



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA CAROLINE DE ALMEIDA

**EVENTOS DE ALFABETIZAÇÃO EM DUAS ESCOLAS:
uma análise comparativa e etnográfica**

Recife

2020

ANA CAROLINE DE ALMEIDA

**EVENTOS DE ALFABETIZAÇÃO EM DUAS ESCOLAS:
uma análise comparativa e etnográfica**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof. Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

A447e Almeida, Ana Caroline de.
Eventos de alfabetização em duas escolas: uma análise comparativa e etnográfica. / Ana Caroline de Almeida. – Recife, 2020.
303f.

Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo .
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Alfabetização. 2. Etnografia. 3. Brasil – Programa de Alfabetização. 4. Alfabetização - Letramento 5. UFPE - Pós-graduação. I. Macedo, Maria do Socorro Alencar Nunes. (Orientadora). II. Título.

372 (23. ed.) UFPE (CE2020-045)

ANA CAROLINE DE ALMEIDA

**EVENTOS DE ALFABETIZAÇÃO EM DUAS ESCOLAS:
uma análise comparativa e etnográfica**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada por *videoconferência* em: 13/05/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (Orientadora)
Universidade Federal de São João do Del Rei
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Vania Aparecida Costa (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Gabriela Medeiros Nogueira (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Rio Grande
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Maria Eliete Santiago (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

)

Fé

*Ao rugido medonho da tormenta
Que a alma nos esmaga, nos trucidada,
Nãoensem que maldigo a triste vida
Nem o sopro de Deus que ora me alenta
Nem um momento só sou esquecida
De quem criou o mundo e aviventa
A flor do prado, a fera mais cruenta
A tudo, enfim, que tem ou não tem vida
É doce nas agruras da existência
Lembrarmos a divina onipotência,
Erguermos para o céu o coração!
Naquele terno enlevo de fé pura
É sempre mui feliz a criatura
Que forças vai buscar no coração.
(Josefina Álvares de Azevedo)*

Dedico este trabalho à minha mãe, que todos os dias me ensina a acreditar! Em toda tormenta que atravessa, em todo desafio que encara, ela ergue seu coração ao céu, em terno enlevo de fé pura, em busca da divina onipotência. Nem no momento mais doloroso e mais difícil de ser superado ela foi capaz de maldizer a vida.

Para o Léo,

Num deserto sem água

Numa noite sem lua

Num país sem nome

Ou numa terra nua

Por maior que seja o desespero

Nenhuma ausência é mais profunda do que a tua.

(Sophia Andresen)

AGRADECIMENTOS

Tecendo a Manhã
João Cabral de Melo Neto

*Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma tela tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão*

Como nos diz o poeta, é preciso mais de um canto para anular a escuridão e trazer a luz; é preciso mais de um canto para tecer (a manhã)... o presente e o futuro. Reconhecendo, portanto, que esta tese é resultado de muitos cantos, quero agradecer a todos que contribuíram direta ou indiretamente na sua tessitura.

À Socorro Nunes, minha orientadora e amiga – desde a graduação –, por todos os momentos compartilhados até aqui; especialmente, pela direção madura, honesta e competente na condução deste trabalho. Muito obrigada por ter acreditado em mim.

À minha família, que viveu comigo as alegrias e angústias deste processo. Agradeço, especialmente, à minha irmã Luciana, que em tantos momentos me escutou, me orientou e me puxou a orelha, acompanhando tudo bem de perto; e à tia Sônia, tia Aparecida e Tio José Antônio, pelo apoio na continuidade dos estudos, lá na década de 1990.

À professora Bruna Sola e aos amigos do GECDiP, que sempre me acolheram com tanto carinho, e possibilitaram encontros e discussões tão caras para esta tese e para a vida.

Aos amigos do GPEALE por toda aprendizagem possibilitada nas belas tardes de segunda-feira em Recife e pelo vínculo afetivo que construímos, que se estende para além da academia.

À Rosana Meira pela parceria, paciência, ensinamentos e tantos momentos felizes, vividos em temperaturas abaixo de zero. Obrigada pela amizade que construímos.

À Magda Dezotti, por ter sido alento e calma em momentos de tempestade; por me pegar no colo, literalmente, e por ser hoje uma amiga tão querida.

À Roseane, por ter sido força e elo entre mim e Léo. Obrigada por aquele abraço. Obrigada por me amparar e me ajudar a continuar.

À Maria Emanuela, que abraçou não só a mim, mas a toda minha família num gesto de acolhida e ternura tão importante naquele momento.

A todos os meus amigos queridos, que compreenderam minhas ausências, me apoiaram e me ouviram (quando possível) – mesmo que o assunto fosse sempre “tese, tese e tese”.

Aos colegas de turma, parceiros nesta aventura. Especialmente aos ansiosos do sanduíche – Rosana, Lino, Natália e Gabi, por terem sido minhas primeiras amigas em Recife. Que continuemos juntos!

Às professoras Bruna Sola, Ana Claudia, Gabriela Medeiros por aceitarem o convite para participar da qualificação deste trabalho, trazendo contribuições tão ricas.

À Vânia Costa, Eliete Santiago, Ana Claudia e Gabriela Medeiros, por comporem a banca de defesa da tese e realizarem uma leitura atenta e cuidadosa do trabalho, ampliando nossas reflexões.

À professora Lesley Bartlett, orientadora no período sanduíche, pela acolhida afetuosa e calorosa na University Wisconsin – a despeito de todo frio que fazia lá.

Às professoras Florbela Espanca e Hilda Hilst¹, por compartilharem tanto de seus trabalhos conosco. Às crianças das duas turmas, tão doces e afetuosas, por todo o carinho que me deram durante o período de observação. E às diretoras, às coordenadoras e aos funcionários das escolas que abriram suas portas para realização deste estudo.

A todos os funcionários da Secretaria da Pós-Graduação da UFPE, especialmente Karla Gouveia, Morgana Marques e Márcio Eustáquio (*in memoriam*), por toda atenção e presteza no encaminhamento das tantas burocracias.

À CAPES, pelo auxílio financeiro concedido durante a pesquisa, especialmente pelo financiamento do estágio sanduíche.

Por fim, sigo agradecendo sempre a Deus, que se faz presente na minha vida o tempo todo e de diferentes modos. Sem essa força superior que nos guia e coloca tudo no lugar este trabalho não seria possível.

¹Nomes fictícios dados às professoras colaboradas da pesquisa.

Dois e Dois são Quatro

Como dois e dois são quatro
Sei que a vida vale a pena
Embora o pão seja caro
E a liberdade pequena
Como teus olhos são claros
E a tua pele, morena
como é azul o oceano
E a lagoa, serena

Como um tempo de alegria
Por trás do terror me acena
E a noite carrega o dia
No seu colo de açucena

- sei que dois e dois são quatro
sei que a vida vale a pena
mesmo que o pão seja caro
e a liberdade pequena.

Ferreira Gullar

RESUMO

Neste texto, apresentamos a tese intitulada “Eventos de alfabetização em duas escolas: uma análise comparativa e etnográfica”. Esta tese resulta da pesquisa que teve como objetivo geral descrever e analisar eventos de alfabetização em duas turmas do primeiro ciclo, a saber: uma da Rede Municipal do Recife (PE) e outra da Rede Municipal de São João del-Rei (MG), ambas turmas de segundo ano, cujas professoras participaram do curso de formação em alfabetização oferecido no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O construto teórico-metodológico basilar da pesquisa buscou uma convergência entre “certa compreensão ético-crítico-política da educação” elaborada por Paulo Freire (1976, 1978, 2011, 2014, 2015) e uma perspectiva antropológica da escrita, com base nos Novos Estudos do Letramento (NEL), a partir dos estudos de Barton e Hamilton (2000, 2004), Gee (2004), Heath (2004) e Street (2003, 2004, 2010, 2014) e se assentou numa concepção de linguagem com base nos pressupostos da Teoria da Enunciação (BAKHTIN, 1997, 2010, 2014). Metodologicamente, optamos por articular a abordagem *Comparative Case Study – CCS* (nesta tese, *Estudo de Caso Comparado – ECC*), a partir dos estudos de Bartlett e Vavrus (2017), com a *perspectiva etnográfica*, a partir dos estudos de Street (2010; 2014), Heath e Street (2008), Rockwell e Ezpeleta (1989), e Green, Dixon e Zaharlick (2005) como fundamentos para a pesquisa. Nossos resultados indicam que, embora diferentes eventos tenham sido construídos nas duas turmas (a partir também de diferentes textos de circulação social, o que poderia sinalizar para um avanço nas práticas escolares de ensino da leitura e da escrita), a concepção de ensino e aprendizagem, linguagem e alfabetização que os sustentaram foi, predominantemente, a mesma: ensino como *depósito* de informações nos alunos que, passivos, aprendiam por *arquivamento* dessas informações; língua como objeto de estudo, estático e uniforme, cujos mecanismos estruturais procuraram identificar e descrever e alfabetização como aprendizado mecânico da leitura e da escrita. Não observamos, portanto, uma ruptura com concepções tradicionais desse processo, evidenciando, em alguma medida, limites nos programas de formação de professores, entre eles, o PNAIC. Este programa não rompe com a concepção de alfabetização que tem sido hegemônica no campo, há pelo menos 20 anos - o *alfabetizar letrando*, que, conforme apontamos na tese, dicotomiza alfabetização e letramento. Argumentamos que um passo importante para a construção de eventos de alfabetização que contribuam efetivamente com a formação de leitores e produtores de texto e de pessoas que possam fazer um uso mais efetivo e crítico da língua escrita nas suas práticas sociais cotidianas, passa pela ruptura dessa dicotomia e ressignificação do objeto de alfabetização (para além do SEA), incluindo os aspectos político,

cultural e social da escrita. A articulação entre as perspectivas epistemológicas que apontamos, com base nos estudos de Paulo Freire e os NEL pode contribuir para a formulação de melhores políticas públicas de educação e alfabetização e para a prática em sala de aula.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Etnografia. Estudo de Caso.

