formas de, por seu prazer funcional, repetir, por exemplo, uma sequência motora e por isso formar um hábito” (MACEDO, 1995, p. 06). Estes jogos caracterizam atividades lúdicas e compreendem em média os primeiros dezoito meses de vida. Em relação aos jogos simbólicos, estes se caracterizam pelo “faz de conta” elaborado pelas crianças, brincando de modo a fazer referência e analogias às ações dos adultos à sua volta, ou até mesmo usando sua criatividade e imaginação

³³Pedagoga. Professora da Educação Infantil do Instituto Presbiteriano Mackenzie, Tamboré/ SP (informação obtida pelo jornal). Nas edições consultadas, localizamos 2 contribuições da autora.

(MACEDO, 1995, p. 07). Por fim, os jogos de regras são desenvolvidos de forma coletiva, necessitando da ação de outras pessoas, de modo que para ganhar é necessário ser habilidoso, estar atento, concentrado, ter boa memória e saber relacionar as ações e movimentos (MACEDO, 1995, p. 08). Dessarte, entendemos que a projeção pela utilização e incorporação dos jogos pelos/as professores/as, deveriam promover desafios aos alunos, mas também práticas e fazeres diversificados, como sinalização de inovação educacional.

A própria autora Karen Currie de Carvalho, que, como vimos, exaltava o valor da diversificação dos recursos didáticos, propunha a utilização do jogo da memória como base para uma prática, na edição de nº 30, por meio do texto intitulado “Jogo de memória: estimulando a produção de textos”. O texto se ocupa em apresentar trabalhos que teriam sido realizados utilizando o jogo supracitado, esforçando-se a autora em apresentar as diversas possibilidades que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula a partir dele. Em um primeiro momento o/a professor/a poderia deixar que os alunos brincassem com o jogo, a fim de se familiarizarem com ele. Em um segundo momento, o/a professor/a poderia solicitar que os alunos agrupassem as imagens em diferentes grupos, como alimentos, meios de transporte e objetos. Posteriormente, dentro dos grupos, por exemplo, o de alimentos, os alunos poderiam separar as frutas das verduras e, conseqüentemente, os diversos aspectos que poderiam ser trabalhados e explorados pelo/a professor/a partir desses agrupamentos iniciais. Finalmente, a autora sugere que os alunos elaborassem pequenos textos utilizando um certo número de imagens contidas nas cartas.

Para os pesquisadores Melo e Marques (2017, p. 333), o/a professor/a alfabetizador/a deveria conhecer as hipóteses criadas por seus alunos a respeito da língua escrita e, diante disso, propor desafios para instigá-los. O objetivo seria o de avançar, mas também de construir novos desafios a fim de instigar novas buscas. Estes desafios, por sua vez, poderiam ser instigados por meios dos jogos.

A alusão do *Jornal da Alfabetizadora* à presença de materiais e recursos didáticos para a estruturação do trabalho das/dos professoras/es, como forma de apresentar e estimular a diversificação desses em sala de aula, era especialmente visível nas publicações que apresentavam propostas de atividades ou relatos de experiências modelares.

Na edição nº 37 o jornal publicou o texto “O doce segredo de ler e escrever através de papéis de bala”, no qual as autoras professoras Cynara Oliveira Lopes³⁴, Eva Ap. Barcelos³⁵ e Lenir Pimenta Dutra³⁶, relatam a execução de um planejamento semanal elaborado no mês de abril de 1994, para suas respectivas turmas em processo de alfabetização, com o intuito de que este planejamento fosse flexível e auxiliasse os alunos a avançar cognitivamente. Para isso, as professoras alegavam que buscaram desenvolver atividades que desafiassem os alunos, tanto de forma coletiva como individual.

Com o intuito de contemplar os objetivos propostos as professoras trabalharam com textos presentes nas embalagens das balas “Ice Kiss”, uma vez que os alunos estavam familiarizados com elas. Assim, durante as atividades propostas o/a professor/a deveria levantar questionamentos aos alunos e buscar aliar diferentes conteúdos e campos. A título de exemplificação, no primeiro dia o/a professor/a deveria levar uma caixa surpresa para que os alunos tentassem adivinhar o que havia dentro. As diversas sugestões dos alunos deveriam ser anotadas no quadro. Na sequência dois alunos sorteados deveriam ir até a caixa e dar “dicas” para que os demais colegas adivinhassem. Ao descobrirem o que havia na caixa eles deveriam averiguar a quantidade de balas e, posteriormente, realizar a divisão destas entre todos os colegas da turma, aliando assim o conteúdo matemático. Em seguida o/a professor/a deveria solicitar que os alunos lessem o que estava escrito nas embalagens das balas. Logo que os alunos percebessem a presença dos signos nomeados, o/a professor/a deveria questionar qual seria o signo que mais aparecia, realizando a contagem e o registro de quantos papéis havia de cada um. Como conclusão da aula, o/a professor/a deveria solicitar que os alunos perguntassem em casa qual era o seu signo e os dos seus familiares (LOPES et. al., 1995, p. 20). O relato indicava que a experiência pedagógica havia durado seis dias, nos quais diversas atividades lúdicas, jogos e questionamentos foram realizados. Por fim, em duplas, os alunos deveriam reproduzir ou produzir um texto referente a um signo escolhido.

³⁴Professora de Minas Gerais (informação obtida pelo jornal). Nas edições consultadas, localizamos apenas essa contribuição da autora ao jornal.

³⁵Professora de Minas Gerais (informação obtida pelo jornal). Nas edições consultadas, localizamos apenas essa contribuição da autora ao jornal.

³⁶Professora de Minas Gerais, possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Nas edições consultadas, localizamos apenas essa contribuição da autora ao jornal.

A partir do exposto salientamos que, para além de exemplificar aos/as leitores/as professores/as que o planeamento e execução de atividades diversificadas seria possível, dado que a utilização de papéis de bala enquanto material utilizado para o desenvolvimento das aulas não era algo habitual nas rotinas escolares, as autoras também aventavam e projetavam um ímpeto por incentivar a incorporação de materiais diferentes durante as aulas, mas desde que estes fossem de fácil acesso e que fossem familiares aos alunos. Souza (2007, p. 174) enfatiza que “o que define um objeto como escolar depende da intencionalidade e do uso em determinadas situações”.

Nas edições nº 19 e nº 20, os textos de Ana Maria Louzada Varejão, já mencionados anteriormente, em relação à elaboração de cantinhos que pudessem ser explorados pelos alunos em sala de aula deveriam ser compostos por diferentes atividades como: pinturas, desenhos, modelagem, recorte e colagem e escrita. A fim de demonstrar a importância e o modo como estes cantinhos podiam ser explorados, Varejão destaca a atividade de um aluno que usava o cantinho do desenho, da pintura e do recorte e colagem para escrever de forma original a leitura que já fez do mundo. Por meio desta atividade o/a professor/a poderia questionar o aluno em relação à sua noção de quantidade, às formas geométricas, aos conceitos lógicos matemáticos, seus conhecimentos em relação às plantas, ao sol e à chuva, e assim trabalhar com a turma toda a importância da chuva e do sol para as plantas. Entretanto, a autora enfatiza que seria necessário enriquecer estes cantinhos com diversos materiais diversificados para que os alunos pudessem usá-los e explorá-los, indicando e reforçando assim a necessidade de abertura, disponibilidade e utilização de recursos variados, tanto pelos docentes como pelos alunos.

A autora continua a sua argumentação em torno da utilização dos “cantinhos” na edição de nº 20, quando trata especificamente do cantinho dos jogos, a fim de demonstrar como o jogo do boliche podia ser desenvolvido e quais conteúdos podiam ser trabalhados a partir dele. A autora propõe também o uso de fichas contendo desenhos e nomes de objetos para que os/as professores/as pudessem solicitar aos alunos que elaborassem pequenos textos a partir delas. Por fim, ao concluir o artigo, Varejão discorre sobre a importância da criança se locomover em sala de aula, que ela pudesse falar, ouvir, ver, pegar, construir e criar e assim desenvolver sua autonomia. Estas colocações sugerem a busca da autora por desconstruir o ideário de que os alunos deveriam permanecer sentados e em silêncio enquanto o professor

falava à frente. Entendemos que estas construções textuais caminham em direção a tentativas de projeção em direção à remodelação nas práticas e nos fazeres docentes, mas também em relação à organização das salas de aula e das ações dos alunos dentro dela.

Neste sentido, outro texto publicado na edição n° 19, intitulado “Nova dinâmica para tornar o ensino da matemática mais real”, de autoria de Diana Cardoso Rodrigues³⁷, buscava apresentar aos professores leitores as ações desenvolvidas por ela frente às dificuldades matemáticas dos alunos. Assim, mensalmente, os alunos, junto com a professora, deveriam ir até o supermercado da cidade a fim de anotar os preços dos produtos. Na sequência os alunos traziam para a sala de aula embalagens vazias para que fosse possível montar um supermercado na sala de aula, ou seja, trazendo para dentro do espaço escolar objetos materiais que não eram habituais. Desse modo, poderiam ser exploradas as categorias das mercadorias, questões matemáticas e de cálculos, bem como a interação dos alunos. Ao veicular relatos de experiência como este entendemos que a autora busca encorajar os/as professores/as leitores/as a fazerem o uso de materiais e recursos diversificados. Dessarte, para além de demonstrar quais materiais podiam ser incorporados e utilizados em sala de aula, inferimos que essas construções textuais promovidas pelos diferentes autores em relação aos objetos e artefatos buscam prescrever e projetar ações docentes ligadas ao uso e à inclusão destes recursos variados.

Esses excertos que discorrem sobre os materiais e recursos diversificados e que implicam na elaboração e execução de atividades diferentes, estariam em consonância com as expectativas e projeções geradas pelo contato com a teoria construtivista. Logo, esta materialidade deveria promover o envolvimento e a motivação dos alunos, os quais passariam a ser protagonistas do processo de aprendizagem, cabendo ao/a professor/a promover situações favoráveis e mediar os processos.

Outra dimensão relacionada a uma projeção sobre a dimensão material constituinte do trabalho docente diz respeito à construção e veiculação de anúncios, propagandas e resenhas de livros por parte do *Jornal da Alfabetizadora*, ora voltados para os/as professores/as, ora para os alunos. Os anúncios de livros destinados


³⁷Professora de 1° grau no Rio Grande do Sul. Possui licenciatura em Educação Artística e Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade de Pelotas (informação obtida pelo jornal). Nas edições consultadas, localizamos 2 textos de autoria desta professora.

aos/as professores/as compreendiam livros com teor teórico, metodológico, com exemplos de atividades, relatos de experiência, relatos de pesquisas e investigações, entre outros, conforme as figuras 20 e 21.

Ao passo que os livros voltados para os alunos eram livros para colorir e de coletâneas de atividades, os quais também poderiam ser utilizados pelos/as professores/as durante as aulas, conforme a figura 22.

Compreendemos que estes materiais didáticos e teóricos anunciados pelo jornal pretendiam promover apoio pedagógico ao professor, fosse para estudo, formação complementar, elaboração do planejamento, elaboração de atividades e a execução das mesmas. Mas também se colocavam na direção de interpelar as/professoras/es como possíveis consumidores de produtos para qualificação do seu fazer profissional, na direção de produzir neles não só uma disposição, mas também uma demanda pela incorporação de novos e diversificados materiais. Novos materiais que, em parte, poderiam ser adquiridos junto à própria editora responsável pela publicação do *Jornal da Alfabetizadora*.

Figura 20 e 21: propagandas divulgadas no Jornal da Alfabetizadora.



ATIVIDADES DIVERSIFICADAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
Ana Maria Louzada Varejão


Este livro aborda, numa linguagem simples e acessível, formas alternativas de alfabetização na pré-escola. A autora procura levantar questionamentos a respeito do tipo de cidadão que desejamos para a nossa sociedade e faz reflexões sobre os diferentes temas que surgem durante as atividades diversificadas, que podem ser transformadas em temas de estudo. Ressalta, ainda, as produções de textos que emergem em cada ambiente da sala, que são ponto de partida para a construção do conhecimento científico. Sua grande contribuição é a de apresentar uma experiência vivenciada numa pré-escola, com crianças de 4, 5 e 6 anos de idade, onde educador, aluno e ambiente são peças fundamentais no processo de alfabetização.

EDITORA KUARUP LTDA
Rua Ramiro Barcelos, 470
Fone: (051) 225.4664 e 228.5204
Fax (051) 228.9045
Porto Alegre/RS - BRASIL
CEP 90035-000 - Caixa Postal 3093

LANÇAMENTO

**ALFABETIZAÇÃO:
PROCESSO DE
APRENDIZAGEM
PERMANENTE**

Educar não significa apenas transmitir conhecimento. O processo de educação se constrói verdadeiramente através do diálogo permanente entre professor e aluno, e entre ambos e o mundo que os cerca. A autora, partindo de experiências concretas, procura justamente atender as dúvidas e inseguranças que muitas vezes prejudicam a atuação do professor. Sugestões de como explorar satisfatoriamente os recursos materiais disponíveis, de como transformar um texto em fonte inesgotável de novas questões, acompanhadas de uma profunda reflexão sobre o papel do aluno, do professor e da comunidade no processo de aprendizagem permanente que constitui a alfabetização



**EDITORA
KUARUP**

cód. 166.0
Cada exemplar
Cr\$ 850,00

Fonte: Jornal da Alfabetizadora, 1994, n. 35, p. 17.
Jornal da Alfabetizadora, 1991, n. 14, p. 14.

Figura 22: propaganda divulgada no Jornal da Alfabetizadora.

Coleção **Bom Começo** faz destas férias momentos divertidos com jogos e brincadeiras infantis

Verônica Braun



A Coleção Bom Começo tem como objetivo principal aperfeiçoar a observação, memória, percepção, criatividade, expressão e a organização de idéias - aspectos fundamentais para aprendizagem no processo de alfabetização e séries iniciais. Nesta coleção, apresentamos palavras cruzadas, seqüência lógica, decifrar código, achar diferenças, labirintos, exercícios de memória, elaboração de diálogos, etc., partindo do conhecimento mais simples, utilizando o alfabeto através de letras, sílabas, palavras, etc.

Na coleção Bom Começo a criança vai aprendendo a reconhecer situações, ter opções de elaborar situações, expressar suas observações ou criações, assim aprenderá brincando.

COLEÇÃO BOM COMEÇO

1. Alfabeto
2. Sílabas e Palavras
3. Palavras e Palavras
4. Palavras e Frases
5. Expressão

EDITORA KUARUP LTDA
R. Ramiro Barcelos, 470
Fone: (0512) 25-4664
CEP 90210 - PORTO ALEGRE - RS
CAIXA POSTAL 3083

EDITORA KUARUP

cada exemplar
BTN 2,23

Fonte: Jornal da Alfabetizadora, 1989, n. 06, p. 11.