ABSTRACT

In this text, we present the thesis called “Practices and literacy events in two Second Year Classrooms: a comparative and ethnographic analysis”. This thesis results from research that had as main goal describing and analyzing literacy events in two first cycle classes: one from the Municipal District of Recife (PE) – MDR and the other from the Municipal District of Sao Joao del-Rei (MG), both second year classes, in which the teachers had participated in the literacy formation course offered by the National Pact of Literacy at the Right Age (PNAIC). The basic theoretical-methodological construct of the research sought a convergence between “a certain ethical-critical-political understanding of education” elaborated by Paulo Freire (1976, 1978, 2011, 2014, 2015) and an anthropological perspective of writing, based on the New Studies Literacy (NEL), based on the studies of Barton and Hamilton (2000, 2004), Gee (2004), Heath (2004) and Street (2003, 2004, 2010, 2014) and was based on a conception of language based on assumptions of the Enunciation Theory (BAKHTIN, 1997, 2010, 2014). Methodologically, we chose to articulate the approach *Comparative Case Study* (in this thesis, *Estudo de Caso Comparado- ECC*, (BARTLETT e VAVRUS, 2017) with the ethnographic perspective, from the studies of Street (2010;2014), Heath and Street (2008), Rockwell and Ezpeleta (1989), and Green, Dixon and Zaharick (2005) as principles to the research. Our results indicate that, although different events were built in two classes (from also different social circling texts, that could signal towards an advance of schooling practices in the teaching of writing and reading), the sustained conceptions of education and learning, language and literacy were, predominantly, the same: teaching as a deposit of information in the students that, passives, learned by archiving these information; language as a study object, static and uniform, in which the structural mechanisms seek to identify and describe; and literacy as a mechanical learning of reading and writing. We did not observe, then, a breakthrough with traditional conceptions during this process, highlighting, in a certain measurement, limits of teachers formation programs, amongst them, the PNAIC. This program does not break with the field’s hegemonic literacy concept , for almost 20 years at least - the *alfabetizar letrando*, which, as we pointed out in the thesis, divides literacy concepts. We argue that an important step towards the construction of literacy events that effectively contribute to the formation of readers and text producers and of people who can make a more effective and critical use of the written language in their daily social practices, involves breaking this dichotomy and reframing the object of literacy, including the political, cultural and social aspects of writing. The articulation between the epistemological perspectives we have pointed out, based on the studies

of Paulo Freire and the NELs, can contribute to the formulation of better public policies on education and literacy and to practice in the classroom.

Keywords: Literacy. Ethnography. Case Study.

RESUMEN

En ese texto presentamos la tesis intitulada “Eventos de alfabetización en dos escuelas: un análisis comparativa y etnográfica”. La tesis resulta de una investigación que tuvo como objetivo general describir y analizar eventos de alfabetización, una en el Sistema Público Educación de Recife (Pernambuco, Brasil) y otra del Sistema Público de Educación de São João del-Rei (Minas Gerais, Brasil), los dos salones en el según año de educación básica, cuyas profesoras participaron del taller de formación en alfabetización ofrecido en el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta (PNAIC). El constructo teórico-metodológico básico de la investigación ha buscado una convergencia entre “una comprensión ético-crítica-política de la educación” planteada por Paulo Freire (1976, 1978, 2011, 2014, 2015) y una perspectiva antropológica de la escrita, con bases en los Nuevos Estudios del Letramento (NEL), desde los estudios de Barton y Hamilton (2000, 2004), Gee (2004), Heath (2004) y Street (2003, 2004, 2010, 2014) y se ha agregado una concepción del lenguaje con bases en los presupuestos de la Teoría de la Enunciación (BAKHTIN, 1997, 2010, 2014). En la metodología optamos por articular un enfoque Comparative Case Study – CCS (en esa tesis, Estudio de Caso Comparado – ECC), desde los estudios de Barlett y Vavrus (2017), con la perspectiva etnográfica, desde los estudios de Street (2010; 2014), Heath y Street (2008), Rockwell y Ezpeleta (1989), y Green, Dixon y Zaharlick (2005) como fundamentos para la investigación. Los resultados han indicado que, aunque de distintos eventos hayan sido construidos en dos salones (desde también distintos textos de circulación social, lo que podría señalar para un avance en las prácticas escolares de enseñanza de la lectura y de la escrita), la concepción de enseñanza y aprendizaje, el lenguaje y la alfabetización que los sustentaran fue, predominantemente, la misma: enseño como depósito de información en los estudiantes que, pasivos, aprendían por archivamiento de esas informaciones; lengua como objeto de estudio, estático y uniforme, cuyos mecanismos estructurales buscan identificar y describir la alfabetización como aprendizaje de la lectura y de la escrita. No se ha observado, por lo tanto, una ruptura con concepciones tradicionales de ese proceso, evidenciando, en alguna medida, límites en los talleres de formación de profesores, entre ellos, el PNAIC. Ese taller no rompe con la concepción de alfabetización que ha sido hegemónica hace por lo menos 20 años – el alfabetizar letrando, que, conforme planteamos en la tesis, distingue alfabetización y letramento. Argumentamos que un paso importante para la construcción de eventos de alfabetización que contribuyan efectivamente con la formación de lectores y productores de textos y de personas que puedan hacer un uso más efectivo y crítico de la lengua escrita en sus prácticas sociales cotidianas, pasa por la ruptura de esa distinción y

nueva significación del objeto de alfabetización (para además del SEA), incluyendo aspectos políticos, culturales y sociales de la escrita. La articulación de esas perspectivas epistemológicas que enseñamos, con bases en los estudios de Paulo Freire y de los NEL pueden contribuir para la formulación de mejores políticas públicas de educación y alfabetización y para la práctica en clases.

Palabras-claves: Alfabetización. Letramento. Etnografía. Estudio de Caso.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Paradigmas de pesquisa	86
Figura 2 - Evento “Observando o calendário”	154
Figura 3 - Atividade corrigida pela professora	155
Figura 4 - Cantinho da Leitura	156
Figura 5 - Livro didático da turma A	167
Figura 6 - História infantil “A raposa e a cegonha”	169
Figura 7 - Texto do livro didático de Ciências	175
Figura 8 - Projeto “Estudante protagonista do mês”	176
Figura 9 - Livro “O coelhinho esquisto descobriu que é bonito”	180
Figura 10 - Proposta para produção de texto	192
Figura 11 - Orientação da Prefeitura sobre diagnóstico da leitura	193
Figura 12 - Tarefa de copiar na turma A	202
Figura 13 - Tarefa de copiar na turma B	202
Figura 14 - Atividade para escrita na turma B	203
Figura 15 - Produção de textos #Regras da sala	204
Figura 16 - Anotação no quadro sobre a aula do dia	207
Figura 17 - Livro “Feliz aniversário, Winnie!”	215
Figura 18 - Texto para discutir o gênero convite	216
Figura 19 - Definição do gênero convite	216
Figura 20 - Proposta do gênero tirinha	218
Figura 21 - Atividade sobre o personagem Pinóquio	225
Figura 22 - Atividade com história ilustrada	226
Figura 23 - Atividade xerocada	228
Figura 24 - Atividade de aviso	230
Figura 25 - Desenho de aluna da turma B	233
Figura 26 - Ilustração da história “O lobisomem que tinha medo de gente”	234
Figura 27 - Atividade sobre plural e singular	243
Figura 28 - Texto sobre o tema “parágrafo”	245
Figura 29 - Atividade sobre o tema “substantivos”	246

Figura 30 - Texto sobre o Pinóquio	250
Figura 31 - Aula sobre as vogais	259
Figura 32 - Texto “A bailarina Cilena Cecília”	262
Figura 33 - Atividades para os alunos	267
Figura 34 - Texto sobre obesidade	268
Figura 35 - Atividade após leitura de livro.....	272
Figura 36 - Biblioteca da escola	275
Quadro 1 - Dias de observação na turma A.....	107
Quadro 2 - Fragmento do mapa de eventos	108
Quadro 3 - Teses que abordaram o PNAIC, defendidas entre 2015 e 2018.....	116
Quadro 4 - Eventos de alfabetização da turma A	158
Quadro 5 - Eventos de alfabetização da turma B	208

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Ceale	Centro de alfabetização, leitura e escrita
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CIA	Ciclo Inicial de Alfabetização
ECC	Estudo de Caso Comparado
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
GECDiP	Grupo de Estudos Críticos do Discurso Pedagógico
GPEALE	Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento
IMPEH	Instituto Meta de Educação, Pesquisa e Formação de Recursos Humanos
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEs	Institutos Superiores de Educação particulares
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEL	Novos Estudos do Letramento
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMBFL	Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
Profa	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RMR	Rede Municipal de Recife
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e Ciência

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	ESTUDOS DO LETRAMENTO E PAULO FREIRE: UMA ARTICULAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A PESQUISA E PARA A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO	29
2.1	SITUANDO O CAMPO DOS NEW LITERACY STUDIES: CULTURA ESCRITA, LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E ALFABETISMO	30
2.2	A TEORIA SOCIAL DO LETRAMENTO E O MODELO IDEOLÓGICO: NOSSO PONTO DE PARTIDA	34
2.2.1	Letramento escolar, eventos e práticas de letramento: outros conceitos mobilizados na pesquisa.....	39
2.3	PAULO FREIRE E OS NEL: A ALFABETIZAÇÃO COMO APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA.....	46
3	DISCUTINDO PONTOS DE VISTA DE ALGUNS PESQUISADORES BRASILEIROS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO.....	57
3.1	ANGELA KLEIMAN: A PRÁTICA SOCIAL COMO PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA PARA A ALFABETIZAÇÃO	58
3.2	MAGDA SOARES E O ALFABETIZAR LETRANDO: O SEA COMO OBJETO DA ALFABETIZAÇÃO	62
3.3	CECÍLIA GOULART: DO LETRAR ALFABETIZANDO À PERSPECTIVA DISCURSIVA	72
4	TRILHAS METODOLÓGICAS: FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS ...	84
4.1	A ABORDAGEM ESTUDO DE CASO COMPARADO – ECC: RASTREANDO ELEMENTOS QUE INFLUENCIAM O CASO	85
4.2	A PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA	92
4.3	REDIRECIONANDO A PROPOSTA INICIAL DE PESQUISA E CARACTERIZANDO ESCOLAS, TURMAS E PROFESSORAS PARTICIPANTES	97
4.3.1	A escola em Recife: a turma A e a professora Florbela Espanca.....	98