Dentre os modos de divulgação das obras pelo jornal, observamos três tipos predominantes: 1) as resenhas de livros; 2) as propagandas ao longo das edições; 3) a seção de livros. Das resenhas, destacamos que cada edição do *Jornal da Alfabetizadora* possuía ao menos uma resenha de livro, de obras que poderiam ou não estarem relacionadas à editora Kuarup. Em relação às propagandas ao longo das edições do jornal, evidenciamos que ao lado da imagem do livro havia um breve resumo sobre o conteúdo ou objetivo do material. Nesse sentido, ao longo das edições do *Jornal da Alfabetizadora* observamos frases como “o objetivo deste livro é de facilitar o ensino” (n. 13, p. 21); material com “linguagem simples e acessível” (n. 35, p. 20); livro “destinado a professores que desejam refletir sobre a sua formação e a sua prática diária” (n. 25, p. 05); “pesquisa que ajuda a compreender as dificuldades dos alunos, identificar razões e pistas para o trabalho do professor” (n. 07, p. 20). Em relação aos livros com atividades destacamos anúncios que estampavam frases como: “a Coleção Nova Ciranda possui cantigas ilustradas com sugestões de brincadeiras, ideais para turmas de pré-alfabetização e alfabetização” (n. 10, p. 15); esta coleção “tem como objetivo principal aperfeiçoar a observação, memória, percepção, criatividade, expressão e a organização de ideias” (n. 06, p. 11). Outra questão que pode ser observada é a existência de uma indicação em relação ao público ou faixa etária ao qual o material se destinava, que poderia ser: “turmas de pré-alfabetização e alfabetização” (n. 07, p. 07) “professores da pré-escola” ou “professores de 1º Grau” (n. 14, p. 08).

Outro anúncio veiculado nas páginas do jornal concerne às propagandas de cartilhas utilizadas para a alfabetização, conforme as figuras 23 e 24. Podemos observar que os anúncios enfatizam que os materiais e atividades a serem desenvolvidas estariam alinhados a algum método; assim, esses materiais disponibilizam um manual explicativo para o professor, contendo os processos metodológicos que deveriam ser seguidos. Isso proporcionaria segurança até mesmo aos/as professores/as alfabetizadores/as pouco experientes. Todavia, destacamos que as propagandas de cartilhas não são de responsabilidade da editora Kuarup, mas sim da editora Ática.

Para além de apresentar aos/as leitores/as professores/as esses materiais, inferimos que essa dinâmica em relação às propagandas, às resenhas e às seções de livros, tinha por intuito construir uma dimensão material em relação com os saberes e os fazeres docentes. Desse modo, esses movimentos buscam promover e projetar

discursos de que esses materiais proporcionariam auxílio, orientação e facilitariam o trabalho docente. Uma professora que desejasse estar atualizada deveria possuir tais materiais. Diante disso, o jornal, por meio das suas publicações e da veiculação de propagandas e anúncios, tenciona o desenvolvimento de demandas para que os/as professores/as leitores/as se tornassem consumidores de certos recursos, como livros e coleções.

Em suma, entendemos que ao veicular em suas páginas textos que tocavam a temática da materialidade e dos artefatos, essa dinâmica buscava promover e divulgar os materiais diversificados que poderiam ser usados e adaptados pelos/as professores/as em sala de aula conforme suas necessidades. Todavia, esse movimento de divulgação projetava e promovia prescrições, orientações e demandas sobre o modo como esses artefatos poderiam ser utilizados e incorporados às ações docentes. Logo, essa materialidade diversificada que estava adentrando os espaços escolares nos permite compreender essa articulação entre as práticas, os materiais e os projetos pedagógicos em circulação no momento, os quais caminhavam em direção de se ajustar aos anúncios provindos da perspectiva construtivista.

Figura 23 e 24: propagandas divulgadas no Jornal da Alfabetizadora.

A ALFABETIZADORA ACABA DE GANHAR UMA GRANDE COMPANHEIRA!

A Editora Ática está lançando a **CARTILHA AQUARELA**, do consagrado autor D'Olim Marote, um trabalho sério e inovador que irá conquistar os seus alunos.

COLEÇÃO Aquarela

D'Olim Marote CARTILHA AQUARELA

Veja por quê:

- Emprega o método misto, num trabalho contínuo de síntese-análise-síntese.
- Apresenta as vogais com todos os timbres: a - ê - é - i - ó - ô - u.
- Introduz as consoantes a partir de palavras-chave inseridas em frases.
- Enfatiza igualmente a leitura e a escrita.
- A versão do professor traz um manual com explicações detalhadas dos processos metodológicos adotados.
- Acompanha a cartilha um bloco de cartazes em tamanho grande, para serem utilizados em sala de aula, com orientações e sugestões de uso.
- E mais: belíssimas ilustrações que fazem da alfabetização um momento gostoso de aprender e brincar.

A Cartilha Aquarela chegou. E veio para ficar.

NAS LIVRARIAS OU PELO REEMBOLSO POSTAL
Rua Barão de Iguape, 110 - CEP 01507
Caixa Postal 8656 - São Paulo - SP

Ática Editora Ática

Alfabetização séria e atraente nas cartilhas da ÁTICA

Veja só, professor:

Aquarela

D'Olímpio Marote
Trabalha com textos desde as lições iniciais, enfatizando igualmente a leitura e a escrita.



No reino da natureza

Pérsio dos Santos Oliveira
Adenir Catarina Bot
Uma proposta ecológica de alfabetização, na qual a criança recebe e discute também noções de Ecologia e Educação Ambiental.



Mundo mágico

Lídia Maria de Moraes
Garante um nível adequado de profundidade do aluno e parte sempre de palavras-chave e alegres ilustrações.



Domino

Elisa Laura da Costa Ayello
Alfabetização pelo método integral, através dos três tipos de memória: auditiva, visual e gráfica.

Aprender, brincar, comunicar/ABC

D'Olímpio Marote

Introduz os fonemas e as combinações fonêmicas através de histórias, situações e palavras-chave.



Letrinhas amigas

Reinaldo Mathias Ferreira
Mirian Maria Brandalise
Apresenta um método simples, fácil e atraente, aplicável com segurança mesmo por alfabetizadores pouco experientes.



Com belíssimas ilustrações e fundamentadas no respeito à criança, as cartilhas da Editora Ática fazem da alfabetização um momento gostoso de aprender e brincar.

NAS LIVRARIAS OU PELO
REEMBOLSO POSTAL

Rua Barão de Iguape, 110 - CEP 01507
Caixa Postal 8656 - São Paulo - SP



4. ECOS DA EXPERIÊNCIA DOCENTE: ANÁLISE DOS FRAGMENTOS DAS VOZES DAS/OS PROFESSORAS/ES ALFABETIZADORAS/ES NO JORNAL DA ALFABETIZADORA

O *Jornal da Alfabetizadora* caracterizado enquanto um impresso pedagógico, veiculou em suas páginas textos sobre diferentes assuntos, temas e perspectivas. Logo a análise deste periódico possibilita a investigação de aspectos relacionados ao contexto e aos acontecimentos escolares e educacionais, bem como as possíveis ações e relações desenvolvidas nestes espaços, pelos diferentes agentes que os compõem. Todavia, para além destes enfoques, o jornal também nos permite capturar algumas vozes que, embora fragmentárias, são capazes de exprimir alguns ecos de experiências dos/as professores/as alfabetizadores/as durante o recorte temporal estabelecido.

No que tange este olhar para/sobre as vozes dos/as professores/as nos ancoramos nos estudos e escritos de Ivor Goodson (1992), visto que o autor discorre sobre a necessidade de se assegurar que a voz do professor seja ouvida, pois “ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, ‘a vida’, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho” (GOODSON, 1992, p. 71). Neste sentido entendemos que, embora de modo fragmentário, lacunar e, por vezes indireto, dado que os leitores estão dialogando mediante escolhas e operações por parte dos editores, o *Jornal da Alfabetizadora* nos permite capturar o que estes/as professores/as leitores/as estão falando em relação ao seu trabalho, às suas dúvidas e às suas vivências docentes. Para usar os termos de Ivor Goodson, falam das suas vidas e do seu trabalho.

Olhamos para estas manifestações dos/as professores/as a partir do reconhecimento de que sua produção e veiculação ocorre sob a mediação e atuação do corpo editorial do jornal. Não obstante essa ponderação, entendemos que estes discursos mantêm uma certa potência para serem analisados como depositários de ecos ou fragmentos da experiência docente das/os professoras/es leitoras/es do *Jornal da Alfabetizadora*. Deste modo, ao relatar e explorar o que dizem em relação às suas vivências, atuações, preocupações, modos de pensar e fazer em sala de aula, esse material vai reunindo aquela dimensão autobiográfica aludida por Goodson, na qual se expressa muito da experiência docente. Neste sentido, entendemos que estes aspectos pessoais estão atrelados às práticas docentes desenvolvidas, pois a

dimensão pessoal, a personalidade do professor está inscrita nas suas práticas e fazeres docentes (GOODSON, 1992; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; NÓVOA, 1992).

Estas questões nos remetem ao diálogo com pesquisas que têm investigado a experiência docente. Entre elas, particularmente a investigação realizada por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2018), uma vez que explora justamente o entrelaçamento da experiência docente e a circulação de uma revista pedagógica. No estudo, o autor desenvolve uma análise sistemática de um periódico educacional, a *Revista de Educação Física*, aliando esta investigação às experiências cotidianas de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Curitiba-PR, durante o período de 1968 a 1984, no cenário da ditadura civil-militar no Brasil. Para tanto, o professor faz a utilização de diferentes fontes, dentre elas a da história oral. Por conseguinte, ele evidencia e enfatiza o desafio de ouvir e aprender as impressões dos próprios portadores das experiências tomadas como objeto de estudo, ou seja, os próprios professores. Oliveira ainda complementa destacando que:

Como são agentes de uma prática efetiva, considere de extrema relevância ouvir deles mesmo as suas motivações, seus interesses, seus limites, suas perspectivas, enfim, o que e como sentiam no seu cotidiano de professores. (OLIVEIRA, 2018, p. 28).

Dessarte, na busca por contemplar a dimensão da experiência docente, salientamos e entendemos que as manifestações das/os professoras/es leitoras/es publicadas no período não podem ser compreendidas como a totalidade, a pura voz ou expressão direta da experiência destes profissionais, dado que os discursos e enunciados veiculados no periódico são mediados e selecionados pelo corpo editorial do jornal e, como tal, submetidos a processos de seleção que impunham filtros e ajustamentos a fim de atender determinados critérios para a sua veiculação. Apesar destes aspectos, os textos assinados por professoras/es veiculados no jornal nos possibilitam apreender vestígios importantes sobre o olhar, os valores, os modos de fazer, as expectativas, as demandas e a autopercepção dos/as professores/as sobre o seu papel social e sobre o seu fazer educacional, a fim de podermos avançar na interpretação da identidade docente e seu processo de construção e preservação por esses profissionais. É nesse sentido, e tendo ciência dos limites, que estes relatos se configuram como uma possibilidade de inquirir a experiência cotidiana dos professores (OLIVEIRA, 2018, p. 33).

Em consonância a isso, Goodson salienta a necessidade de se conhecer mais sobre a vida dos professores, suas prioridades, seus valores e expectativas, vividas e praticadas, pois esses aspectos pessoais também nos possibilitam compreender os anseios e as ações desses agentes. Esse movimento também pode contribuir para modificarmos o olhar em relação a eles, de professores enquanto profissionais, para professores enquanto pessoas (GOODSON, 1992, p. 73).

O conceito central mobilizado a fim de analisarmos a publicação dos fragmentos das vozes docentes está relacionado à noção de experiência em Edward Palmer Thompson. Embora esteja claro que não estamos catalogando e recolhendo a pura experiência docente dos professores, o jornal nos permite flagrar entre suas páginas momentos em que professores se expressam sobre seu trabalho e sobre seus fazeres. É nessas manifestações que podemos capturar possíveis demandas, vivências e expectativas experienciadas por eles, aspectos que estão relacionados às suas vidas, incluindo o universo da atuação profissional. Portanto, um material que se liga diretamente ao que Thompson denomina de experiência, isto é, como conjunto ao mesmo tempo “mental e emocional” que se manifesta como resposta, “seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15). A experiência se manifesta no “ser social” articulado com o pensamento, pois homens e mulheres, como seres racionais, ao agirem sobre a realidade, refletem sobre o que acontece a eles e à própria realidade (MIRA et al., 2017, p. 663).

Alessandra Frota Schueler (2014), amparada pelos estudos de Thompson, ao se referir ao termo *experiência* destaca que este implica no reconhecimento dos sujeitos enquanto atores reflexivos. Ao fazer menção a Thompson, a autora enfatiza que “a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (THOMPSON, 1981 apud SCHUELER, 2014, p. 105). Entendemos que a experiência, tal como Thompson a caracteriza, é uma dimensão da vida das pessoas nas condições em que constroem e significam as suas existências, moldada pelo conjunto de reflexões dos sujeitos, em contato com seus percursos de atuação, com a materialidade presente à sua volta, com suas ações cotidianas e diante dos acontecimentos desencadeados em seu entorno. Taborda de Oliveira, parafraseando Thompson, aponta que o professor conhece a sua rotina e o seu saber-fazer, logo ele reage diante dos

imperativos disponíveis “entre a determinação e a apropriação, entre a estrutura e o processo, entre a singularidade e a generalização”. Tudo isso em face da experiência, que medeia esses processos (OLIVEIRA, 2008, p. 156). À vista disso, inferimos que esta noção permeia desde os pensamentos, observações e reflexões dos indivíduos até as ações e práticas desenvolvidas por eles.

No que concerne o ambiente educacional, Martins (2019, p. 09), também apoiada na noção de experiência em Thompson, sustenta que

[...] a experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissão nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (MARTINS, 2019, p. 09).

Nesta perspectiva, essa noção nos ajuda a compreender o processo de modificação no ambiente educacional, mas também como os professores, a partir do seu universo de atuação, entraram em contato com os elementos que eram veiculados pelo jornal, muitas vezes sob o título do novo, da inovação e da mudança.

A fim de demarcar o modo como o material analisado neste capítulo se conecta com a noção de experiência em Thompson, recorreremos à expressão *ecos da experiência docente*, tal como a propõe Meurer (2019, p. 05). Para este autor, a expressão se refere ao extrato do que foi possível recuperar sobre os dilemas, problemas, soluções, impressões, convicções e apropriações dos professores durante o seu fazer docente. Logo, entendemos que o *Jornal da Alfabetizadora* nos possibilita inferir alguns desses aspectos, suas repercussões e possíveis apropriações por parte dos/as professores/as alfabetizadores/as, pois, para além de compreender o que o periódico veicula em suas edições, é sempre imprescindível saber o que é que eles fazem com o que lhes é apresentado (GOODSON, 1997, p. 20).

O movimento de tentar contemplar a experiência de professoras/es leitoras/es do *Jornal da Alfabetizadora* recorrendo aos fragmentos das “vozes” docentes divulgadas no periódico, nos remete ao modo como Carlo Ginzburg descreve seu objetivo de ver o mundo de significações do moleiro Menocchio, por sobre os ombros dos inquisidores, em o “O queijo e os vermes” (2006). Dado que é impossível o acesso aos pensamentos de Menocchio, porque não haveria escritos de sua autoria, e o acesso só se tornaria possível indiretamente, ou seja, a partir do que os inquisidores

registraram dos interrogatórios a que foi submetido. A partir do exercício da crítica, portanto, se tem acesso a vestígios e fragmentos da experiência daquele moleiro, pelas lentes dos inquisidores.

Assim, para a elaboração deste capítulo, buscamos capturar estes ecos da experiência por meio da exploração das seguintes sessões: *cartas*, que foi publicada desde a edição n° 02 até a edição n°40, e compreende um total de 31 cartas; *relatos de experiência* e *tirando dúvidas*, que foram publicadas ao longo das edições n° 01 até a n° 61. Ressaltamos que a nomeação destas sessões se inicia apenas na edição n° 08, mesmo que alguns relatos já tenham sido apresentados nas edições anteriores. Logo estas sessões compreendem cerca de 57 textos, os quais foram contabilizados a partir das sessões nomeadas ou não.

Ao buscarmos compreender o perfil dos leitores e leitoras que escreviam suas cartas para o jornal, observamos que este era composto por um público majoritariamente feminino, de professoras. Contudo, a partir das edições consultadas destacamos a existência de cerca de 03 cartas escritas por homens. No que tange à localização da procedência destas cartas, ressaltamos que não havia uma concentração geográfica específica, pois elas vinham de diferentes cidades e estados brasileiros, o que indica também a abrangência e o caráter nacional do periódico. Desse modo, enfatizamos que apesar de o jornal ser produzido no estado do Rio Grande do Sul e possuir uma predominância de autores ligados à PUCRS, os seus leitores são de estados variados. Entretanto, também ressaltamos que um número reduzido de cartas publicadas não possuía indicação de localidade.

Considerando as intenções anunciadas pelo corpo de editores no primeiro editorial do jornal, no qual se destacava que o periódico pretendia apresentar relatos de experiência com o objetivo de auxiliar, principalmente, os professores que atuam nas séries iniciais (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1988, n. 0, p. 02), muitos/as professores/as enviavam relatos para serem publicados.

Possivelmente os textos, cartas, relatos e dúvidas apresentados ao leitor entre as páginas do jornal passavam por um processo de seleção para serem publicados, com o intuito de que servissem ou estivessem em harmonia com os propósitos estabelecidos pelo viés do corpo editorial do jornal. Por conseguinte, “o documento tem vida; sua edificação pode e deve ser desmontada pelo historiador no sentido de apreender suas múltiplas linguagens, determinações e possibilidades” (OLIVEIRA, 2018, p. 36). Diante disso, apoiados em Oliveira (2018, p. 36) compreendemos e

ressaltamos que os resultados e inferências apresentadas nesta investigação não podem ser generalizadas, como se fossem indicativos de uma realidade nacional do período, mas constituem vestígios sobre e como o processo histórico se desenvolveu em um lugar e em um tempo determinado, isto é, entre as/os professoras/es das séries iniciais, leitoras/es do *Jornal da Alfabetizadora*.

Vestígios sobre a recepção e os possíveis usos do Jornal da Alfabetizadora por professoras/es leitores/as

Ao olharmos para a periodicidade e para o alcance geográfico do *Jornal da Alfabetizadora*, entendemos que houve uma abrangência e uma continuidade considerável na sua circulação. No entanto, para além desta circulação, também buscamos compreender como os/as professores/as leitores/as recebiam este material, quais eram suas impressões e expectativas em relação a ele; e se essas/es professoras/es utilizavam ou não o periódico na estruturação do seu fazer docente e, em caso positivo, de que maneira o faziam e em quais momentos. Esses questionamentos nos ajudam a captar e a flagrar vestígios e indícios sobre como foi a recepção dos leitores para com o jornal e os possíveis usos por eles feitos deste material.

No que tange o acesso dos/as professores/as ao jornal, destacamos a carta da professora e supervisora de 1° a 4° série, Eunice Carvalho, pois ela relata que “na oportunidade, tenho lido o *Jornal da Alfabetizadora*, que a FAE nos envia, e acompanhado todas as edições relacionadas ao processo de alfabetização da ‘Emília Ferreiro’ ” (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1992, n. 23, p. 22). Diante do exposto, podemos perceber que a leitora tinha acesso às edições do periódico, devido ao envio realizado pela FAE. Deste modo, ela não o adquiria na forma de assinatura. Isso também nos possibilita pressupor que por ser financiado e distribuído por programas estatais, esta era uma das principais formas pela qual o jornal circulava.

Um dos aspectos recorrentes que se nota ao perpassarmos as cartas dos/as leitores/as, diz respeito aos vários comentários elogiosos que parabenizavam a linguagem, a iniciativa e a organização do jornal, pois muitos leitores se sentiam representados e acolhidos pela proposta editorial desenvolvida e se mostravam satisfeitos ao ler o periódico. A título de exemplificação apresentamos a carta da

professora Eunice de Jesus Souto, da Bahia, publicada na edição nº 32. Essa leitora destaca que:

Quero parabenizar toda a equipe que trabalha diretamente e indiretamente com o *Jornal da Alfabetizadora*. Fiquei conhecendo o mesmo por intermédio de uma professora da Rede Municipal que leciona na zona rural.

Estou encantada com a eficácia das matérias, pois enriquecem o conhecimento e servem como suporte para dar segurança e confiança ao professor, ao desenvolver seu trabalho frente ao ensino/aprendizagem (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1994, n. 32, p. 23).

Diante da carta da leitora, podemos observar alguns aspectos mencionados e que ressoam sobre suas impressões e apropriações. A primeira questão que nos chama a atenção é o modo como a leitora alega que teve acesso ao jornal. Diante disso inferimos que estas trocas de informações entre os próprios docentes também proporcionavam a indicação e a recomendação de materiais e recursos para o uso dos docentes, dentre estes recursos se encontrava o *Jornal da Alfabetizadora*. Essa indicação permite supor que haveria uma rede de trocas entre as/os professoras/es, que participava também nas possibilidades de recepção do periódico e de outras referências. A menção que ela faz à “zona rural” pode transmitir a impressão de larga circulação do periódico por várias realidades escolares do país e talvez tenha sido um dos motivos que levaram essa correspondência em particular a figurar nas páginas do periódico.

A leitora também evidencia que os textos publicados no periódico contribuiriam para enriquecer o seu conhecimento. Contudo, diante de cartas como esta, que buscavam simplesmente ressaltar os aspectos positivos de organização e linguagem do jornal, isso é parte de possíveis estratégias editoriais de propaganda e autoafirmação, pois estão carregadas da capacidade de ressaltar pontos favoráveis sobre o periódico. Neste sentido, convém recordar que as cartas passavam por um processo de seleção para serem apresentadas e veiculadas nas páginas do jornal.

Para além das correspondências que enfatizavam e teciam elogios ao jornal e à sua equipe editorial, a carta da supervisora Maria Tela Soares, veiculada na edição nº 09, nos apresenta alguns indícios e possíveis indicativos de uso que os/as docentes faziam deste material, dado que a supervisora destaca que:

É muito bom ter pessoas que pensam nos outros com carinho, oferecendo algo que lhes seja útil no seu trabalho. O *Jornal da Alfabetizadora* trouxe-nos matérias e sugestões importantíssimas. Trabalho na supervisão de uma escola e lá tive a oportunidade de usar artigos e sugestões de técnicas com

professores nos momentos de planejamento (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1990, n. 09, p. 23).

Essa manifestação em particular nos permite aventar alguns pontos. Um primeiro aspecto é a menção da remetente ao sentido de utilidade do periódico, de onde ela recolhia sugestões de técnicas. É curioso essa manifestação de uma leitora ante a predominância no periódico de artigos que ressaltavam que a inovação residiria não em um conjunto de receitas ou modelos prontos, mas na capacidade diagnóstica e de criação por parte dos próprios docentes. Se uma das pretensões formativas do *Jornal da Alfabetizadora* era liberar o fazer docente das garras da rotina, da dependência dos modelos prontos, ou mesmo dos perigos do “tecnicismo”, manifestações como a acima indicam que muitas/os professoras/es poderiam buscar nas páginas do periódico contribuições para ampliar seu repertório prático de atuação, incluindo uma dimensão que a leitora não se incomoda em nomear de técnica. Talvez tenha sido esse reconhecimento que tenha levado o jornal a publicar “lições modelares” ao longo dos seus números e que levava algumas/uns leitoras/es a questionar o corpo editorial sobre a aparente contradição.

A manifestação da professora, além disso, nos abre a possibilidade de que parte do público atingido pelo periódico poderia consumi-lo naquele sentido de *caixa de utensílios* (CARVALHO, 2007; 2013), isto é, um consumo seletivo, em busca de materiais e outras contribuições para seu uso cotidiano. No que tange à dimensão da apropriação da leitora em relação ao que era veiculado nas páginas do jornal, podemos observar em sua carta que ela ressalta que utilizava os textos, sugestões e técnicas veiculadas, realizando assim um movimento para além de leitura e reflexão, mas de absorção, aproveitamento e aplicação do que está sendo apresentado pelos textos veiculados.

Outra colocação da leitora, que se conecta ao que está presente também na carta tratada anteriormente, da professora Eunice de Jesus Souto, concerne à ação de apresentar o *Jornal da Alfabetizadora* para outras professoras. Logo, inferimos que esse movimento de divulgação do jornal entre pares decorre da compreensão e do reconhecimento do periódico enquanto uma ferramenta pedagógica. Assim, além de ler as edições do jornal e utilizar os textos e sugestões presentes no material, a supervisora Maria também divulgava o periódico para outros colegas docentes, com a intenção de que estes também pudessem usufruir e utilizar o material.

Por conseguinte, deduzimos que estas cartas publicadas nos ajudam a refletir e a compreender o modo como leitores e leitoras do jornal pensavam o mundo, seus fazeres e os resultados do seu fazer, mas também quais eram suas possíveis opiniões e percepções diante de grandes temas da atualidade. Por meio das cartas recebidas, o jornal também poderia observar se/como estava influenciando a formação do modo de pensar de seus leitores (SANTOS; DUMONT, 2014, p. 177).

Em consonância à concepção que vai sendo construída em torno do jornal, enquanto uma ferramenta pedagógica que auxiliava a formação e a atualização dos professores, mas que também promovia a divulgação de propostas e atividades que podiam ser utilizadas pelos docentes, observamos que na edição n° 30, a professora Geni Padilha dos Santos, de Quilombo – SC, inicia sua carta parabenizando a equipe pela qualidade do jornal e enfatiza a necessidade de os professores estarem se atualizando a fim de que possam ser verdadeiros mediadores do conhecimento. Entendemos que esta colocação da leitora caminha em direção à compreensão de que o jornal se apresentava como uma fonte em potencial para a formação contínua dos/as professores/as logo, por meio dele, os docentes teriam acesso a textos e assuntos atualizados e isso promoveria também a sua atualização profissional.

Observamos que ao expressar suas impressões e anseios, a professora Geni também demonstra estar atenta e em busca de assuntos relacionados ao ambiente educacional e escolar de forma geral, mas também assuntos que tocavam diretamente a temática do fazer e das ações docentes, como, por exemplo, os métodos, metodologias e teorias que poderiam ser utilizadas durante o processo de alfabetização dos alunos. Nesta direção deduzimos que a leitora vê o jornal como um aliado importante.

A professora Geni relata ainda que

Sou professora numa escola pública multisseriada, para não dizer 'isolada'³⁸ [...] sinto grande dificuldade por trabalhar sozinha. Apesar das dificuldades, quero salientar que efetuo um trabalho pedagógico totalmente construtivista, onde cada criança constrói sua própria história, seu próprio texto" (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1993, n. 30, p. 02).

³⁸Nota-se que a professora Geni utilizava um vocabulário educacional que se referia ao início do século XX, que se pautava na distinção, por contraste, entre as "escolas isoladas" e os "grupos escolares". Distinção esta que havia desaparecimento do quadro normativo da legislação educacional brasileira há algumas décadas, mas que, conforme se pode observar, constava no imaginário de alguns professores e professoras especialmente associado à atuação no contexto rural nas chamadas escolas multisseriadas.

Diante deste trecho apresentado na carta da leitora, podemos observar alguns aspectos que tocam a experiência docente. Assim, ao mencionar que sua atuação como professora ocorre em uma escola multisseriada, entendemos que seu discurso está carregado com os sentidos das dificuldades ligadas à sua realização da docência. Os termos que usa sugerem um cenário com elementos dramáticos, em que expressa sentimentos de solidão e isolamento, inclusive um certo abandono e descaso estrutural que marcaria o funcionamento desses tipos de instituições multisseriadas, especialmente em localidades mais afastadas dos grandes centros urbanos. Isso também recai e afeta o modo como a professora se sente em relação à sua profissão e é constituinte do modo como se vive e realiza a docência no Brasil, especialmente nas séries iniciais, para muitos professores e professoras. Estes indicativos também nos possibilitam apreender parte destes sentimentos despertados na leitora diante da percepção que ela faz do seu entorno, mas também parte dos problemas vivenciados por ela em seu fazer docente.

Um ponto que chama atenção na carta da professora Geni é que, embora ela enfatizasse as dificuldades vivenciadas, fez questão de registrar que construía e buscava promover uma prática totalmente construtivista. Poderíamos tomar essa menção como indicativo do modo como o periódico ajudava a fazer circular e a promover o construtivismo entre os/as professores/as no país? Essa possibilidade precisa ser vista com cautela, em função do que pode ser caracterizado como a preponderância de um certo tipo de correspondência de professoras/es que eram publicadas pelo jornal e que possivelmente tinham sua seleção relacionada à confirmação ou exaltação do próprio periódico ou de perspectivas afinadas com o seu perfil editorial. A respectiva professora poderia estar atenta às publicações e textos veiculados no jornal, os quais buscavam promover e acentuar aspectos relacionados à perspectiva construtivista. A partir disso pode ter adotado demonstrar-se como uma consumidora atenta dos enunciados construtivistas. Neste sentido, a professora Geni não se mostra alheia a esta perspectiva, mas compreende que o jornal e o seu corpo editorial a valorizam. Se este foi o caso, o movimento de autodeclaração da sua prática como construtivista poderia ser a senha para ter sua correspondência publicada e, a partir dessa publicação, discorrer sobre aspectos mais objetivos ligados à sua experiência e à realização do seu trabalho.

Outra carta que nos chama atenção está publicada na edição nº 37 e é assinada pela professora Ana Lúcia Nunes de Queiróz de Porto Seguro – Bahia. Após parabenizar a qualidade do periódico, a professora leitora relata que:

Trabalho em uma escola municipal, a única existente, que não atende a toda a comunidade. O nível e a qualidade do ensino são muito precários. Existem casos das crianças repetirem quatro anos a alfabetização. Fico muito preocupada. O que será do nosso país futuro com tantas crianças fora da escola? E, por outro lado, há o problema da evasão e da repetência. A maioria dos professores são leigos e sem preparo. A remuneração é de um salário mínimo; realmente dá vontade de sentar e chorar. O sindicato dos professores está desativado. Preciso fazer a assinatura desse jornal. Aqui não existem cursos de aperfeiçoamento nem reciclagem. Não há planejamento, cada professor pega o assunto como achar melhor (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1995, n. 37, p. 02).

A carta da professora nos possibilita apreender alguns vestígios sobre ecos de sua experiência enquanto profissional docente. Mas também nos apresenta um quadro com possíveis indicativos sobre vários aspectos e demandas que concernem à realização do trabalho docente e a constituição da sua identidade profissional no recorte temporal em que o jornal circulou.

Ao se reportar à sua vivência profissional e aos aspectos que à concernem, a professora Ana Lúcia constrói uma narrativa que nos demonstra o seu olhar e as suas impressões sobre a qualidade e a quantidade de instituições educacionais existentes, as quais, de acordo com a perspectiva da professora leitora, eram por ela sentidas como precárias e insuficientes. Ao fazer menção aos problemas de repetência e evasão escolar, principalmente durante os primeiros anos de escolaridade, a leitora faz questão de deixar evidente em sua carta seus sentimentos de preocupação e angústia, frente ao cenário estabelecido. Assim, levantamos a hipótese de que este sentimento de preocupação também contribui para promover na leitora uma autopercepção de que as suas ações como docente e educadora, frente ao quadro de fragilidades, dificuldades e precariedades instauradas, não estava sendo suficiente para sanar ou ao menos amenizar estas lacunas. A professora Ana Lúcia faz questão de frisar em seu discurso as precárias condições de trabalho, a baixa remuneração recebida pelos docentes, como também a falta de ações para a formação continuada e a atualização dos professores. Ao olharmos para a carta da professora percebemos que ela está coberta por sentimentos de desânimo, desvalor e, principalmente, de esgotamento profissional e pessoal, marcas da sua experiência docente. Seria uma expressão do imaginário de heroísmo do trabalho do/a professor/a em circunstâncias

tão precárias e desafiadoras, que parece ser uma marca ligada ao ser professor/a no Brasil, especialmente na escola pública?