4.3.2	A escola em São João del-Rei: a turma B e a professora Hilda Hilst	101
4.4	A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: MAPEANDO OS EVENTOS DE ALFABETIZAÇÃO	104
4.5	AS ENTREVISTAS: APROFUNDANDO A COMPREENSÃO SOBRE OS EVENTOS OBSERVADOS	110
5	O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): QUE PACTO? QUE ALFABETIZAÇÃO?.....	114
5.1	AS TESES PUBLICADAS SOBRE O TEMA.....	116
5.2	QUE PACTO?.....	120
5.3	QUE ALFABETIZAÇÃO?.....	133
5.4	A ATUAL POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA): A QUEM INTERESSA?.....	143
6	EVENTOS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA TURMA A.....	152
6.1	ASPECTOS QUE CARACTERIZARAM A CULTURA DE SALA DE AULA NA TURMA A.....	153
6.2	EVENTOS DE ALFABETIZAÇÃO NA TURMA A: UMA VISÃO GERAL	156
6.3	“ENTÃO O TRABALHO TEM QUE SER COM LETRAS, SÍLABAS E PALAVRAS, MAS A PARTIR DO TEXTO”: ANALISANDO OS EVENTOS DE LEITURA.....	162
6.3.1	Lendo textos xerocados para reconhecer palavras e se apropriar do SEA	162
6.3.2	Lendo textos nos LDs também com o objetivo de apropriação do SEA.....	167
6.3.3	A leitura de livros literários: seguindo a mesma trilha da apropriação do SEA	175
6.3.3.1	“Tá vendo, ele não leu em casa!”: O projeto “Nas ondas da leitura”.....	179
6.4	“DESDE QUANDO EU COMECEI EM SALA DE AULA O DITADO É MUITO BOM. ELE AJUDA MUITO A DESPERTAR”: OS DITADOS COMO UMA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO	186
6.5	“QUANDO EU PEÇO PARA ELES PRODUZIREM, É PARA VER A LETRA, PARA VER SE ELES SABEM ESCREVER MESMO”: A PRODUÇÃO DE TEXTO COMO AVALIAÇÃO DA APROPRIAÇÃO DO SEA	189

6.6	NAS ENTRELINHAS DOS EVENTOS E PRÁTICAS NA TURMA A: UMA SÍNTESE	193
7	EVENTOS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA TURMA B.....	200
7.1	ASPECTOS QUE CARACTERIZARAM A CULTURA DE SALA DE AULA NA TURMA B.....	200
7.2	EVENTOS DE ALFABETIZAÇÃO NA TURMA B: UMA VISÃO GERAL	208
7.3	“DEI UM ANÚNCIO PRA ELES, AÍ EU PERGUNTEI QUE GÊNERO TEXTUAL É ESSE, O OUTRO ME RESPONDEU QUE ERA POEMA”: OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO OBJETO DE ENSINO	213
7.4	“O PRIMEIRO QUE EU DOU É ESSE DE COMPLETAR. DEPOIS, EU DOU DE FRASE. ENTÃO, EU DOU QUATRO QUADRADINHOS...”: ENTRE A ESCRITA DE “REDAÇÕES” E TEXTOS EM UM DETERMINADO GÊNERO.....	223
7.5	“EU GOSTO DE TRABALHAR GRAMÁTICA COM ELES”: OS TEXTOS E O ENSINO DA GRAMÁTICA	238
7.6	“LÁ NO CADERNO DE LEITURA É ORTOGRAFIA”: O TREINO DA LEITURA E O ENSINO DE ORTOGRAFIA	258
7.7	LENDO TEXTOS NO LD DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA NATUREZA: UM ESPAÇO PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	266
7.8	“MAS É, REALMENTE, EU ACHO QUE LITERATURA É MUITO VAGA”: ENTRE AS FICHAS DE LEITURA E A BIBLIOTECA	270
7.9	NAS ENTRELINHAS DOS EVENTOS E PRÁTICAS NA TURMA B: UMA SÍNTESE	277
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	281
	REFERÊNCIAS.....	291

1 INTRODUÇÃO

As páginas que se seguem e que propomos como introdução a esta tese pretendem, inicialmente, desvelar ao leitor as causas que nos trouxeram até o presente movimento de pesquisa; para isso, busco referências na minha trajetória profissional e acadêmica. Na sequência, são os fios que se interconectaram na estruturação do nosso processo de investigação que entram em cena. Tais fios – como o tema, a problematização, os objetivos e a justificativa do estudo – permearam nosso percurso e a tessitura deste texto, de modo a constituir nosso objeto, que é a alfabetização, na interface política e prática, tendo nosso olhar iluminado, sobretudo, pelos Novos Estudos do Letramento e pelos estudos de Paulo Freire.

Chegar a este objeto de pesquisa e a estas opções teóricas relaciona-se com aquilo que tenho experienciado tanto como professora alfabetizadora, quanto como pesquisadora deste tema. Cursei, no ano 2000, o Normal – Magistério de 1º grau, logo depois que concluí o Ensino Médio. Finalizado o curso de curta duração, minha primeira experiência como professora no ensino básico se deu no ano de 2002, numa turma de 4ª série (hoje, 5º ano), na Rede Municipal de Ensino de Tiradentes (MG), onde atuei por 10 anos. Ao começar a lecionar foi que eu me senti no “olho do furacão”, diante de inúmeros desafios e sem saber como agir para superá-los. Então, busquei ingressar em um curso superior o mais rápido possível, impulsionada pela Lei nº 9.394 de 1996, que regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mais especificamente pelo parágrafo 4º do artigo 87, que exigia que todos os professores fossem habilitados em nível superior até o final da década da educação, em 2006 – contraditoriamente ao artigo 62, que admitia a formação em nível médio. Tanto para cumprir uma exigência legal, quanto pelo próprio objetivo de aprimorar a minha prática pedagógica com crianças, iniciei o curso de Pedagogia em 2003.

A partir de então, eu tive a oportunidade de fazer parte de um programa de pesquisa com foco nas práticas escolares de alfabetização e letramento de professores da Região das Vertentes. No projeto de Iniciação Científica em que eu fui bolsista por dois anos, investigamos os processos de apropriação (pelos professores) das novas concepções de ensino e aprendizagem, de alfabetização e letramento, presentes no discurso oficial e em programas de formação continuada. Na medida em que buscávamos compreender esses processos entre os professores da Região, eu também analisava o meu próprio processo de formação e apropriação das novas discussões no campo do ensino da leitura e da escrita.

Mas que *novo* era esse, que veio ganhando força no Brasil, principalmente a partir dos anos de 1990? Tratava-se, naquele momento, no campo teórico-metodológico da alfabetização,

das discussões de Emília Ferreiro e colaboradores, com a Psicogênese da língua escrita, formulada a partir da psicogenética de Jean Piaget; das formulações de Vygotsky sobre linguagem, ensino e o papel da interação com o outro nos processos de construção do conhecimento; das discussões de João Wanderley Geraldi (1984) sobre o texto na sala de aula e a dimensão discursiva do processo de ensino da língua; e de Kleiman (1995) e Soares (1998), com as proposições no campo do letramento, reforçando as concepções de leitura e escrita como práticas sociais contextualizadas.

A graduação me possibilitou uma formação ampla, de muitas experiências, desafios e encontros com esses referenciais em diferentes espaços. Nas ementas das disciplinas de Fundamentos e Didática da Língua Portuguesa, e também da Alfabetização, por exemplo, é possível observar a indicação de textos dos autores mencionados anteriormente como referência básica. No âmbito do nosso Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GPEALE), criado em 2008, na forma de grupo de estudos com foco nos Novos Estudos do Letramento (NEL), organizamos seminários para reflexões e discussões em temas como: letramento e escolarização; etnografia na prática escolar; interação na sala de aula, entre outros; e ampliamos as leituras, chegando também aos estudos do Círculo de Mikhail Bakhtin e da Teoria da Enunciação. A aproximação com os estudos bakhtinianos seguiu-se com minha aprovação e ingresso no curso de Mestrado em Educação, no ano de 2010, e participação no Grupo de Estudos Críticos do Discurso Pedagógico (GECDiP), criado em 2011 e coordenado pela professora Bruna Sola Ramos.

Já na pesquisa de mestrado, iniciada no ano de 2010, desenvolvemos um estudo que buscava compreender práticas de alfabetização com crianças de 6 anos no Ensino Fundamental (EF). Tratava-se de uma nova realidade, pois essas crianças, até a promulgação da Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), integravam a Educação Infantil – hoje, primeira etapa da Educação Básica. Com a implementação da política de ampliação do tempo no EF de oito para nove anos, essas crianças passaram a fazer parte do primeiro ano do EF.

Tal política afetou diretamente a organização e estruturação do ensino no país, colocando em discussão alguns aspectos da escolarização inicial como a organização curricular para essas crianças, a questão de como o tempo e o espaço seriam utilizados nas instituições de ensino, o lugar do lúdico e da brincadeira nas práticas pedagógicas e a alfabetização e o letramento nesse novo contexto.