Novamente podemos supor que a alusão da professora à necessidade de ter acesso ao jornal para usá-lo na sua atualização profissional, como auxiliar e como ferramenta pedagógica, tanto pode indicar uma busca ativa por parte das/os professoras/es por elementos que ajudassem a enfrentar realidade tão desafiadora, como quem persegue um fio de esperança que a faz continuar, quanto pode expressar uma estratégia deliberada da autora para aumentar as chances de sua carta ser publicada e, a partir disso, elaborar elementos tão marcantes da sua experiência. Por outro lado, também é possível que o que tenha motivado a equipe editorial a selecionar esta carta decorra do fato de ter encontrado nela um respaldo sobre a realidade que é vivenciada por muitos/as professores/as e que é anunciada por vários textos, artigos e autores que publicam no jornal e que valorizariam a iniciativa de produzir e manter um periódico disposto a ser instrumento de formação docente.

Em suma, entendemos que estas várias colocações feitas pelas leitoras nos ajudam a compreender os possíveis ecos da experiência docente, visto que “a construção das experiências históricas e sociais perpassam todos os segmentos da existência humana e se organizam em função das formações religiosas, das atitudes e também das atividades profissionais exercidas” (MELO JÚNIOR, 2014, p. 400). Ao relatarmos aspectos vivenciados em seu cotidiano, os/as professores/as também documentam vestígios da sua experiência.

As colocações, a partir das cartas, nos possibilitam apreender quais eram as relações desenvolvidas pelos/as leitores/as professores/as com o *Jornal da Alfabetizadora*, seus usos e apropriações.

Entendemos que o *Jornal da Alfabetizadora* era visto como um auxílio e suporte para muitos docentes das séries iniciais. Dessarte, as leitoras em seus relatos ressaltam a apropriação efetuada diante dos conteúdos, textos, sugestões e técnicas veiculadas ao longo das publicações do jornal. À vista disso, o jornal é compreendido enquanto uma fonte e uma ferramenta pedagógica para a elaboração do planejamento, para a atualização profissional e para a formação complementar das professoras. No entanto, para além dessas questões, os relatos também nos proporcionam inferir e levantar vestígios e fragmentos sobre as possíveis vivências, demandas, anseios e mesmos angústias experienciadas pelos docentes a fim de que

possamos compreender como se estruturava o exercício da docência nas séries iniciais diante do recorte temporal estabelecido para investigação.

A relação das/os professoras/es com os enunciados construtivistas

Ao longo das edições do *Jornal da Alfabetizadora* e em consonância com a proposta editorial anunciada, podemos observar que diferentes textos e autores buscavam impulsionar um ímpeto pela renovação e pela mudança educacional, mudança essa que visava caminhar em direção à promoção e à divulgação da teoria construtivista para que os/as professores/as alfabetizadores/as, ao compreenderem seus postulados, pudessem incorporá-los em suas práticas e fazeres docentes. Diante desse quadro proposto pelo jornal e compreendendo o material enquanto um periódico pedagógico voltado para a formação e a informação dos/as professores/as, nos questionamos sobre quais foram as possíveis impressões, dúvidas, dilemas e apropriações realizadas pelos/as professores/as em relação à perspectiva construtivista anunciada e promovida pelo jornal? Como os professores pensavam, entendiam e respondiam a esta nova perspectiva?

Dentre os relatos veiculados e que dizem respeito à essa temática, destacamos o da professora de 1º grau do Espírito Santo, Neuza Balbino de Souza, pois a professora relata que:

Durante minha experiência em sala de aula, com séries iniciais como o pré-escolar, pude observar o processo de desenvolvimento da criança na criação de hipóteses para a descoberta da leitura e da escrita. Para que a criança teste suas hipóteses e consiga avançar, ou seja, passar pelas fases de desenvolvimento e experimentação até chegar à leitura e à escrita propriamente ditas, é necessário que o professor seja um condutor nesse processo de busca constante, incentivando leitura e escrita. Não existe uma receita pronta de como fazer, é preciso inventar, experimentar [...] na minha sala de aula, as paredes são cheias de cartazes que eu e as crianças fizemos. Eles recortaram gravuras de revistas, jornais, livros, etc. colaram tudo no papel cenário, e eu escrevi o nome das coisas na frente das gravuras. Deixo na sala vários livros de diferentes tipos de literatura, leio muita história infantil diariamente, de preferência a indicada por eles. Após a leitura, conversamos sobre a história, cada um pode falar tudo o que quiser. [...] para que as crianças aprendessem a escrever seus nomes e reconhecessem as letras do alfabeto fiz cartões com o nome de cada uma e, a partir daí, realizamos bingo diariamente com as letras do alfabeto [...]. Com essa atividade eles aprenderam a escrever seus nomes, o nome dos colegas, as letras do

alfabeto, a contar e uma infinidade de outras coisas que puderam ser exploradas (SOUZA, 1995, n. 37, p. 09).

É preciso reconhecer que estes relatos passaram por um processo de seleção para que houvesse a sua publicação dentre as páginas do *Jornal da Alfabetizadora*, visto que eles compõem e ajudam a reforçar ideias e estratégias editoriais estabelecidas. Ideias estas que caminham em direção à construção de uma didática construtivista, que se desenvolve pela explicitação de uma dimensão material muito em evidência, pela diversificação de ações e práticas e pelas escolhas que são feitas para a composição dos fazeres docentes. Esses relatos têm em comum o sentido de mostrar a possibilidade de concretização de uma prática pedagógica inspirada nas ideias inovadoras e que possivelmente eram selecionados pelo corpo editorial para figurarem nas páginas do jornal porque se encaixavam nesse perfil. E podemos supor que haveria, inclusive, encorajamento para a produção de contribuições com essa característica.

A partir disso é possível observar várias questões para serem discutidas. A primeira delas diz respeito à atuação e à experiência da professora Neuza, enquanto docente pré-escolar, visto que durante o recorte temporal estabelecido, as relações desenvolvidas entre essas etapas do ensino não eram tão próximas e articuladas como atualmente. Mas a professora ressalta que sua vivência durante essa primeira etapa lhe proporcionou compreender o processo percorrido pelo aluno durante a elaboração de suas hipóteses. Assim, ao se referir ao papel e ao trabalho que deve ser exercido pelo professor, a professora Neuza faz menção ao termo 'condutor'. A utilização deste termo nos remete a uma nova autopercepção docente que estava sendo construída, às vezes chamada de mediador ou mesmo facilitador. Logo, a postura docente anunciada pela autora é a de quem conduziria ao conhecimento e não a de um portador ou representante desse conhecimento.

Outro aspecto que nos chama a atenção no exposto pela professora diz respeito à dimensão material ligada ao que corresponderia à realização do seu trabalho. Neste sentido, podemos observar o quanto ela busca demonstrar como são explorados os diferentes recursos e materiais em seu trabalho docente, como livros, revistas e jornais, que para além de serem utilizados em suas finalidades específicas, também eram aproveitados como fonte para o recorte de gravuras, contribuindo para que os alunos pudessem aprender e conhecer novas palavras. No que caracterizaria o trabalho realizado em uma perspectiva construtivista, a professora relata que

realizava bingos com os alunos, com a intenção de que os alunos reconhecessem e aprendessem as letras do alfabeto através da ludicidade do jogo. Podemos observar que os materiais e recursos utilizados pela professora são diversificados, contudo, a menção à sua utilização em sala de aula possui uma finalidade ou pretensão.

Em consonância com esta dimensão material do fazer docente, observamos que a professora também busca enfatizar a dimensão da criação e da invenção das ações e práticas docentes, dado que, não haveria uma receita pronta a ser seguida, não existiria o pronto, mas seria preciso inventar. Deste modo, a escolha pela publicação da carta dessa professora possivelmente seria capaz de ilustrar o quanto uma prática inspirada no construtivismo deveria procurar diversificar os materiais e recursos utilizados e como os/as professores/as deveriam criar, elaborar e experimentar diferentes atividades.

Esta discussão em relação aos fazeres docentes também se conecta ao que foi exposto na seção sobre os saberes, práticas e os fazeres docentes, em razão de que além de realizarem diversas ponderações sobre os métodos e atividades consideradas tradicionais, vários textos veiculados no jornal acentuam um discurso de que se fazia necessário repensar, reelaborar e reinventar algumas atividades e práticas docentes que eram desenvolvidas pelos/as professores/as e, em especial, pelos/as professores/as alfabetizadores/as, a fim de que fossem suscitados novos hábitos e ações docentes.

Desta maneira, do ponto de vista das escolhas editoriais do periódico, ao publicar este breve relato de uma professora leitora do jornal sobre a sua experiência, que faz menção a algumas de suas práticas pedagógicas e atividades desenvolvidas, o *Jornal da Alfabetizadora* permite que possam ser apresentadas aos/às professores/as leitores/as diversas sugestões de como trabalhar em sala de aula, por meio de ações que possibilitassem espaço e vez para que a criança elaborasse e reelaborasse suas hipóteses, o que era divulgado pelo jornal como uma das premissas de uma prática construtivista, mas também proporcionasse o desenvolvimento de atividades que pudessem ser utilizadas ou até mesmo aprimoradas pelo professor/a alfabetizador/a leitor/a conforme suas necessidades. Isso, considerando que o/a leitor/a pudesse reconhecer na experiência que estava sendo apresentada, a manifestação de um igual, professor/a também, e não a voz de um especialista.

Além das experiências, discursos e propostas que buscavam aventar e propagar enunciados e ideias com projeções da perspectiva construtivista, pela voz de professores/as, também percebemos ao longo das edições que as manifestações das/os professoras/es leitoras/es do jornal também são publicadas na forma de dúvidas, questionamentos e anseios, especialmente em relação à alfabetização e ao construtivismo e, conseqüentemente, as modificações que a incorporação desta perspectiva implicaria. Dentre as várias dúvidas dos/as professores/as mencionamos novamente a carta da professora e supervisora, Eunice Carvalho, pois a leitora relata que realiza a leitura do jornal,

Porém sempre fica uma dúvida, pois a ideia, a filosofia do método, eu consigo entender e aprecio até demais, no entanto, fico sem saber como dar início à leitura e à escrita, ou seja, os passos que devo seguir. Frente a essa dúvida, resolvi escrever para a seção tirando dúvidas dessa Editora, para pedir a ajuda de vocês, para que me mandem um manual ou mesmo um livro que me oriente mais quanto ao lado prático, e não apenas teórico, desse método de alfabetização, pois não temos dinheiro suficiente para comprar os livros necessários, uma vez que nosso salário é insuficiente (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1992, n. 23, p. 22).

A partir do excerto, o principal aspecto que nos chama a atenção durante o questionamento da professora leitora, e que observamos ser algo recorrente em outros questionamentos, diz respeito ao acentuado lugar que é construído para uma dimensão prática da realização do trabalho docente.

Estes fragmentos nos permitem apreender um lugar da experiência docente que foi se desenvolvendo a partir da relação e do contato dos docentes com os pressupostos do construtivismo. Logo, entendemos que esta dinâmica se deu de forma tensa, pois do ponto de vista dos enunciados do jornal, os textos e as formulações enfatizavam principalmente os aspectos relacionados ao campo das discussões teóricas e das ideias, ao passo que o ponto de vista da atuação dos professores valorizava uma dimensão prática de suas ações e fazeres.

No entanto, ao olharmos para as cartas dos/as professores/as podemos observar que estes não eram avessos ou contrários a esta nova perspectiva. Mas a experiência docente por eles indicada nos mostra a existência de uma dificuldade das formulações, de encontrar e conseguir dialogar com o núcleo de preocupações a partir do qual os professores fazem e pensam seu trabalho, e que a professora chama “lado prático”.

Esse movimento aventado diante das fontes apresentadas, também contribui para contrapor muitos discursos que atestam que as retóricas do construtivismo não foram profícuas em âmbito brasileiro, em face de que os professores que atuavam durante este momento se mostravam contrários, inaptos e até mesmo resistentes a adotar o que esta perspectiva propunha. As cartas escritas pelas/os leitores/as do jornal podem nos mostrar algo diferente, dado que sugerem que foi se abrindo um abismo entre as formulações teóricas do construtivismo (que a professora chama de ideia, de filosofia) em relação à dimensão da experiência docente diretamente ligada às suas práticas. Por conseguinte, não se trata de olhar para os/as professores/as como heróis ou culpados (culpados pelos limites do alcance dos pressupostos do construtivismo no Brasil, ou heróis que resistiam a tentativa de reformar o trabalho docente de cima para baixo), mas compreender que se delineou uma dificuldade para a construção de um diálogo entre a perspectiva construtivista e as suas formulações e o terreno das práticas docentes que eram realizadas no cotidiano das escolas no país. Em boa medida o construtivismo anunciado pelo jornal negava a tradição e o acúmulo docente ou o pintava como irregular, atrasado, velho. Ao mesmo tempo, projetava a ideia de que estes aspectos práticos eram considerados menos importantes. Neste sentido, não podemos negligenciar ou simplificar o que os/as professores/as estão chamando de lado prático.

Voltando à carta da professora Eunice, na sequência ela faz menção ao construtivismo como um “método de alfabetização”. Isso nos possibilita levantar hipóteses e indicativos de como ela estava realizando a leitura do material, no que diz respeito às suas interpretações e sentidos construídos. Esse tipo de expectativa nos permite pensar que a professora encarava esse lado prático como um conjunto de atividades e de procedimentos a serem realizados, o que nos sugere que muitos professores/as entendiam e compreendiam o construtivismo como um novo método para alfabetização. Por conseguinte, vai sendo criada uma expectativa de que as formulações falassem com os professores em termos de método. Essa dificuldade presente em boa parte do material divulgado pelo jornal em acolher e dialogar com a experiência e a prática docente concreta não significa dizer que a razão estava do lado dos professores-leitores. Mas que esse é um aspecto que marca a realidade histórica relacionada à circulação do construtivismo e da experiência docente no Brasil, resultado da síntese histórica.

Um exemplo de análise que culpabiliza os professores pela limitada penetração do construtivismo no Brasil, podemos observar em Garcia (1997, p. 96). Essa autora sugere que o construtivismo projetava uma nova “maneira de proceder em sala de aula”. No entanto, pelo lado dos professores/as, estes “não aceitavam, dar 'voz às crianças, não trabalhar exclusivamente no caderno. Não consideravam certo, do ponto de vista disciplinar e da aprendizagem trabalhar em grupo, permitir à criança escrever 'errado' ”. Observa-se também que a proposta construtivista buscava proporcionar e projetar uma mudança de olhares e paradigmas no que diz respeito ao processo de alfabetização, entretanto ele também gerou polêmicas e debates, pois muitas escolas foram obrigadas a se tornarem construtivistas (BERNARDES, 2005). Esse mesmo ponto de vista é realçado por Garcia (1997, p. 92), que sustenta que essa implantação teve um caráter de imposição, em razão de que os professores recebiam capacitações e orientações teórico-metodológicas dentro dessa perspectiva e os diretores pressionavam os professores a aderirem a ela.