Importa registrar que há muito tem se falado sobre a necessidade de se reverterem resultados negativos no processo inicial de escolarização e do reiterado fracasso da escola brasileira em alfabetizar. A pesquisa no Mestrado nos apontou, por exemplo, que o aumento do

tempo do EF em Minas Gerais se deu com intenção manifesta de repensar a cultura pedagógica da alfabetização no EF e reverter resultados negativos evidenciados em avaliações oficiais mineiras e federais (MACEDO; ALMEIDA; TIBÚRCIO, 2017).

Embora reconheçamos a complexidade que envolve o processo de alfabetização, nosso estudo revelou limitações no processo de aprendizagem das reais funções da escrita que a escola impõe, sobretudo às crianças das camadas populares que, com o EF de nove anos, chegaram, em maior número, às escolas brasileiras; e, simultaneamente, o processo de “aprendizagem de uma escrita que nega a funcionalidade dessa forma de interlocução, nega a subjetividade de autor e leitor e, sobretudo, nega o direito de usar a escrita para dizer a própria palavra” (SOARES, 2008, p. 81), quando privilegia práticas com foco principal no sistema de escrita alfabético, por meio de metodologias já bastante criticadas, conforme observamos.

Essa trajetória como professora alfabetizadora e pesquisadora do campo foi me revelando o quão complexo é o tema da alfabetização, ao mesmo tempo em que veio me instigando a compreender mais e melhor como o nosso país vem se organizando na tentativa de acabar com o analfabetismo que, nas palavras de Ferraro (2009), se coloca como um desafio neste início do século XXI, permanecendo com uma história inacabada, a despeito de toda expansão e fortalecimento do sistema escolar e de iniciativas teóricas, políticas e pedagógicas observadas ao longo do século XX.

Foi com este objetivo que ingressei no curso de doutorado da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2016, com uma proposta inicial de pesquisa que pretendia compreender as possíveis mudanças na prática pedagógica da professora que investigamos durante o mestrado, a partir da implementação das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no município de Tiradentes (MG). Proposta que precisou ser redesenhada em função da impossibilidade de operacionalização, uma vez que a docente que colaboraria com a pesquisa não estava mais atuando com turmas de alfabetização durante o período destinado à coleta de dados. Mas mantivemos a proposta de observar turmas de alfabetização cujas professoras tivessem participado do PNAIC.

O PNAIC, apoiado em quatro eixos (formação continuada para alfabetizadores; distribuição de materiais didáticos variados, incluindo acervos de literatura infantil; avaliações sistemáticas; e gestão, controle social e mobilização), se configurou como uma iniciativa política com vistas a contribuir com a melhoria da qualidade da alfabetização infantil. Mesmo

com a aproximação da universalização do acesso à escola ao final do século XX,² a qualidade da educação ofertada às nossas crianças e jovens não garante condições para continuarem aprendendo ou para usos efetivos da leitura e da escrita nas práticas sociais que demandem tais habilidades, como revelou a nossa pesquisa de Mestrado.

O PNAIC foi um compromisso entre União, Estados e Municípios para alcançar o objetivo de alfabetizar plenamente todas as crianças com até os 8 anos de idade. O advérbio *plenamente*, que acompanha o termo alfabetização nos documentos do PNAIC, dá indício da tentativa da política de reduzir o processo de exclusão *na escola* (FERRARO, 2009). Ao problematizar essa forma de exclusão escolar, que costuma ser obscurecida por expressões como “baixo rendimento”, “fracasso escolar”, “recuperação” ou “repetência”, o autor trata das crianças e jovens que, ainda na escola, não apresentam o desempenho esperado pelo sistema e que, ao saírem, vão adensar as estatísticas dos analfabetos funcionais.³

Curiosamente, em reportagem da Folha de São Paulo divulgada em 21 de dezembro de 2017⁴, atentamos para a expressão “novo analfabetismo”, fenômeno que estaria sendo observado entre estudantes latino-americanos. De acordo com a reportagem, dados do Instituto de Estatísticas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e Ciência (UNESCO) indicam que uma grande parte dos jovens da América Latina e do Caribe não alcançam os níveis exigidos de proficiência em capacidade leitora. Especificamente no Brasil, dados compilados pela plataforma QEdu, com base na Prova Brasil 2015, dão a dimensão do problema ao final do Ensino Fundamental: apenas 30% dos alunos da rede pública saem do 9º ano com aprendizado adequado em leitura e interpretação. O novo analfabeto (ou analfabeto funcional) refere-se, portanto, aos adolescentes que, embora “saibam ler e escrever”, carecem de compreensão leitora, de habilidades como, por exemplo, extrair informações em um parágrafo simples – situação que compromete a inserção plena desses jovens na sociedade.

²Ferraro (2009, p. 186) faz uma discussão interessante sobre universalização do acesso à escola pelas crianças brasileiras, revelando que, no ano 2000, restavam ainda 5,8 milhões de excluídos *da escola*, com idade entre 5 e 17 anos, o que agride o princípio do Direito à Educação, consagrado na Constituição Brasileira de 1988.

³Em 2015, a escala de interpretação de resultados do INAF foi reestruturada com o objetivo de melhor dimensionar os resultados. Os quatro níveis de alfabetismo originalmente definidos foram reorganizados em cinco. Ficaram inalterados os níveis Analfabeto e Rudimentar, que juntos definem o Analfabetismo Funcional. Já os níveis Básico e Pleno, que compunham o grupo dos Funcionalmente Alfabetizados, foram reorganizados em três: Elementar, Intermediário e Proficiente. Numa escala mais usual de 0 a 10 e tomando como referência os dados de 2018, pode-se dizer que as pessoas classificadas pelo Inaf como Analfabetas tirariam a nota 1,6; aquelas classificadas em nível Rudimentar receberiam nota 3,9; os que são caracterizados como tendo Alfabetismo em nível Elementar, 5,5; os que estão no nível Intermediário, 6,6; e os Proficientes, 7,4. Os Analfabetos Funcionais – equivalentes, em 2018, a cerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas.

⁴A reportagem completa pode ser acessada pelo link: <https://bit.ly/2x6EKmF>

Nossa posição diante deste cenário é de que o monitoramento das instituições de ensino brasileiras, desde os anos de 1990 – por meio da aplicação sistemática de exames em âmbito federal e estadual e a divulgação pública dos resultados, entre os quais se destacam o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de 1994 ; o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), de 1998; a Prova Brasil, de 2005; e, mais recentemente, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2013 – representa um elemento importante na busca por uma educação de qualidade, mas é insuficiente para a compreensão da natureza do letramento escolar: só o exame dos processos vivos e concretos que acontecem nas salas de aula poderá trazer respostas mais apuradas aos desafios que ainda hoje incomodam professores, gestores e pesquisadores em geral.

Em busca desses processos, a presente pesquisa orientou-se por um construto teórico-metodológico que articulou “certa compreensão ético-crítico-política da educação”, elaborada por Paulo Freire (1976, 1978, 2011, 2014, 2015), e uma perspectiva antropológica da escrita, com base nos NEL, de Barton e Hamilton (2000, 2004), Gee (2004), Heath (2004) e Street (2003, 2004, 2010, 2014). Além disso, sustentamo-nos numa concepção de linguagem baseada nos pressupostos da Teoria da Enunciação de Bakhtin (1997, 2010, 2014), para quem a linguagem só pode ser compreendida no fluxo ininterrupto da cadeia de interação verbal.

Essas referências fundamentaram nossa compreensão de que, em nosso horizonte de pesquisa, estavam crianças em processo de alfabetização, ou seja, sujeitos situados social e culturalmente num tempo e num espaço, e que se constituem na alteridade, nas relações que estabelecem cotidianamente com o outro e com o mundo. Advém também deste referencial nosso entendimento de que a alfabetização não pode reduzir-se ao mero lidar com as letras, numa esfera puramente mecânica; ao contrário, nos leva à ideia de uma alfabetização abrangente que é necessariamente política. Cabe sublinhar, entretanto, que a alfabetização não pode ser compreendida, como sendo, por si só, a deflagradora da emancipação social das classes subalternas: “A Alfabetização conduz a uma série de mecanismos deflagradores, dos quais participa, os quais devem ser ativados para a transformação indispensável de uma sociedade cuja realidade injusta destrói a maior parte do povo” (FREIRE; MACEDO, 2015, p. 120).

Tematizamos, em vista disso, práticas de alfabetização, depreendendo-as por meio da análise dos eventos de alfabetização⁵ de que participaram professoras e crianças. Delimitamos esse tema da seguinte forma: *Eventos e práticas de alfabetização e possíveis relações com o PNAIC*. Dado

⁵A noção de eventos de alfabetização, emerge do conceito de eventos de letramento, proposto por Heath (2004) e aprofundado por Street (2004, 2010, 2014) e Barton e Hamilton (2004). Definimos o evento de alfabetização como qualquer situação em que a escrita - ou um fragmento dela, integre uma interação entre diferentes sujeitos que participam de um processo de alfabetização na escola ou fora dela. Trataremos desse conceito mais detidamente no capítulo 1.

o exposto, julgamos necessário acrescentar a compreensão do PNAIC, que entende ser a alfabetização um processo finito de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Esse processo, ainda na concepção do programa, pode se dar, todavia, na perspectiva do *alfabetizar letrando*, ou seja, do aprender as habilidades básicas de leitura e de escrita no contexto de práticas sociais que envolvem a língua escrita. Filiando-nos, entretanto, a uma concepção distinta à do programa, entendemos que alfabetizar é, com efeito, um processo que deve referenciar-se na escrita em todas as suas dimensões e nas distintas práticas sociais e vivências cotidianas das crianças, o que implica considerar a cultura escrita da qual participam essas crianças e suas experiências nesse contexto. Assim, aderimos a uma concepção de alfabetização como apropriação da cultura escrita, de modo a possibilitar ao aluno ampliar suas visões de mundo, por meio de situações interacionais que se dão em contextos específicos e onde o diálogo seja premissa básica, pois é escutando e falando com o educando, que se alfabetiza, que se ensina e ensinar: “[...]Não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de interligar e comunicar o interligado” (FREIRE, 2013, p.117).