Podemos constatar, a partir desta construção realizada pela professora Eunice, como também pelas outras contribuições produzidas por outras professoras leitoras do *Jornal da Alfabetizadora*, que a manifestação de uma experiência docente implicada no contato com as formulações construtivistas atuou decisivamente no modo como tais formulações foram recebidas e significadas. Tal experiência se caracteriza, por exemplo, em um conjunto de expectativas de que as formulações e enunciados construtivistas tocassem mais de perto as dinâmicas e rotinas de realização do trabalho docente. É esse tipo de expectativa que nos permite compreender porque tantas/os professoras/es, tal como faz a professora Eunice, se referem ao construtivismo como um método de alfabetização, a despeito dos esforços reiterados na revista em tentar construir a perspectiva de que o construtivismo consistia antes em uma formulação teórica, um fluxo reflexivo, do que em método, de que se chocava com a perspectiva de receitas, roteiros ou modelos.

Este conjunto de “vozes” docentes presentes nas páginas do jornal permite identificar um tipo de experiência de contato com os enunciados construtivistas, pelo menos entre parte daquelas/es professoras/es leitoras/es do periódico, que não é a da recusa ou resistência pura e simples, resultado de um certo imobilismo ou comodismo docente, como às vezes aparece em determinados diagnósticos sobre a formação e atuação de professores que circulam na sociedade brasileira. A despeito de que a menção aos pressupostos construtivistas e a indicação de algum grau de

engajamento com eles, possivelmente fosse critério para a eleição das correspondências que eram publicadas pelo periódico, essas manifestações reproduzidas indicam professoras/es envolvidos, dispostos a ler, capazes de reconhecer méritos e incorporar elementos para qualificar suas práticas. No entanto, se ressentem de uma espécie de lacuna entre o que é divulgado e aquilo que é entendido e vivido como o núcleo do seu fazer cotidiano, que em vários momentos é nomeado como o lado prático do trabalho do professor. Desta maneira, inferimos que este movimento realizado pela professora Eunice foi possivelmente vivenciado por outros/as leitores/as, pois mesmo consumindo os conteúdos divulgados nas edições do jornal, ainda existiam várias dúvidas, questionamentos e dilemas sobre como agir e fazer enquanto profissionais e educadoras.

As colocações da professora, sobre não conseguir dimensionar uma didática construtivista que a possibilitasse desenvolver aspectos práticos, nos remete ao exposto por Mortatti (2016, p. 2271), quando a pesquisadora discorre sobre a perspectiva construtivista destacando que:

Trata-se, portanto, de uma teoria da aprendizagem/aquisição da língua escrita, que não comporta nem uma teoria do ensino, nem uma didática da leitura e da escrita. Essa característica epistemológica não impediu, no entanto, que pesquisadores e professores brasileiros “construíssem” paradoxais “didáticas construtivistas” ou “cartilhas construtivistas” e as apresentassem como equivocadas decorrências didático-pedagógicas dessa teoria e como um novo “método” de alfabetização.

Podemos perceber que a perspectiva construtivista foi divulgada de forma ampla pelo *Jornal da Alfabetizadora*, o qual buscava auxiliar os professores em relação à compreensão e ao entendimento desta nova teoria da aprendizagem. Entretanto, em relação à recepção feita pelos docentes, observamos que esta baseava-se na sua experiência, nos seus dilemas e soluções cotidianos. É fazendo referência a essa experiência que as/os professoras/es leitoras/es chamam a atenção dos editores para as questões práticas em relação ao ensino e ao seu modo de agir. Mortatti ainda complementa enfatizando que:

Por meio da reiteração dessas apropriações ecléticas, foi se configurando um “construtivismo à brasileira”, relacionado com um “conceito brasileiro de alfabetização”. Nesse processo, as apropriações consensuais elaboradas principalmente por gestores e pesquisadores foram sendo incorporadas em políticas públicas, em discursos oficiais, em pesquisas acadêmicas, em cursos de formação

inicial e continuada de professores alfabetizadores e em ações de ensino e aprendizagem iniciais de leitura e escrita (MORTATTI, 2016, p. 2272).

Neste sentido, podemos perceber o quanto esta perspectiva foi sendo desconstruída, reconstruída e remodelada pelos agentes que a divulgavam, mas também pelos professores que com ela estabeleciam contato. Logo, frente aos diversos textos e artigos propagados e divulgados pelo *Jornal da Alfabetizadora*, sobre essa perspectiva e suas implicações, muitos/as professores/as estavam interpelando estas contribuições e indagando “como isso se faz na prática?”, havendo assim uma dificuldade na dinâmica estabelecida entre os aspectos teóricos em relação aos práticos.

Dessarte, isso nos remete à solicitação feita pela leitora Eunice ao jornal, pedindo um manual ou um livro que apresentasse orientações práticas para os seus fazeres docentes. Esta demanda nos remete, uma vez mais, ao papel desempenhado pelas cartilhas no exercício cotidiano da docência nas séries iniciais no país. Baseados na experiência docente que guardava componentes como o uso de cartilhas, para além das questões teóricas dos estudos de Ferreiro, os/as professores/as também desejavam conhecer e pensar suas ações a partir de um ponto de vista mais prático. Apesar das contribuições publicadas no jornal enfatizarem várias críticas ao uso das cartilhas, especialmente vinculadas à ideia de um manual, a professora Eunice se ressentia de que na ausência desse recurso, lhe faz falta um material ou recurso que lhe proporcione suporte e estrutura sobre o qual ela pudesse elaborar seu trabalho. Neste sentido, como nos lembra Goodson (1992, p. 68), quando ocorrem mudanças ou redirecionamentos em relação aos fazeres docentes, esses movimentos também acabam afetando os conhecimentos e as práticas docentes a serem exercidas (GOODSON, 1992, p. 68).

No que tange às discussões relacionadas ao uso das cartilhas, nos remetemos às contribuições do autor Luiz Carlos Cagliariari, publicadas ao longo das edições do jornal. Em face de que, mesmo realizando algumas ponderações e críticas ao modo como as cartilhas eram organizadas, o autor reconhecia neste material uma estrutura sobre a qual o trabalho docente era desenvolvido e desacreditava que uma mudança geral nas práticas docentes poderia ser realizada simplesmente negando essa realidade, assim, ele não desprezava a experiência docente, pelo contrário, valorizava o seu “bom senso” como elemento fundamental para a efetividade do trabalho de

ensinar. Por conseguinte, inferimos que o autor compreendia e buscava demonstrar que transformações e mudanças eram necessárias e poderiam ocorrer, contudo isso não seria possível se não em relação e em diálogo com as estruturas de trabalho já existentes e não por meio da negação e do apagamento destes recursos e dos modos de fazer já estabelecidos.

No que ressoa à recepção da teoria construtivista sobre a atuação docente no Brasil, nos remetemos a Nascimento (2017), quando a autora registra esse período em um trabalho de natureza autobiográfica e, assim, apresenta algumas experiências de professoras alfabetizadoras durante as décadas de 1980 e 1990, período de divulgação da teoria construtivista. A autora aponta que a partir dos anos 80 houve uma busca pela superação da “racionalidade técnica como modelo único de formação para uma diversidade de concepções que valorizam a experiência vivida” (NASCIMENTO, 2017, p. 28). À vista disso, a compreensão do próprio processo de alfabetização se apresentava como algo que estava se renovando e que podia caminhar em diferentes direções.

No que tange às impressões das professoras sobre a divulgação da teoria construtivista, destacamos dois trechos de relatos de professoras que foram coletados por Nascimento: “[...] ficamos muito assustadas com essa mudança, pois representava pensar a alfabetização de um lugar muito diferente [...]” (p. 25); “[...] com a chegada do ‘construtivismo’ nas escolas, achei que não sabia mais alfabetizar [...]” (p. 63). São expressões que coincidem com algumas das vozes docentes publicadas no *Jornal da Alfabetizadora*. Diante destes excertos presenciemos novamente a ideia que a tentativa de reestruturar as práticas pedagógicas em alfabetização sob uma orientação construtivista buscou retirar a discussão do lugar em que se desenvolvia até então a estruturação do trabalho docente e promover mudanças levando à discussão menos instável das elaborações teóricas, promovendo assim uma negação da experiência e desse sentido de pensamento prático do professor.

Podemos caracterizar esse momento histórico como marcado por grandes incógnitas e incertezas por parte dos/as professores/as alfabetizadores/as, dado que entravam em contato com os pressupostos construtivistas em um horizonte em que estava ausente uma proposta clara de ensino do sistema de escrita alfabética (MORAES, 2012, p.77). Garcia (1997, p. 95), ao colher depoimentos de professores/as que atuavam neste período salienta que a base para a não aceitação da teoria construtivista se manifestava objetivamente como um “não saber-fazer”, pois

havia diferentes dúvidas. Entretanto, ao olharmos para as cartas divulgadas pelo *Jornal da Alfabetizadora*, podemos contrapor essas ideias apresentadas por Garcia, visto que o que se apresenta pelos/as professores/as nos diversos relatos é um grande interesse em conhecer e compreender os aspectos que concernem esta perspectiva. Contudo, o que observamos é uma dificuldade de diálogo entre o terreno das formulações teóricas do construtivismo com relação ao terreno da construção prática do trabalho docente. Esses indícios recolhidos das vozes das/os professoras/es presentes no *Jornal da Alfabetizadora* sugerem uma realidade na relação entre os enunciados construtivistas e o trabalho docente diferente de uma não aceitação deliberada desta perspectiva pelas/os professoras/es, e que, portanto, isso teria levado à não frutificação do construtivismo no Brasil. Ao olharmos para este momento pelas lentes da noção de experiência, observamos indícios e indicativos de uma série de questões que são manifestadas pelos/as professores/as, as quais foram desconsideradas e negadas pelo construtivismo, com o intuito de enfatizar a coerência teórica das formulações. Diante disso, podemos dizer que essa responsabilidade também recai sobre a perspectiva dos seus divulgadores.

Outra questão a ser discutida a partir do questionamento da professora Eunice Carvalho concerne à solicitação por materiais para que os/as professores/as tivessem acesso às informações complementares para além do jornal. Essa solicitação demonstra mais uma vez os anseios das professoras e professores por fontes para a sua atualização profissional. Contudo, atrelada a esta solicitação, a professora Eunice também aponta vestígios sobre as precárias condições de trabalho vivenciadas pelas/os professoras/es durante este momento, visto que a remuneração recebida pelos docentes se tornava insuficiente para adquirir livros e materiais pedagógicos.

A professora das séries iniciais, Flávia Azevedo de Cajamar – SP, também enviou seu questionamento em relação à perspectiva construtivista, pois ela possuía várias dúvidas na hora de elaborar as atividades sobre temas como: listas, propagandas, anúncios, cartazes e convites. Em sua correspondência ela destacou que “gostaria muito que me enviassem sugestões de atividades referentes a esses temas, pois quero trabalhá-los, e não sei como. Início os trabalhos e quando percebo, já estou perdida, não sei mais para onde caminhar e acabo por deixá-los de lado” (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1993, n. 25, p. 23). Ao finalizar seu questionamento, a respectiva professora também evidencia que a partir de outros

questionamentos respondidos na sessão “tirando dúvidas”, ela teria conseguido aplicar algumas sugestões apresentadas pelo jornal, obtendo ótimos resultados.

As dúvidas apresentadas pela professora Flávia se aproximam de tantas outras manifestações veiculadas no jornal, em vista de que a promoção dos vários gêneros textuais é apresentada por vários autores que seguem a linha construtivista e que publicam textos no jornal. Do ponto de vista editorial, essa dinâmica tinha por intuito demonstrar aos/as professores/as que outros gêneros textuais também podiam ser utilizados, gêneros estes que estariam presentes no cotidiano dos alunos.

Em relação ao exposto pela leitora, entendemos que ela realizava a leitura dos textos e das sugestões apresentadas ao longo das edições do jornal. Todavia, ao tentar colocar em prática as propostas anunciadas, a professora Flávia ainda possuía várias dúvidas e questionamentos sobre como prosseguir. Assim podemos inferir que a professora Flávia se inspirava nesta perspectiva teórica, mas possuía muitas dificuldades para sustentar uma prática consistente sobre os pressupostos que estava consumindo. Isso não nos permite dizer que a professora era refratária ao que a perspectiva promovia, mas quando realizava tentativas para sua incorporação suas práticas não se desenvolviam, pois ela tinha dificuldade de encarar as formulações de um ponto de vista prático.

Em consonância a estas colocações, a bibliografia também evidencia alguns sentidos semelhantes em relação à recepção da perspectiva construtivista entre as/os professoras/es brasileiros, em razão de que “o grande problema que se configurou em nossa realidade foi o equívoco do ‘professor espectador’ que, em nome do respeito ao erro, acaba por não encaminhar o processo de aprendizagem, como se este só pudesse ocorrer pela livre descoberta” (LAROCCA; SAVELI, 2001, p.203). Deste modo caberia ao professor apenas colocar a criança em contato com a língua escrita que em algum momento ela se apropriaria dessa aprendizagem.

Outra manifestação que nos permite refletir sobre a circulação do construtivismo entre docentes é a da professora Cleuza Regina Menezes Marques, do Rio de Janeiro, publicada na edição nº 26. Sua carta iniciava da seguinte maneira:

Senhores,

O *Jornal da Alfabetizadora* publicou em sua edição número 18 um trabalho sobre o “Ensino da Ortografia” que considerei excelente. Gostaria que, se fosse possível, esse assunto voltasse a ser discutido mais vezes. O tema “Avaliação” precisa ser revisado, pois o que existe é uma verdadeira Torre de Babel. Não há um critério geral de avaliação. Muitos professores não se

atualizam sobre a questão e avaliam indiscriminadamente sem observar o todo do aluno. São subjetivos e arbitrários, tiram pontos por causa de uma letra ou acento ou reprovam por uma matéria que não foi assimilada.

Pergunto: O que se deve avaliar?

O que vale mais: o indivíduo? A compreensão do problema, da questão formulada? A intenção da resposta? Ou uma letra errada, um número mal escrito? (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1993, n. 26, p. 23).

As indagações apresentadas pela professora Cleuza são relevantes e nos ajudam a olhar para este momento e a levantar possíveis inferências e vestígios sobre como se desenvolvia o processo de avaliação dos alunos até então e como esse processo nos parece dar alguns passos em direção às possíveis mudanças, as quais visavam a incorporação das novas perspectivas junto aos modos de fazer docentes. Assim, em relação à avaliação e ao processo avaliativo dos alunos, observamos que a professora evidencia alguns de seus anseios devido à falta de compreensão sobre esse processo, mas também sobre quais aspectos e elementos práticos esta avaliação da aprendizagem deveria se concentrar.

A professora Cleuza também enfatiza que havia muitos professores que não buscavam atualização profissional sobre estes aspectos avaliativos, o que, de acordo com ela, prejudicava ainda mais esse processo e os dilemas construídos em seu entorno. Podemos observar que, ao buscar caracterizar estes profissionais, a leitora acaba fazendo menção e se reportando às práticas avaliativas consideradas tradicionais, como, por exemplo, devido ao fato de se considerar apenas os aspectos relacionados à ortografia e à caligrafia na escrita do aluno.