A seguinte questão-problema guiou o nosso olhar no decorrer do estudo: Como as práticas e os eventos de alfabetização estão sendo construídos em turmas do ciclo inicial, após a implementação das ações do PNAIC? Elegemos, para tanto, duas turmas de alfabetização, a saber: uma da Rede Municipal de Recife (PE) e outra da Rede Municipal de São João del-Rei (MG), ambas turmas de segundo ano, cujas professoras participaram do curso de formação em alfabetização oferecido no âmbito do PNAIC. Partimos da hipótese de que novos ou diferentes eventos de alfabetização pudessem ser construídos por professoras e alunos a partir da implementação das ações do programa, sobretudo a distribuição de livros de literatura infantil para as turmas do ciclo inicial.

Essa questão geral de pesquisa desdobra-se, necessariamente, em outras: Quais práticas de leitura e escrita compuseram o processo de alfabetização nas duas turmas de 2º ano que acompanhamos? Que singularidades puderam ser observadas? E quais foram as recorrências? Que aspectos da leitura e da escrita foram privilegiados? Que materiais escritos, impressos ou não, foram utilizados? Que critérios foram empregados na seleção e utilização desses materiais? Como e quais eventos foram construídos a partir deles? Que concepções de linguagem, texto/leitura e alfabetização estão na base desses eventos e práticas? Como as professoras relacionam suas práticas com as proposições/orientações do PNAIC?

A partir destes questionamentos, o objetivo geral do nosso trabalho se circunscreveu a *compreender e analisar, comparativamente, eventos e práticas de alfabetização construídos*

em duas turmas de 2º ano. Assim, para alcançar esse propósito mais amplo, detivemo-nos nos seguintes objetivos específicos: i) Sistematizar as regularidades e observar singularidades dos aspectos constitutivos na construção dos eventos de alfabetização que fizeram parte do cotidiano de cada uma das turmas; ii) Descrever e analisar eventos representativos das práticas de alfabetização nos dois contextos; iii) Compreender as concepções de linguagem, texto/leitura e alfabetização subjacentes ao trabalho pedagógico das professoras regentes, reveladas por esses eventos e práticas.

Metodologicamente, optamos por articular a abordagem *Comparative Case Study (CCS)* – nesta tese, *Estudo de Caso Comparado (ECC)*, a partir dos estudos Bartlett e Vavrus (2017) – e a *perspectiva etnográfica*, com base em estudos de Street (2010, 2014), Heath e Street (2008), Rockwell e Ezpeleta (1989), e Green, Dixon e Zaharlick (2005) como fundamentos para o nosso estudo. Assim, lançamos mão de instrumentos metodológicos como a análise de documentos, a observação participante e a entrevista. Estas opções nos possibilitaram registrar, em detalhes, eventos de alfabetização, descrevê-los e analisá-los, além de compreender as práticas que eles encerraram.

Sublinhadas essas questões, justificamos nosso objeto de pesquisa dada a relevância social e acadêmica de que se reveste, vide, por exemplo os últimos dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), de 2018. Mas, para além daquilo que revelam os dados, nosso estudo justifica-se por trazer à luz aspectos aí implícitos, ou seja, possibilitar a construção de novas inteligibilidades sobre o tema da alfabetização, pois buscamos conhecer, de modo mais efetivo, os contextos em que professores e alunos se engajam na construção do letramento escolar, e evitamos, assim, cair numa discussão puramente técnica que não aborda os problemas a fundo.

Explicitamos, por fim, que esta tese, no que tange à estrutura, além destas primeiras palavras (quando delimitamos o nosso objeto e seus desdobramentos), conta com mais 6 capítulos. Abordamos, no segundo capítulo, a articulação teórico-metodológica da qual nos valem, apontando a definição e o uso que fazemos do conceito plural e polissêmico de “letramento”, bem como de outros conceitos do campo, e apresentamos aproximações entre pressupostos dos NEL e algumas posições assumidas por Paulo Freire, as quais nos ajudam a compreender a alfabetização como apropriação da cultura escrita. No terceiro, discutimos pontos de vista de diferentes pesquisadores do campo da alfabetização, na relação com o conceito de letramento, apontando possíveis tensões e diálogos entre eles. No quarto capítulo, focalizamos em nossos fundamentos e procedimentos metodológicos. Ocupamo-nos, no quinto capítulo, de analisar o PNAIC no quadro das políticas educacionais que ganharam força nos

anos 1990 e de discutir a concepção de alfabetização defendida pelo Programa. O foco dos capítulos 6 e 7 são a descrição e análises dos eventos e práticas de alfabetização observados nas duas salas de aula. Nas considerações finais, buscamos responder às questões da pesquisa à luz de nossa interpretação a partir dos dados gerados.

2 ESTUDOS DO LETRAMENTO E PAULO FREIRE: UMA ARTICULAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A PESQUISA E PARA A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO

O que aconteceria se o mundo inteiro se tornasse letrado? Resposta: não muito, pois o mundo está amplamente estruturado em determinado modo que está preparado para absorver esse impacto. Mas se o mundo inteiro fosse de indivíduos letrados, autônomos, críticos, capazes de traduzir ideias em ações, de maneira individual ou coletiva – aí sim o mundo mudaria (GALTUNG, 1976, apud GRAFF 1994, 2016).

Tomando duas práticas de alfabetização como objeto desta tese e levando em consideração os objetivos da pesquisa, optamos por uma abordagem teórico-metodológica que advém do campo dos *New Literacy Studies*, doravante Novos Estudos do Letramento (NEL), abarcando trabalhos do campo da Antropologia e da Sociologia, principalmente aqueles desenvolvidos por Shirley Heath, Brian Street, David Barton e Mary Hamilton. A esta abordagem articulamos as proposições de Paulo Freire sobre pedagogia e alfabetização.

Tal articulação está amparada numa concepção enunciativa da linguagem que focaliza os contextos sócio-históricos que envolvem situações imediatas de interação verbal, bem como uma abordagem dos gêneros discursivos proposta por Bakhtin e seu Círculo. Dialogamos ainda com autores brasileiros que mobilizam os conceitos de letramento e alfabetização (ainda que de diferentes modos), tais como Kleiman (1995, 2005, 2007), Soares (1998, 2004, 2016), Costa (2010), Macedo (2005), Goulart (2010, 2014), entre outros.

Assim, nosso propósito neste primeiro capítulo é: i) situar o campo dos NEL; ii) apontar a definição e o uso que fazemos do conceito plural e polissêmico de letramento, bem como de outros conceitos do campo, os quais mobilizamos neste estudo, a saber: letramento escolar, eventos e práticas de letramento; e iii) apresentar aproximações entre pressupostos dos NEL e algumas posições assumidas por Paulo Freire, as quais nos ajudam a compreender a alfabetização como apropriação da cultura escrita.

2.1 SITUANDO O CAMPO DOS NEW LITERACY STUDIES: CULTURA ESCRITA, LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E ALFABETISMO

A história da escrita não é, ao contrário do que muitos pensam, uma história recente. Ela não começa com a invenção da imprensa, há aproximadamente 500 anos, e nem mesmo com a invenção do alfabeto grego, há cerca de 2.600 anos. Muito menos coincide com a escolarização de massa ou com o advento da industrialização, movimentos impulsionados nos séculos XVIII e XIX, conforme indicam Cook-Gumperz (1991) e Graff (1994)⁶, por exemplo. Inclusive, Graff (1994) ressalta que a consolidação da escrita no ocidente foi marcada por uma trajetória de continuidades e contradições. E para uma melhor compreensão do letramento hoje é preciso que se reconheça esta condição, conforme ele assevera:

É indiscutível que a história da alfabetização ocidental é uma história de contradições e que um reconhecimento explícito disso é um pré-requisito para uma compreensão plena daquela história. A conjunção histórica, relativamente recente entre a fé profunda que colocamos na eficácia e utilidade da alfabetização e da escolarização de massa e a evidência, mais frágil, do poder da própria contribuição da alfabetização é explicável apenas nessa perspectiva. Assim como o são, os aparentes limites enfrentados pela alfabetização e as dimensões de uma crise enraizada nas percepções de seu presumido declínio (GRAFF, 1994, pp. 43-44).

Notamos, pelo que ele escreve, que as contradições que marcam a história do letramento ou da cultura escrita se assentam na crença colocada na sua eficácia e utilidade, bem como no poder que a ela fora atribuído. E é pelo reconhecimento dessas contradições que poderemos compreender melhor o letramento, ou seja, os variados usos da escrita na sociedade, bem como os possíveis limites e crise que a alfabetização enfrenta na atualidade.⁷ O autor destaca que a

⁶O livro organizado por Jenny Cook-Gumperz tem como título original *The social construction of literacy - A construção social da alfabetização* (1991) e o livro de Harvey Graff é originalmente denominado *The labyrintths of literacy: Reflections on Literacy Past and Present - Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. (1987). Nestes dois casos, *literacy* foi traduzido para o português como *alfabetização*, uma vez que o conceito de letramento, tal como o utilizamos hoje, não existia. Ao utilizarmos trechos da obra traduzida para o português mantivemos a tradução *alfabetização*, embora letramento fosse um termo mais apropriado. Assim, utilizaremos *letramento* quando estivermos nos colocando.

⁷Note que neste trecho utilizamos as expressões cultura escrita, letramento e alfabetização; todas elas podem ser tradução da palavra inglesa *literacy*, embora, a depender do contexto de uso, uma ou outra pode caber melhor, como é o caso aqui. *Literacy* pode ser traduzido ainda como alfabetismo, indicando níveis de domínio da escrita. Utilizamos cultura escrita, para dizer de algo mais amplo, relativo à inserção e consolidação da escrita nas sociedades ao longo dos tempos; letramento, pra nos referir aos usos variados que as pessoas fazem da escrita, bem como o significado que atribuem a ela; e alfabetização como um processo de apropriar-se da linguagem escrita.

crença nos supostos efeitos e consequências da alfabetização (ou seja, da escrita, para os indivíduos e para as sociedades em geral) constituíram o que ele denominou e, ao mesmo tempo criticou, como *mito da alfabetização*, que, traduzindo nos termos atuais, seria *mito do letramento*.

Abandonando as correlações simplistas existentes até então entre letramento e melhores ganhos, maior civilidade, grande participação dos cidadãos em diversos aspectos da sociedade e formas superiores de pensamento, o autor buscou desconstruir o mito que corresponderia a uma supervalorização das habilidades de ler ou escrever – o letramento como uma via para o desenvolvimento econômico, no plano social, ou para o desenvolvimento cognitivo, no plano individual. Para ele, a história revela certa tirania do mito do letramento, que levou a uma construção equivocada dos significados e contribuições de alfabetizar-se, tanto no passado quanto no presente. E isso se deve basicamente a uma falha na conceitualização e na epistemologia do letramento, que impediu a formulação de uma definição consistente e realista. Nesse sentido, podemos afirmar que, hoje no Brasil, vivenciamos desafio similar, na medida em que nos interrogamos o que queremos dizer com alfabetização. Como apontaremos mais adiante, a especificidade ou o objeto da alfabetização ainda é lugar de disputa.

Graff (1994) advoga ainda que, na discussão sobre letramento, o oral e o escrito, assim como o manuscrito e o impresso, por exemplo, não precisam ser colocados em oposição como simples posições neutras, pois a história da humanidade não se realiza dessa forma: “Em vez disso, eles permitiram que ocorresse um processo rico e profundo de interação e condicionamento recíprocos à medida que o letramento se difundia e ganhava aceitação e influência” (GRAFF, 1994, p. 37). Também num movimento de desconstruir estas e outras dicotomias, o autor destaca que “a despeito das décadas nas quais os estudiosos vêm proclamando uma queda na difusão e no poder da cultura oral tradicional, a partir do advento da imprensa tipográfica móvel, continua igualmente possível e significativo situar o poder persistente de modos orais de comunicação” (GRAFF, 1994, p. 36). Para ele, a tirania das dicotomias conceituais, a exemplo do oral e do escrito, não favorece a compreensão do letramento, uma vez que a escrita/alfabetização/letramento foi formada, moldada e condicionada pelo oral.

Nesse sentido, Graff (1994) sugere que para estudar o letramento, ou a alfabetização, são necessárias algumas tarefas, entre elas, uma definição consistente, ao longo do tempo e do espaço, e a compreensão de que os efeitos da alfabetização são determinados pela maneira pela qual a agência humana a explora em contextos materiais precisos e historicamente específicos. Em texto mais recente publicado no Brasil, Graff (2016, p. 246) pontua:

Podemos aprender com o grande educador brasileiro Paulo Freire (1970), sobre esses mitos, sobre algumas alternativas e também sobre os limites das teologias da “libertação” da alfabetização. Freire (1970) sabia que a alfabetização ou a escrita, por si próprias, não eram libertadoras. Ele também sabia que a pedagogia não iria apagar a opressão.

Nosso movimento ao longo deste capítulo reside no cumprimento das tarefas de que nos fala Graff, uma vez que pretendemos indicar como os estudos do letramento e Paulo Freire contribuem para pensarmos numa definição de alfabetização que extrapola o domínio das habilidades de ler e escrever, bem como na compreensão de que a alfabetização no contexto escolar pode contribuir tanto para a libertação, quanto para a opressão, para o *empowerment* ou *desempowerment*⁸ das pessoas, homens e mulheres, crianças, sujeitos que estão sendo no mundo.

Ainda com o propósito de situar o campo dos NEL, Zavalla, Niño-Murcia e Ames (2004), na introdução do livro “Escrita e sociedade: novas perspectivas teóricas e etnográficas”,⁹ nos ajudam um pouco na empreitada de compreendermos algumas contradições inerentes à história do letramento e entender o que propõe, então, os *novos estudos* que despontaram na década de 1980, em direção às críticas apontadas por Graff (1994). As autoras destacam que a leitura e a escrita têm estimulado estudos sobre a relação com a oralidade, seus efeitos no pensamento e na mobilidade social, seus usos em diferentes contextos socioculturais, seu vínculo com o poder e seu impacto no nível discursivo da linguagem; mas que nos dois últimos séculos predominou uma linha de pensamento que ficou conhecida, no campo dos estudos do letramento, como a Grande Divisão.

Por meio, principalmente, de estudos como aqueles apresentados por Lévi-Strauss em “O pensamento selvagem”, Havelock em “O prefácio a Platão”, Goody em “A domesticação do pensamento selvagem” e por Ong em “Oralidade e escrita”, fortaleceu-se a dicotomia, entre oralidade e escrita. Os autores responsáveis pela “Grande Divisão” buscaram compreender o papel da oralidade na história da cultura humana e suas relações com a escrita e com o pensamento, e concluíram que a comunicação oral seria o instrumento de uma mentalidade oral e, conseqüentemente, de um tipo de consciência notadamente diferente de uma mentalidade

⁸Estas expressões foram emprestadas de Henry Giroux, do prefácio do livro “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra”, e significam empoderamento ou desempoderamento das pessoas.

⁹O livro foi organizado por Virgínia Zavala, Mercedes Niño-Murcia e Patrícia Ames e engloba um conjunto de textos que situam o campo dos NEL, como um marco teórico para novos olhares sobre as práticas de leitura e de escrita.

letrada. Do mesmo modo, sociedades orais seriam menos desenvolvidas que sociedades grafocêntricas. Essa dicotomia chegou a um estágio tão avançado que Gee (2004) procura refletir sobre como o termo “letrado”, na dicotomia letrado-iletrado, chegou a substituir o termo “civilizado” na dicotomia civilizado-primitivo.

Assim, podemos dizer que críticas empreendidas por Cook-Gumperz (1991) e Graff (1994) situam-se num movimento mais recente que, questionando metodologias recorrentes de pesquisa, inaugura outra linha de pensamento sobre a escrita, refletindo, por exemplo, sobre a dicotomia oral e escrito e os efeitos das habilidades do ler e do escrever, em diferentes contextos. É nesse movimento que emerge um conjunto alternativo de conceitos teóricos que ficaram conhecidos como NEL. Zavalla, Niño-Murcia e Ames (2004, p.8) explicam que

Estudos pioneiros como os de Scribner e Cole (1981) começaram a revelar problemas metodológicos de muitos dos estudos da grande divisão e argumentaram que os resultados encontrados poderiam ter sido devidos à falta de controle de algumas variáveis. Ao separar a escolaridade do letramento em um contexto em que uma escrita indígena (o vai na Libéria) não era ensinada na escola, mas apenas em casa, esses autores descobriram que diferentes tipos de práticas de letramento determinam diferentes tipos de habilidades ou consequências cognitivas, que são também praticadas quando esse letramento se desenvolve. Eles argumentaram que as habilidades de descontextualização e abstração, raciocínio lógico e consciência metalinguística não são uma consequência do letramento em si mesmo – dos “poderes” da escrita – mas do processo escolar e da maneira pela qual se utiliza a palavra escrita neste domínio.

Amparada nos estudos de Scribner e Cole, as autoras reforçam que a escrita, por si mesma, não pode estar diretamente associada ao desenvolvimento cognitivo das pessoas. Ao contrário, as culturas (entre elas, a cultura escolar) interagem com a escrita de modo idiossincrático, produzindo resultados singulares e distintos. E ao invés de entendermos o letramento como a razão para mudanças sociais e culturais, precisamos entendê-lo no contexto das práticas sociais locais, ou seja, partindo da ideia de que a escrita é utilizada de diferentes maneiras por diferentes culturas, trazendo também consequências distintas, tanto no âmbito individual, quanto no social.

Assim, os NEL reúnem uma gama de estudiosos de disciplinas como Antropologia, Linguística e Psicologia, que se interessam pelo letramento como prática social, privilegiando um tipo de investigação que abarca os contextos sociais, culturais e políticos que envolvem os indivíduos nas suas práticas cotidianas de uso da escrita, predominantemente fora da escola. Zavala, Niño-Murcia e Ames (2004, p. 9) escrevem que, nesta perspectiva,

Trata-se de estudar práticas letradas em campos culturais específicos e passar do “universal” para o “particular” com a ajuda de métodos etnográficos. Uma vez que a relação entre oralidade e escrita se torna mais flexível, é possível vislumbrar uma relação mais complexa em que oral e escrito se misturam em comunicação real e onde a superposição de forma e função depende de circunstâncias situacionais.

Os NEL deslocam, então, o olhar para experiências micro dos sujeitos com a escrita em situações reais, e sugerem que, para isso, os métodos etnográficos são importantes. Nosso olhar se orienta, então, nessa direção e nosso foco é a escola e a sala de aula. Entendemos, assim como Zavala, Niño-Murcia e Ames (2004, p. 13¹⁰), que

Esse arcabouço teórico dos NEL oferece novas perspectivas para entender os fatores que podem estar afetando a má formação de nossas crianças e jovens, a fim de evitar cair em uma discussão puramente técnica que não aborda os problemas à fundo. Não podemos esperar que simplesmente uma mudança de metodologia signifique melhor ensino e aprendizado da alfabetização, pois, como vimos, também é necessário entender os significados, usos e práticas comunicativas que giram em torno da leitura e da escrita para promover não apenas um aprendizado com maior significado, mas também com maior eficácia.¹¹

Os NEL oferecem, então, referências e instrumentos que podem explicar com mais força o baixo rendimento escolar de crianças e jovens brasileiros, assim como os resultados que temos obtido em avaliações oficiais nacionais e internacionais.