Frente ao quadro que suscita renovações e mudanças educacionais, e que conseqüentemente reflete sobre as práticas, os saberes e os fazeres docentes, a professora Cleuza questiona e indaga aos editores do jornal sobre “o que se deve avaliar?”, aspectos que concernem ações consideradas tradicionais como a caligrafia e a ortografia, ou aspectos que tangem o indivíduo e a sua compreensão do conteúdo que foi repassado pelo professor?

Em suma, a partir do questionamento da professora Cleuza, podemos observar a presença de dilemas vivenciados por ela em relação à avaliação, mas também suas expectativas e impressões enquanto docente, diante do contexto educacional que estava se transformando.

Ainda em relação a estes impulsos em direção à necessidade de mudanças, a professora Sílvia Leticia Belozo, de São Paulo, salientou que “devido à recente formação permaneço repleta de dúvidas, questionando-me e ao meu trabalho, pois

sinto que devem eclodir mudanças para torná-lo mais eficiente. Por isso encontrei no JA um forte aliado para ajudar-me no meu trabalho” (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1995, n. 39, p. 02). Não está claro a que recente formação a autora se refere. Seria o caso de uma jovem professora, em fase inicial de carreira e que apenas recentemente havia feito a sua formação inicial? Ou seria o caso de algum curso ou processo de formação continuada recém vivido por ela? Em todo caso, ambas as possibilidades sugerem que recentemente a professora havia estabelecido contato com os fundamentos construtivistas.

Diante das colocações da leitora, presenciemos a existência de sensações de dúvida e de insegurança vivenciadas por ela durante a realização do seu trabalho e da sua prática pedagógica, ainda impactada pelo recente processo formativo. Deste modo, podemos inferir que a existência e a divulgação de vários discursos em torno da necessidade de mudança no âmbito educacional, afetavam a autopercepção dos/as professores/as sobre a sua profissionalidade, visto que estes enunciados buscavam promover e projetar sentimentos de que as transformações seriam essenciais. Esse peso era sentido pela professora e projetado como um imperativo na sua manifestação, quando assentia que deviam haver modificações em seu trabalho, a fim de que ele se tornasse mais eficiente. Como era realizado, concretamente, o trabalho da professora, no entanto, não chega a ser objeto de discussão.

Outro aspecto destacado pela leitora diz respeito à recepção e à compreensão do periódico como uma fonte de/para sua formação profissional. Com isso, podemos verificar que vários professores leitores também manifestavam esse olhar sobre o *Jornal da Alfabetizadora*.

Diante destas discussões percebemos que existe uma recorrência à menção do termo *dúvidas* em várias passagens das correspondências docentes publicadas no jornal. Entendemos e enfatizamos que estes profissionais interpretavam e estabeleciam uma relação com o construtivismo, pautada no seu consumo mediado pelas dúvidas e questionamentos sobre como agir e proceder frente a essa nova perspectiva anunciada. Não se pode dizer que se opõem ou são contrários a ela, mas não sabem como utilizá-la em suas ações, práticas e fazeres docentes, desenvolvendo assim diferentes impressões, dilemas e demandas em relação à compreensão desta nova perspectiva.

Entendemos que as cartas, os relatos e os questionamentos veiculados em um periódico fazem parte de um processo discursivo. Dessa maneira, os espaços

destinados a eles nos periódicos compreendem locais de denúncia, confronto, reivindicação e de desabafo. Todavia, deve-se considerar que aqueles/as leitores/as que escreviam para os jornais representam uma população mais ampla, pois eles podem ser vistos como uma espécie de porta-voz de outros leitores (SANTOS; DUMONT, 2014, p. 188).

A construção de possíveis sentidos de negação do tradicional em relação aos fazeres docentes

Dentre as edições do *Jornal da Alfabetizadora*, observamos diferentes maneiras e estratégias editoriais adotadas com o intuito de aventar uma perspectiva inovadora/renovadora. São veiculados diferentes textos que buscam esclarecer o que corresponderia à inovação/renovação e às suas implicações, mas também são divulgadas sugestões e ideias de atividades que podem ser utilizadas por seus leitores e que estariam em conformidade com tal perspectiva.

Ao olharmos para os relatos das/os professoras/es mencionados até o momento, podemos apreender alguns vestígios e indicações de que estas/es professoras/es realizavam a leitura do jornal e estavam atentas às suas publicações. Contudo, apesar da realização da leitura do material ainda persistiram várias dúvidas e questionamentos por parte das/os docentes, em razão de que existia uma grande dificuldade de compreensão e entendimento quanto ao teor prático da perspectiva construtivista. Este movimento que gerava incógnitas também contribuía para a projeção de possíveis remodelações sobre a autopercepção docente e em relação aos seus fazeres e práticas.

Neste sentido, destacamos o exposto pela professora Elza Rego Silva Cardoso, do São Raimundo das Mangabeiras – MA, na sessão “Respondendo aos leitores” publicada na edição nº 33. A leitora enfatiza que:

Antes de tudo, parablenizo este excelente jornal informativo, o qual vem ‘mexendo’ demais com minhas ideias dentro da teoria do Construtivismo. Li, por duas vezes, este jornal que muito fala no Construtivismo de Emília Ferreiro. Também tive oportunidade de participar de treinamento de professores e do Salto para o Futuro, onde pude colher várias sugestões e ensinamentos, mas confesso estar ainda cheia de dúvidas (JORNAL DA ALFABETIZADORA, n. 33, p. 21).

Apesar de ter lido e relido os artigos publicados no jornal e ter participado de treinamentos para professores, a professora Elza relatava ainda se encontrar com várias dúvidas em relação à perspectiva anunciada. Logo, por meio destas ponderações da leitora nos parece que vai sendo delineado um padrão, no qual a questão central não se tratava em dizer se as/os professoras/es aderiram ou não à perspectiva construtivista, mas sim de caracterizar o modo como ele era divulgado, face ao mundo de realização do trabalho docente. Assim, inferimos que diante da leitura realizada sobre o construtivismo, as leitoras passam a expressar um elemento comum e compartilhado, composto por um sentimento de desorientação, em razão de que os enunciados do construtivismo teriam dificuldade de atentar para uma dimensão prática, cumulativa, do sentido de tradição ou modos históricos e compartilhados de fazer o trabalho docente, porque esse acúmulo é, em grande parte, negado pela proposta construtivista.

Em sua carta a professora Elza também nos apresenta indicativos sobre o modo como as ideias construtivistas foram chegando aos professores e professoras. Assim esse movimento ocorreu na forma de uma série de processos de formação e atualização docente, como ações, cursos e treinamentos promovidos por várias instituições públicas e privadas, como também pelos vários setores educativos.

As palavras escolhidas pela professora Elza são impactantes: “há 24 anos trabalho como professora de primeira a quarta série do primeiro grau, dentro das normas da escola tradicional” (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1994, n. 33, p. 21); prossegue: “com a teoria do Construtivismo, sinto que deve haver mudanças para se obter um trabalho eficiente. A partir do momento em que tomei conhecimento dessa mudança, fiquei inquieta demais, pois percebi que meu trabalho está muito vazio” (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1994, n. 33, p. 21). Ao nos depararmos com relatos como este, podemos verificar que estas afirmações postas pela leitora são carregadas por princípios, valores e impressões que a professora faz sobre o seu próprio trabalho, logo, a composição deste discurso possui um peso significativo. Por conseguinte, ao enfatizar que trabalhava como professora há 24 anos, podemos supor que durante esse período a professora Elza estruturou um modo, uma maneira para realizar seu trabalho como docente. Contudo, entendemos que essa estruturação, esta construção do seu modo de agir, não foi somente sua, mas a partir de suas vivências, leituras e principalmente pelo contato com outros professores e profissionais e com uma tradição de trabalho docente (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991). Essa dinâmica

promove e proporciona o acúmulo de vários conhecimentos e de várias experiências, as quais compõem o trabalho do professor, da mesma forma que sua personalidade e as suas dimensões pessoais. Podemos imaginar que o aspecto de vazio, de que se sentia mexida, era um processo vivido por esta professora com uma alta carga de conteúdo emocional. Isso se dá, em parte, como expressão de um contato com os enunciados construtivistas carregado pelo sentido de não reconhecimento, e mesmo negação, da construção de toda uma vida atuando como professora.

A professora Elza destaca que sentia a necessidade de mudanças para que seu trabalho se tornasse eficiente. Mas essa necessidade de mudança é projetada unilateralmente, não tendo da sua parte, aparentemente, nada a oferecer para a sua realização. É uma manifestação muito semelhante à carta da professora Sílvia, vista anteriormente, que também produziu uma manifestação carregada desse sentido emocional. Deste modo aventamos o quanto estes discursos sobre a necessidade de mudança também se conectam com a projeção de sentidos e sentimentos em prol de transformações nas ações e nas atividades docentes e na (re)elaboração das suas identidades profissionais.

É digno de nota que a professora tenha caracterizado o seu fazer docente como algo “muito vazio”, que de imediato nos perguntamos: como essa professora poderia ter sustentado uma prática desenvolvida durante 24 anos se ela fosse inteiramente vazia? A questão, nesse caso, diz respeito a que tipo de construção recai sobre professoras/es que lhes levam a perceber o seu fazer como inconsistente e inadequado. Dessarte, percebemos que após o contato com a perspectiva construtivista vai sendo produzido, delineado e projetado na professora Elza um sentido de negação e desconstrução da sua própria identidade profissional, nesta direção o contato com os enunciados construtivistas a fez negar-se como professora. Ao mesmo tempo, à medida que sente sua prática vazia, fica impossibilitada de identificar elementos para que pudesse transformar. Nega-se toda e qualquer referência para a construção do trabalho docente que não provenha dos ideais de inovação, particularmente, o sentido de acúmulo individual e coletivo. A esse respeito nos reportamos a Tardif (2000, p. 237) quando o autor discorre que para compreender os saberes dos professores, é preciso compreender sua evolução e suas transformações, decorrentes da sua história de vida e de sua carreira.

A partir desta colocação da leitora, é possível inferir que essa força que, em nome da inovação, faz uma professora com 24 anos de atuação profissional, e pelo

que podemos apreender, comprometida com a qualificação do seu trabalho, qualificar de vazia a sua prática, também estava sendo projetada pelo próprio jornal, dado que ao longo das edições do periódico os textos veiculados contribuem para delinear este escopo e esse tensionamento de que as ações, os saberes e os fazeres desenvolvidos até então pelos/as professores/as seriam inadequados para bem alfabetizar, pois eram retrógrados e ultrapassados.

A resposta às indagações da professora Elza foi elaborada por Maria Tasca, enquanto membro do corpo editorial do jornal. Nela, utiliza estratégias argumentativas para salientar a necessidade de se perceber as diferenças entre a escola tradicional e a proposta construtivista, dado que na primeira a ênfase recai sobre o professor ao passo que na segunda, a ênfase recai no aluno. Sua argumentação, portanto, opera por uma lógica de polarização, que busca envolver todos os aspectos de acúmulo e tradição do trabalho docente em um polo negativo, para que se pudesse negar sua pertinência. Essa dinâmica estabelecida respinga e afeta a experiência docente, como pode ser contemplado na manifestação da professora leitora.

Observamos que estas alusões a respeito de práticas equivocadas e vazias também encontram ressonância em cartas de leitores/as publicadas ao longo das edições do jornal. Dentre estas cartas nos deparamos com a da professora Doracy Malta Campos, de Minas Gerais, que alegava que o jornal “pirou” sua cabeça, pois

[...] num belo dia, comecei a ler, por acaso, um destes jornais. Primeiro, sem muito interesse, mais para passar o tempo, depois, minha cabeça esquentou. Pensei com os meus botões: ‘falar é fácil, quero ver na prática... e aí, minha amiga, deu um baixo astral, percebi, que eu, na melhor das intenções fazia tudo errado. Não parei mais, li todos os livros que achei (Emília Ferreira, Ana Teberosky, etc...). Inclusive, fiz um pedido de muitos livros da Editora Kuarup, fiz uns cursinhos de 40 horas-aula que a C.T.E. oferece em Belo Horizonte. E comecei a entender que a criança pode: conversar, brincar, desenhar, dramatizar, etc... sem que prejudique seu processo de alfabetização (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1992, n. 22, p. 23)

Assim no que diz respeito à circulação do jornal, percebemos que a leitora destaca que começou a ler o jornal por acaso, diante desta colocação inferimos e levantamos a hipótese que boa parte dos/as leitores/as tinham acesso ao jornal, por meio da estrutura montada pelos programas estatais para sua distribuição. Desta maneira, o jornal chegava às mãos dos/as professores/as de diferentes maneiras, sem que fosse necessário que partisse dos próprios professores/as o movimento de buscá-lo e procurá-lo.

Algo que também nos chama a atenção em manifestações como essas é a recorrência de expressões como as usadas pela professora Doracy, de que após entrar em contato com a perspectiva construtivista e construir a partir desse contato o critério de valoração da realização do seu trabalho, contrastar essa idealização com sua própria prática docente e se sentir desanimada, pois entende estar “fazendo tudo errado”. Desse modo vai sendo delineado um processo resultante do contato com enunciados que em nome da inovação, produzem, como no caso dessa professora, uma autopercepção extremamente negativa, de negação do seu próprio agir pessoal, atravessado por uma carga de sentimentos de insuficiência e inconsistência nas ações realizadas por ela até o momento. Por conseguinte, esta projeção atinge, afeta e implica considerações e olhares que os/as professores/as fazem sobre suas práticas e fazeres docentes.

Ademais, ao destacar sua busca por livros a professora também faz menção aos produtos vendidos pela editora Kuarup, o que nos remete a considerar que, se uma das intenções do *Jornal da Alfabetizadora* era produzir uma demanda por consumir outros produtos da editora, ela estaria sendo, em alguns casos, bem-sucedida à custa da produção de um certo mal-estar docente.

Na edição nº 18 a professora das séries iniciais, Francisca Alves Mororó, de Reriutaba – CE, levanta outros questionamentos:

Primeiro, queria saber de que maneira levar a criança a produzir um texto, porque na escola onde trabalho os alunos têm seus livros com textos já prontos; eu teria que deixar de utilizar esses livros e passar a trabalhar só com os textos dos alunos?

Segundo, queria saber que outro processo se poderia utilizar na correção dos erros ortográficos, já que o jornal considera ineficaz o método do aluno ter de escrever várias vezes a palavra que errou (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1992, n. 18, p. 22).

A partir do exposto constatamos novamente a existência de vários questionamentos em relação às ações e práticas docentes que deveriam ser exercidas em nome da mudança, da inovação, especialmente na direção de “como fazê-las?”. Podemos perceber, além disso, que estas questões nascem, sobretudo, de um senso de não comunicação dessa forma de fazer inovadora, com o modo como as/os professoras/es realizavam seu ofício. O que podemos capturar a respeito da experiência docente presente na manifestação da professora Francisca indica que ela pensa o fazer docente a partir de uma estrutura já consolidada de realização do seu trabalho, que se apoia na utilização de certos recursos e materiais, como o livro de

textos, em certas responsabilidades, como corrigir os erros dos alunos e permitir que aprendam a escrever corretamente. Deste modo, entendemos que as preocupações anunciadas pela professora vão se conectando à ideia de que o jornal ajuda a propagar um sentido de desconsideração em relação ao que os/as professores/as já faziam de forma sistematizada, às vezes, por longo tempo.