2.2 A TEORIA SOCIAL DO LETRAMENTO E O MODELO IDEOLÓGICO: NOSSO PONTO DE PARTIDA

Diversos estudiosos no contexto internacional têm se dedicado à análise do fenômeno do letramento a partir dessa nova perspectiva: a dos usos da escrita, atentando-se para o que as pessoas fazem com os diversos textos que permeiam sociedades grafocêntricas como a nossa. Mas nosso diálogo nesta tese se dará basicamente com trabalhos de Brian Street, considerado um expoente nesse campo de pesquisa. Seu livro “Literacy in Theory and Practice”

¹⁰Ressaltamos que aqui e em outros textos de língua estrangeira, a tradução é de nossa autoria.

¹¹Es aquí donde este marco teórico de los NEL ofrece nuevas perspectivas para entender los factores que podrían estar incidiendo en la deficiente formación de nuestros niños y jóvenes, con el fin de evitar caer en una discusión meramente técnica que no aborde los problemas de fondo. No podemos esperar que simplemente un cambio de metodología signifique una mejor enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, ya que, como hemos visto, es también necesario entender los significados, los usos y las prácticas comunicativas que giran alrededor de la lectura y la escritura para promover no solo un aprendizaje con mayor sentido, sino también con mayor efectividad (ZAVALA; NIÑO-MURCIA; AMES, 2004, p. 13).

“Letramento na teoria e na prática”, tradução nossa, publicado em 1984, é referência conceitual na área, assim como “Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education”, de 1995, traduzido para o português em 2014, sob o título “Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação”. Além de Street, trazemos à baila outros nomes importantes desses estudos como Shirley Heath, David Barton e Mary Hamilton, por aprofundarem conceitos relevantes para nossa pesquisa.

Brian Street, professor do King’s College, proferiu a conferência intitulada “Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas” quando esteve no Brasil em 2007, para o I Colóquio Internacional sobre letramento e cultura escrita, organizado pela parceria entre Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Nessa conferência, o autor relatou sua incursão no campo como pesquisador dos NEL e destacou alguns conceitos que são essenciais para nossa pesquisa, entre eles o conceito de “letramento ideológico”. Foram principalmente as pesquisas desenvolvidas a partir de sua experiência etnográfica no Irã, nas quais ele lança um olhar atento para a sociedade e para as práticas que envolviam a escrita, que apontam para uma multiplicidade de letramentos, conforme o que ele relatou:

Minha experiência no Irã e em todos os outros lugares, pelo contrário, me diz que letramento varia. As diferenças entre letramento comercial, letramento do Alcorão, letramento escolar são consideráveis. As pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimentos em relações sociais podem ser diferentes (STREET, 2010, p. 37).

É nessa direção que o letramento é compreendido, sobretudo, como uma prática social, ou seja, os usos que as pessoas fazem da escrita no dia a dia, quais as funções que esta escrita assume, quais os significados para os sujeitos que interagem a partir ou mediados por ela, suas implicações, em diferentes contextos culturais e sociais.

Além da compreensão do letramento como uma prática social, Brian Street destaca que essas práticas são marcadas pela ideologia e pelas relações de poder, portanto, o letramento é ideológico. É questionando visões externas e dominantes sobre o letramento, que o veem como autônomo – por si mesmo, capaz de trazer efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas, sendo inclusive regulador da condição de alfabetizado/letrado e analfabeto/iletrado –, que o autor sugere o modelo ideológico.

A fim de refletir sobre os dois modelos ou visões de letramento propostos pelo autor (autônomo e ideológico), podemos indagar, por exemplo, quem categoriza uma pessoa ou um grupo social como analfabeto? A partir de que referência? De qual conceito de alfabetização? De quais parâmetros? Com quais intenções? Graff (1994) também questiona a avaliação do letramento em níveis e habilidades de leitura e escrita, indicando que esses níveis só poderiam ser compreendidos refletindo-se sobre que tipo de alfabetização é oferecido. Então, são questões dessa natureza que precisam ser colocadas para compreendermos que uma visão externa, um modelo padrão de letramento segundo concepções preconizadas de agências como a UNESCO ou o Banco Mundial, por exemplo, está determinando se um grupo de pessoas é alfabetizado ou não. É este o modelo ou visão de letramento que Street denomina autônomo: um modelo que uma vez elaborado e proposto como referência, portanto, serviria a todos e em todos os lugares da mesma maneira, levando inclusive às mesmas consequências e categorizações reducionistas (alfabetizado/analfabeto).

Essas categorias, como respostas sobre letramento, são frágeis. É preciso ir além para compreender o que de fato a escrita significa para os diferentes grupos e pessoas que dela se utilizam. A crítica feita pelos autores do campo dos NEL refere-se a essa visão estreita de letramento, que o compreende não como uma prática social variável e situada, mas como algo neutro, autônomo, independente ou como um conjunto de capacidades cognitivas que poderiam ser medidas nos sujeitos. Nessa perspectiva, as preocupações centram-se em identificar o que as pessoas sabem sobre a escrita, quase sempre individualmente. Daí decorreria a afirmação de que elas sabem bastante ou não sabem nada, e as categorias “alfabetizado” ou “analfabeto”, a partir de referências dominantes. Encontramos exemplos dessa concepção se pensarmos nas avaliações oficiais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) ou o próprio INAF,¹² que categoriza o conhecimento sobre a escrita também em níveis.

Street (2003, 2010, 2014) e outros autores do campo dos NEL nos levam, então, a olhar o que pessoas reais estão fazendo com a escrita, como estão participando das interações nos contextos onde esse artefato cultural está presente, quais os significados para esses sujeitos, observando assim o que acontece em termos de usos da língua escrita em determinado tempo e espaço, suspendendo referências externas.

¹²A ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro vêm realizando desde o ano de 2001, em parceria, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), um estudo para medir os níveis de alfabetismo da população brasileira de 15 a 64 anos.

Destacamos a seguir outro trecho no qual o autor relata mais um pouco da sua experiência num vilarejo no Irã, ainda nos anos de 1970, cuja representação externa e dominante categorizava os habitantes como atrasados e iletrados:

Ao examinar com mais cuidado a vida no vilarejo, em contraste com aquela caracterização dominante, o que parecia era que não apenas existia muito letramento acontecendo por ali, mas que também existiam “práticas” bastante diferentes associadas a ele – as de uma escola Qurânica tradicional, as das novas escolas estaduais e entre os mercadores que utilizavam o letramento ao comprar e vender frutas nos mercados urbanos. Se essas variações complexas em letramento, que estavam ocorrendo em uma pequenina localidade eram caracterizadas pelas agências externas – educação fornecida pelo estado, Unesco, campanhas de letramento – como sendo iletradas, será que o mesmo não poderia ser dito também de outras situações? (STREET, 2003, p. 3).

Essas reflexões demonstram que o letramento é de caráter social e cultural, comportando relações de poder e significados culturais, políticos e ideológicos. O que Street vê é que há intenções no uso da escrita. Ela não pode, portanto, ser interpretada de maneira descolada de seu contexto de produção. Compreender o letramento dessa forma, ligado às estruturas de poder na sociedade, mais que um produto completo em si mesmo, neutro e autônomo, associa-se à uma concepção ideológica de letramento. Todo uso que se faz da escrita na sociedade e, portanto, também na escola, é ideológico. A esse respeito, assim escreve o autor:

O argumento sobre os letramentos sociais (STREET, 1995) sugere que o engajamento no letramento é sempre um ato social, desde o seu início. As formas em que interagem professores ou facilitadores e seus alunos é sempre uma prática social que afeta a natureza do letramento a ser aprendido e as ideias que os participantes possam ter sobre o processo, em especial os novos aprendizes e sua posição nas relações de poder. Não é válido sugerir que o “letramento” possa ser “dado” de modo neutro, sendo os seus efeitos “sociais” experimentados apenas posteriormente (STREET, 2003, p. 4).

A partir dessa fala do pesquisador, entendemos que utilizar a escrita, dentro ou fora da escola, será sempre uma prática social. É o movimento de interação entre sujeitos, mediado pela escrita, que caracteriza, portanto, o letramento sempre com caráter ideológico. Nesse sentido, quando professores e alunos se engajam em interações constantemente mediadas pela escrita, nos diferentes níveis de ensino, estão construindo letramento; e o modo como isso ocorre, influencia na concepção que os estudantes desenvolvem sobre sua posição no mundo e o que significa a leitura e a escrita para eles.

Além disso, Street (2014) sublinha que, ao fazer a distinção entre o que ele denominou como modelo autônomo de letramento (cujos expoentes estudavam o letramento em seus

aspectos técnicos, independentes do contexto social) e o modelo ideológico (cujas preocupações de pesquisadores contemporâneos estão em ver as práticas letradas como inextricavelmente ligadas a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade), ele não está propondo uma polarização, como sinalizaram alguns críticos. Ao contrário, ele argumenta que

O modelo ideológico oferece uma síntese entre abordagens “tecnicistas” e “sociais”, uma vez que evita a polarização introduzida por qualquer tentativa de separar os aspectos “técnicos” do letramento, como se os “ingredientes culturais” pudessem ser adicionados depois. [...]O modelo ideológico, por outro lado, não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo (STREET, 2014, p. 172).