Face a essa manifestação o jornal responde à professora Francisca, apontando que, para desenvolver o processo de produção textual as atividades de leitura e escrita propostas pelo professor deviam favorecer a relação entre estes dois aspectos (leitura e escrita), pois para escrever um texto o aluno necessita de referências. Como se pode perceber, a resposta projetada como árbitro da questão os cânones dos fundamentos teóricos do construtivismo, se afastando do terreno mais próximo de onde brotavam as questões da professora. Em relação ao livro didático os editores salientam que este não seria o melhor recurso a ser utilizado, a despeito do modo como a manifestação da professora projetava para o livro, principalmente para os textos presentes no livro, um papel estruturante da sua prática pedagógica. Podemos inferir que a manifestação da professora expõe uma estrutura de pensamento ligada ao seu fazer docente, mas que está sendo negada por grande parte das contribuições presentes no jornal, mesmo em seções que pretendem dialogar com os professores. Esse movimento vai delineando, dessa maneira, uma tensão entre o que o jornal está veiculando e o que os professores e professoras leitoras fazem na prática.

Frente a isso observamos que durante as explicações e respostas oferecidas aos/as professores/as, o jornal, por meio do seu corpo editorial, buscava ressaltar e enfatizar a ação e o papel do professor frente à nova perspectiva e ao que ela trazia de mudanças e aspectos novos. Entendemos que isso contribui com o ideário de que o sucesso desta perspectiva dependia das ações desenvolvidas pelos professores alfabetizadores em sala de aula, cabendo assim a eles buscar entendê-la e utilizá-la.

Outro questionamento que nos chama a atenção é feito pela professora Maria Madalena L. Boechat, do Rio de Janeiro. Essa professora escreve destacando que “nos últimos dois anos, aproveitei muitas ideias de construtivismo e foi muito bom. Não deixei a cartilha porque tenho muitas dúvidas” (JORNAL DA ALFABETIZADORA, 1994, n. 32, p. 16). A primeira colocação da leitora nos proporciona levantar mais alguns indícios e indicações de como os/as professores/as estavam recebendo a perspectiva construtivista. Nesse sentido, sua correspondência é mais um indicativo de que professores/as não eram refratários a ela e que muitos deles/as ainda

aproveitam alguns de seus aspectos. Contudo, apesar destas incorporações, a professora Maria Madalena também salienta que não deixou de utilizar a cartilha em sua prática. Quanto a isso podemos inferir que existe uma tradição construída e ligada ao ensinar, ao alfabetizar, por parte dessa professora, na qual a cartilha é compreendida como um elemento marcante. Frente a isso, compreendemos que este material compõe uma estrutura que auxilia a realização do trabalho docente.

Todavia, em nome da mudança e da inovação os enunciados atrelados à perspectiva construtivista e divulgados pelo *Jornal da Alfabetizadora* incidem sobre a retirada desse elemento tão importante na constituição do trabalho docente. As correspondências das/os professoras/es publicadas no *Jornal da Alfabetizadora* estão repletas de indícios que sugerem que as pretensões de transformação no trabalho docente tinham dificuldade de estabelecer diálogo com a dimensão do fazer docente já existente e que poderia permitir que os professores pudessem construir mais diretamente reflexões sobre suas ações. Neste sentido, estes enunciados não negam apenas a cartilha e a sua materialidade, mas sim uma dimensão que compõe a tradição e o acúmulo do trabalho docente no âmbito da alfabetização. O que a consideração da experiência docente revela, em face das pretensões formativas do *Jornal da Alfabetizadora*, é que não se pode apagar ou negligenciar o peso dessa tradição na estruturação de um modo de fazer das/os professoras/es.

Outra inferência em relação à continuidade do uso da cartilha também pode se dar devido à insegurança e às dúvidas suscitadas em relação às ações práticas e aos procedimentos que o/a professor/a deveria exercer em sala, assim a professora Maria Madalena continuava a utilizar a cartilha, compreendida como uma fonte segura e que apresentava instruções e orientações a serem seguidas, uma vez que esse material era parte constituinte do modo como professores/as, como ela, estruturavam seu trabalho. Esse posicionamento da autora nos remete ao exposto por Goodson (1992, p. 69), quando o autor enfatiza que muitos professores se sentem profundamente inseguros e ansiosos em relação ao trabalho desenvolvido, seja em sala de aula ou em outros ambientes, quando submetidos a projetos que visam reformar o seu trabalho.

Diante destas discussões ressaltamos e entendemos que o que conseguimos recolher pelo *Jornal da Alfabetizadora* por meio das edições consultadas não consegue cobrir e envolver todos os aspectos do que Thompson concerne como experiência. No entanto, entendemos que as colocações e ponderações ressaltadas

compreendem fragmentos e vestígios que se conectam e decorrem desta experiência, e que no caso da questão que diz respeito ao que as/os professoras/es que consumiam o *Jornal da Alfabetizadora* faziam com isso que lhes era oferecido, revela aspectos muito importantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imprensa pedagógica voltada para os/as professores/as pode ser concebida como um veículo de informação e formação docente, dado que veicula em suas páginas diferentes textos e discursos relacionados ao campo educacional e às perspectivas relacionadas a ele. Deste modo, a análise do *Jornal da Alfabetizadora* nos possibilitou a investigação de diferentes aspectos relacionados ao ofício docente, às questões educacionais mais gerais e ao momento histórico em que o periódico circulou.

Diante disso e frente ao objetivo proposto por esta investigação, a análise do jornal se desenvolveu em torno da tentativa de compreensão de três eixos vinculados ao exercício docente durante o período investigado. Estes eixos são compostos pelas temáticas: do trabalho e da identidade docente; da imprensa pedagógica voltada para os professores; e da investigação sobre a alfabetização durante a década de 1990.

Neste sentido, observamos que este periódico era voltado para os/as professores/as das séries iniciais, em especial para os/as professores/as alfabetizadores/as. O jornal buscava ser visto e compreendido como um mediador, que promovia a mediação entre o que os pesquisadores estavam produzindo e investigando sobre as temáticas relacionadas à educação e à alfabetização, com o que os/as professores/as realizam em suas práticas docentes. Por conseguinte, ele se colocava como um interlocutor, que seria capaz de escutar os/as professores/as, mas também dialogar com eles, com suas dúvidas e dilemas. De modo geral, sua pretensão era ir ao encontro destes profissionais.

Ele pretendia também desenvolver um espaço aberto e democrático, que possibilitasse a exposição de várias manifestações, olhares e perspectivas que permeavam o ambiente escolar e educacional, promovendo assim a divulgação de relatos, pesquisas, sugestões, ideias, trocas de informações e experiências docentes.

Frente a isso, após a análise das páginas, dos textos e das publicações apresentadas, podemos perceber que muitas das estratégias editoriais adotadas caminhavam em direção a um projeto formativo que tinha como intenção auxiliar os/as

professores/as no que dizia respeito às questões ligadas à afirmação de uma nova perspectiva educacional que estava sendo difundida em âmbito brasileiro, a qual concerne à Psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Embora o jornal quisesse enfatizar um sentido de debate marcado pelo diálogo e com a pluralidade de ideias e perspectivas, veiculando em suas edições alguns textos que abordassem assuntos e conteúdos diversificados, conforme sua proposta editorial inicial anunciava, fica evidente na análise do periódico que o seu foco principal era voltado para a divulgação da perspectiva construtivista e todos os aspectos que a compõem. À vista disso, podem ser identificados sentidos hegemônicos em torno de uma nova identidade docente e das mudanças aventadas, as quais caminhavam em direção ao construtivismo.

Em consonância com o recorte temporal estabelecido entendemos que este momento suscitava uma expectativa de inflexão e mudanças em diversas áreas sociais e culturais, inclusive na área educacional. Entendemos que o jornal visava contribuir e impulsionar este movimento. Dessarte, muitos dos discursos e enunciados propagados pelo periódico se conectavam com estas retóricas renovadoras que buscavam aventar reflexões, mudanças e transformações nas práticas e nos saberes docentes desenvolvidos até então. Produzindo e projetando ímpetus de que era necessário algo novo e inovador, principalmente no que se referia ao campo da alfabetização e ao seu modo de ensino. Essa dinâmica também pretendia contribuir para que os/as professores/as repensassem suas ações, seus fazeres e muitas das atividades utilizadas e desenvolvidas por eles.

Essas remodelações a partir do construtivismo também recaem sobre mudanças de olhares e compreensões em relação aos papéis dos agentes que compunham o ambiente escolar. Dessarte, o aluno passava a ser o centro do processo, e ao/à professor/a caberia o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento, compreendendo o processo pelo qual o aluno perpassa durante o período de aprendizagem, suas hipóteses e construções. A peça central para que estas retóricas em direção à mudança fossem profícuas e produzissem bons resultados era compreendida na figura e nas ações desenvolvidas pelos professores e professoras.

Nesse projeto formativo que visava enaltecer e valorizar a perspectiva construtivista e as suas implicações, também eram elaborados enunciados que

corroboravam com a possibilidade e o desejo de transformação da identidade docente. No entanto, em paralelo a isso, observamos que foram sendo delineados e projetados modos negativos de encarar as ações, atividades e fazeres considerados tradicionais e que eram exercidos por muitos/as professores/as. Promovendo, deste modo, uma visão de que estas práticas eram retrógradas, ultrapassadas e insuficientes para sanar as demandas que estavam se apresentando em nome da inovação e da mudança, fortalecendo um ideário de que tudo que compunha o tradicional era ruim e não servia mais para as ações dos/as professores/as. É a partir disso que muitos dos recursos, materiais e atividades que estavam presentes na realidade do trabalho docente nas escolas de séries iniciais no Brasil passaram a ser vistos sob olhares negativos. Entendemos que os textos que mobilizavam esses olhares visavam provocar nos/as professores/as leitores/as sentimentos de reflexão e reavaliação de suas ações e práticas docentes.

Em conformidade a isso, a estratégia e a dinâmica desenvolvida pelo jornal a fim de que houvesse uma transformação na identidade docente, era a de projetar nos/as professores/as leitores/as sentidos de que eles deveriam ser autores e criadores de suas práticas, deveriam inovar e desenvolver modos de fazer autorais, deveriam diversificar os materiais, os recursos e os procedimentos e que apoiassem a realização do seu trabalho em reflexões construídas pelo consumo dos novos saberes teóricos.

Para impulsionar e demonstrar que esta mudança nas atividades e ações docentes era possível de ser realizada na prática, o jornal divulgava ao longo de suas edições diversos relatos de experiência, sugestões e ideias de atividades que poderiam ser utilizadas e aprimoradas pelos docentes, conforme suas necessidades. Isso também contribuiu para divulgar recursos e materiais diversificados que os/as professores/as poderiam incorporar em seus fazeres. Todas estas estratégias adotadas possuíam como pano de fundo o favorecimento e a divulgação da perspectiva construtivista.

Apesar das estratégias desenvolvidas pelo corpo editorial, observamos que muitos docentes enviavam seus questionamentos e dúvidas para serem respondidas pelos editores, dado que muitos destes profissionais demonstravam que realizavam a leitura dos textos e artigos veiculados, mas ainda restavam vários questionamentos sobre como agir e proceder frente ao que o construtivismo propunha. Nesta direção nos remetemos às cartilhas, as quais eram um material muito utilizado até este

momento. Assim, apesar de possuir várias fragilidades e por ser um material muitas vezes criticado devido à sua organização e suas propostas de atividades, entendemos que este recurso possuía uma estrutura, sob a qual os/as professores/as tinham suporte e segurança para exercerem seu trabalho.

Dessarte e contrariamente ao que as cartilhas propunham, muitos dos artigos e textos veiculados pelo *Jornal da Alfabetizadora* destacavam e enfatizavam o construtivismo enquanto uma proposta teórica, que não possuía modelos, parâmetros e atividades prontas que poderiam ser realizadas, pois o/a professor/a deveria inventar, criar e desenvolver a sua prática. Todavia, frente aos vários questionamentos suscitados pelos docentes, o jornal em resposta a esse tipo de leitura que estava sendo realizada, se viu às voltas com a necessidade de projetar indicadores de/para uma didática construtivista. O jornal assim o fez pela circulação das lições modelares, pelos relatos de experiências exemplares e pelas indicações de propostas para serem realizadas em sala de aula.

Nesta direção, ao olharmos para as vozes dos/as professores/as leitores/as veiculadas nas páginas do *Jornal da Alfabetizadora* a partir das seções de cartas, relatos e questionamentos, a partir das lentes dos ecos da experiência docente, esse movimento contribuiu para revelar que os/as professores/as se mostravam interessados nas propostas construtivistas e nas possíveis mudanças que a sua utilização implicaria. Todavia, também existia uma grande preocupação destes professores/as em relação a um núcleo prático de realização do seu trabalho, uma disposição que estabelecesse um diálogo com os enunciados construtivistas para qualificar seu fazer. Havendo assim uma necessidade de que estes enunciados dialogassem com o núcleo que estruturava a realização do seus fazeres, uma espécie de pensamento prático dos/as professores/as. Desta maneira, podemos observar que os/as professores/as realizavam a leitura do jornal, dos seus textos, artigos e sugestões, contudo eles evidenciam essa distância dos aspectos teóricos em relação às suas práticas e fazeres.

Não obstante o jornal e seu projeto editorial realizaram algumas tentativas com o intuito de promover este diálogo entre os aspectos teóricos e práticos. O que se viu foi uma dificuldade de fazer circular os pressupostos construtivistas em relação com esse pensamento prático reclamado pelos docentes. Prevalecendo, desta maneira, uma lógica de subestimação, desconsideração e não reconhecimento da experiência

docente, visto que muitos enunciados construtivistas negavam aspectos que tocavam a tradição de trabalho e o acúmulo de saberes por parte das/os docentes.

Diante disso, também foi sendo delineado um ideário de culpabilização dos/as professores/as, da sua formação e da sua mentalidade, pelos limites que se viu em relação ao alcance que os pressupostos construtivistas tiveram sobre a produção de deslocamentos na identidade e nas formas de organização do trabalho docente.

Esse movimento revelado pela análise dos ecos da experiência docente, também nos possibilita contrapor muitos dos discursos de que os professores e professoras alfabetizadoras que atuavam durante este momento se mostravam contrários e resistentes ao construtivismo e às suas propostas em direção à mudança, quando o que vimos, frente a muitos dos relatos publicados pelo jornal, nos ajuda a perceber que os professores e professoras não eram refratários a esta perspectiva, mas que existia uma lacuna entre as formulações teóricas e a dimensão da experiência docente em que eram gestadas e realizadas as suas práticas.

Em suma, concluímos que o *Jornal da Alfabetizadora* se constituiu como um importante veículo de comunicação, informação e atualização docente. Assim, frente ao seu projeto formativo que visava aventar e incentivar retóricas renovadoras, especialmente em torno da alfabetização, suas edições e publicações caminhavam em direção à divulgação da perspectiva construtivista. Por conseguinte, paralelamente a esta dinâmica, ele também contribuiu para remodelar e projetar práticas, saberes e fazeres docentes nos/as professores/as alfabetizadores/as durante a década de 1990. A análise dos seus intentos formativos, no entanto, precisa levar em conta o modo como foram recebidos pelas/os professoras/es, especialmente do ponto de vista da experiência ligada à realização do seu trabalho.

6. FONTES

BOSSI, Alfredo. O ponto cego do ensino público. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 50, p. 7, 1997.

CADEMARTORI, Ligia. Era uma vez o beabá. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 2, p. 07, 1989.

CAGLIARI, Luiz. O segredo da alfabetização. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 20, p. 09-10, 1992.

CAGLIARI, Luiz. A chave da decifração da escrita. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 21, p. 21-23, 1992.

CAGLIARI, Gládis Massini. Figuras, desenhos, textos e cia. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 25, p. 03-05, 1993.

CAGLIARI, Gládis. O que é uma letra? Reflexões a respeito de aspectos gráficos e funcionais. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 54, p. 03-05, 1997.

CARVALHO, Karen Currie. Um texto só? **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 4, p. 12-14, 1989.

CARVALHO, Karen Currie. O bom pode ser ruim? O ruim pode ser bom? **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 6, p. 12-15, 1989.

CARVALHO, Karen Currie. Lugar da crítica: Outro ponto de vista sobre o construtivismo. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 28, p. 23, 1993.

CARVALHO, Karen Currie. Jogo de memória: estimulando a produção de textos. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 30, p. 05-10, 1993.

COSTALONGA, Elida Maria Fiorost. Mitos e medos impedem as transformações. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 32 p. 14-16, 1994.

DEMO, Pedro. Educação e qualidade. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 9, p. 12-13, 1990.

DEMO, Pedro. Formação básica. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 20, p. 07-09, 1992.

DIAS, Fátima Regina T. S. a teoria de Emília Ferreiro implicações pedagógicas e distorções no uso desse conhecimento. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 15, p. 12-13, 1991.

FAGUNDES, Liliana Maria R. Alfabetização mito x conquista do saber. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 0, p. 05-06, 1988.

FAGUNDES, Liliana Maria Rosa. Como se ensina a língua escrita? **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 35, p. 03-05, 1994.

GARCIA, Guillermo. Reflexões a propósito da pedagogia construtivista da leitura/escrita inicial. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 7, p. 12-15, 1990.

GASTELOIS, Madalena Lana. Alfabetização entre o gato e o novelo de lã. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 0, p. 11-13, 1988.

GUINDASTE, Reny Maria Greglin. A produção de textos nos primeiros anos de escolaridade. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 56, p. 05-07, 1998.

Jornal da Alfabetizadora. Editorial. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 0, p. 02, 1988.

Jornal da Alfabetizadora. Editorial. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 1, p. 02, 1989.

Jornal da Alfabetizadora. Editorial. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 2, p. 02, 1989.

Jornal da Alfabetizadora. Editorial. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 3, p. 02, 1989.

Jornal da Alfabetizadora. Alfabetização. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 3, p. 22, 1989.

Jornal da Alfabetizadora. Editorial. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 5, p. 02, 1989.

Jornal da Alfabetizadora. Editorial. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 7, p. 02, 1990.

Jornal da Alfabetizadora. Pesquisa em foco. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 9, p. 22, 1990.

Jornal da Alfabetizadora. Carta (Maria Tecla Soares Ferrari). Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 9, p. 23, 1990.

Jornal da Alfabetizadora. Editorial. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 10, p. 02, 1990.

Jornal da Alfabetizadora. Tirando dúvidas (Dulce). Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 10, p. 22, 1990.

Jornal da Alfabetizadora. Pesquisa em foco. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 10, p. 23, 1990.

Jornal da Alfabetizadora. Editorial. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 12, p. 02, 1990.

Jornal da Alfabetizadora. Pesquisa em foco. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 12, p. 22, 1990.

Jornal da Alfabetizadora. Carta (Maria Bernadete da Silva). Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 13, p. 23, 1991.

Jornal da Alfabetizadora. Editorial. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 14, p. 02, 1991.

Jornal da Alfabetizadora. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 15, p. 21, 1991.

Jornal da Alfabetizadora. Editorial. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 18, p. 02, 1991.

Jornal da Alfabetizadora. Tirando dúvida (Francisca Alves Mororó). Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 18, p. 22, 1991.

Jornal da Alfabetizadora. Carta (Doracy Malta Campos). Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 22, p. 23, 1992.

Jornal da Alfabetizadora. Editorial. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 23, p. 02, 1992.

Jornal da Alfabetizadora. Tirando dúvida (Eunice Carvalho). Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 23, p. 22, 1992.

Jornal da Alfabetizadora. Editorial. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 25, p. 02, 1993.

Jornal da Alfabetizadora. Tirando dúvida (Flávia Azevedo de Cajamar). Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 25, p. 23, 1993.

Jornal da Alfabetizadora. Editorial. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 26, p. 01, 1993.

Jornal da Alfabetizadora. Carta (Cleuza Regina Menezes Marques). Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 26, p. 23, 1993.

Jornal da Alfabetizadora. Carta (Geni Padilha dos Santos). Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 30, p. 23, 1993.

Jornal da Alfabetizadora. Editorial. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 31, p. 01, 1994.

Jornal da Alfabetizadora. Tirando dúvida (Maria Madalena L. Boechat). Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 32, p. 16, 1994.

Jornal da Alfabetizadora. Carta (Eunice de Jesus Souto). Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 32, p. 23, 1994.

Jornal da Alfabetizadora. Respondendo aos leitores (Elza Rego Silva Cardoso). Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 33, p. 23, 1994.

Jornal da Alfabetizadora. Carta (Ana Lúcia Nunes de Queiróz). Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 37, p. 02, 1995.

Jornal da Alfabetizadora. Relato (Neuza Balbino de Souza). Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 37, p. 09, 1995.

Jornal da Alfabetizadora. Editorial. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 39, p. 01, 1995.

Jornal da Alfabetizadora. Carta (Sílvia Leticia Belozo). Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 39, p. 02, 1995.

Jornal da Alfabetizadora. Editorial. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 44, p. 01, 1996.

Jornal da Alfabetizadora. Editorial. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 55, p. 01, 1998.

KOHL, Rosana; YUNES, Eliana. A contribuição da literatura infantil para o domínio da alfabetização. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 5, p. 12-13, 1989.

LALPE, Laboratório Linguístico de Pesquisa e Ensino da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Resolver problemas ortográficos não combina com construtivismo? **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 19, p. 12-13, 1992.

LOPES, Cynara Oliveira; BARCELOS, Eva Aparecida; DUTRA, Lenir Pimenta. O doce segredo de ler e escrever através de papéis de bala. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 37, p. 20-21, 1995.

MENDES, Sonia Regina. Alfabetização uma revolução conceitual. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 13, p. 05-07, 1991.

MOLL PINTO, Jaqueline. A alfabetização: uma questão de método. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 7, p. 09-10, 1990.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização e ortografia: aspectos sócio-políticos e psicogenéticos. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 45, p. 10-11, 1996.

RIVERO, José. Alfabetização, direitos humanos e democracia. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 10, p. 05-07, 1990.

SOUZA, Solange Jobim. Discutindo a formação do professor na pré-escola. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 6, p. 15-17, 1989.

TASCA, Maria. Alfabetizar: a quem compete? **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 0, p. 03-04, 1988.

TASCA, Maria. Uma atividade chamada ditado. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 6, p. 09-10, 1989.

VAREJÃO, Ana Maria L. Fazendo artes e construindo a arte da alfabetização na pré-escola. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 19, p. 20-21, 1992.

VAREJÃO, Ana Maria L. Jogando e construindo a alfabetização na pré-escola. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 20, p. 18, 1992.

WEISZ, Telma. Diferenças pedagógicas. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 1, p. 17-19, 1989.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ARROYO, Miguel. Produção de saber em situação de trabalho: o trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 51–61, 2012.

BASTOS, Maria Helena Gamara. A edificação modélica do professor cidadão: a imprensa (in)formando um discurso sobre ser docente. **Veritas**, Porto Alegre, v. 43, p. 159-163, dezembro, 1998.

Bastos, Maria Helena Câmara. A imprensa de educação e ensino: observatório da formação docente e discente (Brasil, 1950-1980). **Archivos de Ciencias de la Educación**, nº 10, 2016.

BERNARDES, Vânia Aparecida Martins. **História e memória de alfabetizadoras: desenvolvimento profissional**. 209 f. Tese de doutorado - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas - SP, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: abr. 2022.

BICCAS, Maurilane de Souza. **O impresso como estratégia de formação**: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940). Belo Horizonte, MG: Argvmentvam, 2008.

BICCAS, Maulilane de Souza; CARVALHO, Marta Maria Chagas. Reforma escolar e práticas de leitura de professores: a Revista do Ensino. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas; VIDAL, Diana Gonçalves (orgs.). **Biblioteca e formação docente**: percursos de leitura (1902-1935). Autentica editora: Belo Horizonte/ São Paulo, 2000.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 02, p. 157-168, 2012.

BRITO, Antonia Edna. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 12, p. 45-52, 2005.

CAPELATO, Maria Helena. **Imprensa e História do Brasil**. São Paulo: Contexto/Edusp, 1988.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Manuais de Pedagogia, materialidade do impresso e circulação de modelos pedagógicos no Brasil. **Revista Colombiana de Educación**, núm. 52, enero-junio, p. 114-135, 2007.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Impressos e circulação de modelos pedagógicos: a difusão da pedagogia de Francis Parker na imprensa educacional paulista. In: Circuitos e fronteiras da história da educação. **VII Congresso Brasileiro de História da Educação**. 2013.

CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 10, n. 20, p.115-130, jul./dez, 1996.

CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Camara. Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras editora, 2002.

CASTRO, César Augusto; PECEGUEIRO, Cláudia Maria Pinho de Abreu. A Imprensa Periódica Educacional: estudos sobre temas predominantes da revista brasileira de educação. **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica** - Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p. 3-18, jul. / dez. 2014.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel. 2002.

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 5º ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CIRINO, Darciane Barros Leão. **Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE: apropriação dos acervos para a formação de leitores no município de Ipameri-Goiás**. 2015. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Cultura, material escolar e formação de professores: como disciplinar o corpo-imagens e textos. **Educar em Revista**, n. 49, p. 183-205, 2013.

DE LUCA, Tania Regina. História dos, nós e por meio dos periódicos. In: Pinsky, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 3º ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FELDENS, M. G. F. Educação dos professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**, n. 61, p. 16-26, 1984.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. O campo da história da alfabetização e sua relação com as fontes. In: SANTOS, Sonia Maria; ROCHA, Juliano Guerra (org.). **História da alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: EDUFU, p. 155-170, 2018.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Organizado por Artur Gomes Morais, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. — Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreira de. Análise dos impressos e seus leitores: uma proposta teórica e metodológica para pesquisas em história da educação. In: VEIGA, Cynthia Greive; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Tabora de. **Historiografia da educação: abordagens teóricas e metodológicas**. (org.). Belo Horizonte: Fino Traço, p. 223-259, 2019.

GARCIA, Dirce Maria Falcone. **Professores alfabetizadores da escola pública e o construtivismo: representações e apropriações**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GOODSON, Ivor F. **A construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa e autor, 1997.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p. 63-78, 1992.

GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes; QUILLICI NETO, Armindo. Os periódicos na historiografia da alfabetização: temas abordados no período de 1944 a 2009. In: SANTOS, Sonia Maria; ROCHA, Juliano Guerra (org.). **História da alfabetização e suas fontes**. p. 155-170. Uberlândia: EDUFU, 2018.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, pág. 3-21, 1991.

LAROCCA, P. SAVELLI, E.L. Retratos da psicologia nos movimentos de alfabetização. In: LEITE, S.A.S. **Alfabetização e letramento**. Campinas, SP: Komedi, p. 185-222, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. Cortez: São Paulo, 2017.

MACEDO, Lino. **Os jogos e sua importância na escola**. São Paulo: Caderno de Pesquisa, maio, 1995.

MARTINS, Angela Maria Souza. E. P. Thompson: cultura, história e educação. **Rev. HISTEDBR online**. Campinas, SP v.19, 2019.

MARQUES, Silvio César Moral et al. História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 11, n. 20, p. 324-343, 2017.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova; MARQUES, Silvio César Moral. História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 11, n. 20, p. 324-343, 2017.

MELO JÚNIOR, João Alfredo Costa de Campos. A noção de experiência histórica e social em Edward Thompson: percursos iniciais. **História e Perspectivas**. Uberlândia, jan/jun, p. 393-413, 2014.

MEURER, Sidmar dos Santos. **Definições curriculares em tempos de reformas educacionais**: palavras-chave de uma História da Escola Primária no Paraná (1901 – 1930). Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, na linha de História da Educação), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

MIRA, Marília Marques; AKSENEN, Elisângela Zarpelon; CASTE, Lilian Costa; MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, set./dez. p. 657-671, 2017.

MORAIS, A.G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, p. 44-79, 2012.

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

MORTATTI, M. do R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate"**, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, 2006.

MORTATTI, M. do R. L. Os órfãos do Construtivismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, p.2267-2286, 2016.

NASCIMENTO, Jussara. **Pesquisa (auto)biográfica e formação de professores alfabetizadores**. Curitiba: Appris, 2017.

NÓVOA, António. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e sociedade**, n° 74, 2021.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa em história da educação. **Revista brasileira de história da educação** n° 16 jan./abr. 2008.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Educação Física escolar e ditadura civil-militar no Brasil (1968-1984):** entre a adesão e a resistência: e outros estudos. Editora UFPR: Curitiba, 2018.

PERES, Eliane; Souza, Gizele. Aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar: (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura Material Escolar: a escola e seus artefatos** (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). São Luís do Maranhão: Edufma/Café&Lápis, p. 19-42, 2011.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **A História e História Cultural**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – Saberes da docência e identidade do professor. **Revista Fac. Educ.**, São Paulo, v.22, n.2 p. 72-89, jul/dez. 1996.

PRACIANO, Lucilene Araújo do Nascimento. **Tornar-se alfabetizadora: um olhar reflexivo sobre as narrativas de formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação brasileira), Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar em Revista**. Curitiba, n. 18, p. 13-28, 2001.

ROCHA, Juliano Guerra. *et al.* Fragmentos históricos da formação continuada do alfabetizador no Brasil. In: SANTOS, Sonia Maria; ROCHA, Juliano Guerra (org.). **História da alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: EDUFU, 2018.

SÁ, Elizabeth Figueiredo. *et al.* Os protocolos de leitura como suporte teórico-metodológico para análise na história da educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, Maio/Ago. p. 256-278, 2017.

SÁ, Tiago Tavares; ALVES NETO, Francisco Raimundo. A docência no Brasil: história, obstáculos e perspectivas de formação e profissionalização no século XXI. **Revista Tropos**, volume 5, n.1, edição de julho de 2016.

SANTOS, Clarice. Os desafios da formação de professores nos anos 1990. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 7, n. 1, jan./jun., p. 111-120, 2016.

SANTO, Patrícia Espírito; DUMONT, Lígia Maria Moreira. As cartas de leitores e leitoras enviadas a jornais impresso: o que querem informar os assinantes do jornal do estado de Minas. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.19, n.2, abr./jun. p.174-190, 2014.

SAVEDRA, Vera Lucí Alves. **Difusão da perspectiva construtivista na FaE- UFPel** (década de 80-90). Dissertação (Mestrado em Educação – Área de concentração – História da educação), Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2007.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Formação de professores: políticas e debates**. 5° ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Educação, experiência e emancipação: contribuições de E. P. Thompson para a história da educação. **Trabalho Necessário**. Ano 12, nº 18, 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da Cultura Material Escolar**: Um balanço inicial. *In*: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). *Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, p. 163-189, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. Política Curricular no estado de São Paulo nos anos de 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 203-221, jan./abr. 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os Professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

TARDIF, Maurice; RAYMOND Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro, 2000.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, Vera Lucia Gaspar. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. *In*: CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura Material Escolar**: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). São Luis do Maranhão: Edufma/Café&Lápis, 2011. p. 19-42.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Formação de professores: políticas e debates**. 5° ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.