Se pensamos então o letramento na perspectiva do uso, das situações nas quais as pessoas se utilizam da linguagem escrita para interagir na sociedade, podemos dizer que as proposições dos NEL estão em total sintonia com o que nos ensina Bakhtin. Partindo de uma crítica ao objetivismo abstrato (nomeação dada pelo autor sobretudo aos estudos estruturalistas de Saussure, que concebia a língua como um conjunto de normas rígidas e imutáveis, objetivas em si mesmas), Bakhtin postula que, ao contrário, a língua (oral ou escrita) só pode ser compreendida no *fluxo ininterrupto da cadeia de interação verbal*. Para ele:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundante da língua (BAKHTIN, 2014, p. 127).

Assim, Bakhtin pontua que, como um fenômeno social, a substância da língua não estaria nem no objetivismo abstrato, nem no subjetivismo individualista, mas na interação verbal, realidade fundante da língua; isso implica no entendimento de que os sentidos só podem ser construídos dentro de um contexto específico de produção, de onde emergem as enunciações, neste caso as escolas e turmas de alfabetização.

Como sugerem os NEL, os sentidos da/sobre a escrita também só podem ser construídos e compreendidos no contexto de produção. Não é à toa que Marinho (2010) escreve que as concepções de letramento, as práticas de letramento e os eventos de letramento são engendrados num quadro de referenciais que acompanham a virada pragmática no campo dos estudos linguísticos, orientando-nos rumo a uma concepção enunciativa da linguagem, focalizando o

contexto sócio-histórico (condicionantes políticos, ideológicos) e a situação imediata de comunicação, assim como uma abordagem dos gêneros discursivos textuais. Passemos agora às noções de letramento escolar, eventos e práticas, desde esta perspectiva.

2.2.1 Letramento escolar, eventos e práticas de letramento: outros conceitos mobilizados na pesquisa

Até aqui delineamos a natureza social, ideológica e cultural das práticas letradas, apontando para a existência de diferentes letramentos. É importante registrar que a noção de diferentes letramentos pode ser considerada sob vários sentidos, como apontado por Barton e Hamilton (2004, p.116):

Por exemplo, práticas que envolvem diferentes meios ou sistemas simbólicos podem ser consideradas letramentos diferentes: letramento cinematográfico, como no caso do cinema, e letramento computacional, como no caso do computador. Outro sentido é o fato de que práticas em diferentes culturas e idiomas podem ser consideradas letramentos diferentes. Embora aceitemos esses sentidos do termo, a principal maneira pela qual usamos essa noção aqui é dizer que letramentos são configurações coerentes de práticas letradas. Frequentemente, esse conjunto de práticas é identificável e pode ser nomeado, como no caso do letramento acadêmico ou do letramento do local de trabalho, e está associado a aspectos particulares da vida cultural.¹³

É na direção apontada pelos autores que compreendemos a pluralidade dos letramentos e reconhecemos o letramento escolar como um conjunto de práticas letradas que possuem uma configuração singular, coerente, contribuindo para caracterização daquilo que entendemos como cultura escolar.

O próprio Street apontou para as dificuldades conceituais e também ideológicas implicadas na noção de multiletramentos, segundo ele, crucial para contestar o modelo autônomo. O fato é que essa noção tem levado muitos pesquisadores a se moverem rumo a um inventário de “levantamentos” que, muitas vezes, se distanciam das práticas sociais da leitura e da escrita e não ajudam muito no nível analítico quando tentamos comparar um conjunto de

¹³ Por ejemplo, las prácticas que implican distintos medios o sistemas simbólicos pueden ser consideradas literacidades diferentes: literacidad cinematográfica como en el caso del cine, y literacidad computacional como en el caso del computador. Otro sentido lo constituye el hecho de que las prácticas en culturas y lenguas diferentes pueden ser consideradas literacidades diferentes. Si bien aceptamos estos sentidos del término, la forma principal en que usamos esta noción aquí, es para decir que las literacidades son configuraciones coherentes de prácticas letradas. A menudo, este conjunto de prácticas son identificables y pueden ser nombradas, como en el caso de la literacidad académica o de la literacidad del ámbito laboral, y se asocian con aspectos particulares de la vida cultural.

práticas letradas com outro. O autor sublinha que “a extensão do sentido e as metáforas servem para disfarçar os sustentáculos ideológicos de nossos próprios significados e usos de letramento” (STREET, 2014, p.148).

Ainda, na trilha de Barton e Hamilton (2004), argumentamos que a vida contemporânea pode ser analisada de maneira sensível, tomando-a a partir dos diferentes domínios dos quais participamos como a casa, o local de trabalho e a escola. Nesses domínios, engajamo-nos em comunidades discursivas e práticas letradas específicas a eles associadas. Os domínios são então contextos estruturados e moldados, dentro dos quais se usa e se aprende o letramento, e as comunidades discursivas são grupos de pessoas ligadas graças à maneira característica de falar, agir, valorizar, interpretar e usar a linguagem escrita. A escola é, então, o nosso domínio de interesse nesta tese.

Atentamos, nesse sentido, para o fato de que instituições sociais distintas apoiam e estruturam as atividades em domínios particulares da vida. É o caso da educação, uma instituição social estruturada de maneira mais formal que outras, contando com regras processuais, documentação e até punição explícita em caso de infração, sustentando a escola. Ou seja, a cultura escolar acaba sendo criada e estruturada de modo associado a contextos e motivações de uso mais amplas, as quais precisam ser consideradas na análise das práticas de leitura e escrita. Disso decorre, ainda, uma certa distinção entre “letramentos dominantes” e “letramentos vernaculares”.

Instituições poderosas no nível social, como no caso da educação, tendem a sustentar práticas letradas dominantes que podem ser vistas como parte de formações discursivas, ou seja, configurações institucionalizadas de poder e conhecimento que tomam forma nas relações sociais. Outros letramentos vernaculares que existem no cotidiano das pessoas são menos visíveis e recebem menos apoio. Isso significa que as práticas letradas são moldadas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos se tornam mais dominantes, visíveis e influentes que outros.¹⁴

Nesta esteira, vale destacar um questionamento sobre como foi que, mesmo existindo múltiplos letramentos associados à comunidade, à casa, à igreja, ao trabalho etc., a variedade associada à escola passou a ser o tipo definidor no debate sobre letramento. Como escreve Street

¹⁴Instituciones poderosas en el nivel social, como en el caso de la educación, tienden a apoyar prácticas letradas dominantes que pueden ser vistas como parte de formaciones discursivas, es decir, configuraciones institucionalizadas del poder y el conocimiento que toman cuerpo en las relaciones sociales. Otras literacidades vernáculas que existen en la vida cotidiana de la gente son menos visibles y reciben menor apoyo. Esto significa que las prácticas letradas están moldeadas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, y algunas literacidades se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras.

(2014, p. 121), “letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada”. Ou seja, as práticas escolares de uso da leitura e da escrita foram ganhando força ao longo do tempo, de modo que o letramento ficou associado às noções educacionais de ensino e aprendizagem e àquilo que alunos e professores fazem na escola. A esse processo, Street (2014) nomeia como “pedagogização do letramento”. O autor indica que o letramento moderno ocidental (com sua ênfase nos aspectos formais, masculinos e escolarizados da comunicação) contribuiu para a marginalização de aspectos de práticas letradas caracterizadas, por exemplo, pelo uso do letramento por mulheres, sua associação a práticas informais, suas funções afetivas e expressivas etc. O que o autor, de fato, realça é a existência de outros letramentos, ou seja, outras formas e objetivos de uso da escrita, ao lado das versões dominantes ou institucionalizadas. Isso se deve à variedade de culturas e, conseqüentemente, de letramento.

Nesse ponto, vale destacar que, embora existam versões dominantes e vernaculares de letramento, ou letramentos associados a diferentes domínios da vida, nossa posição não é de dicotomizá-los; ao contrário, os estudos do letramento serão mais profícuos quando explorarem as relações entre um e outro, entre cultura e escrita, como sugere Graff (2016, p. 247):

Vamos reconstruir a noção de cultura escrita: podemos reconceitualizar ambos, escrita e cultura, seguindo o que Freire (1970) falou metaforicamente como “ler a palavra e ler o mundo”? Reconstruindo tanto a escrita, como forma de expressão e comunicação, composição e desempenho em diferentes mídias (e formas de acesso) quanto a cultura, como diferentes formações com uma base e operação distintas? Como isso se relaciona com nossa nova percepção de novas mídias – algumas nem tão novas assim? E em relação ao que são multimídias e multimodais? Quando começaremos a explorar as relações ao invés das oposições e dicotomias?

Da fala de Graff depreendemos que o letramento escolar, entendido aqui como uma cultura, não pode ser caracterizado, por assim dizer, como homogêneo, estático, isolado ou associado apenas ao modelo autônomo de letramento, criticado por Street. Como sugerem Barton e Hamilton (2004), os diferentes domínios e as comunidades discursivas associadas a esses não são claramente delimitados. Há, de fato, uma permeabilidade entre eles.

O próprio Street (2014), ao desenvolver uma pesquisa sobre letramento em casa e na escola, reconhece a extensão de semelhança entre práticas letradas na comunidade, em casa e na escola. Ele assinala que “subjacente ao letramento em todos esses contextos existe um traço comum, derivado de processos culturais e ideológicos mais amplos” (STREET, 2014, p. 129).

Nessa direção, podemos nos sustentar ainda em Rockwell e Zpeleta (1989), que asseveram que a escola é uma construção social cotidiana, que embora se relacione com processos formais de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e com a construção de conhecimentos, caracteriza-se, principalmente por ser um espaço vivo, dinâmico e contraditório. As autoras, ancoradas, a princípio, em pistas conceituais advindas muito mais de campos alheios à realidade educacional, buscam tirar a escola de uma “cela conceitual”, cuja teoria recorrente na época separava a escola do resto da ordem social vigente. É nessa direção que elas postulam que a escola não é seguramente a mesma em todo o mundo capitalista. “A construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento” (ROCKWELL; ZPELETA, 1989, p.11). É essa versão local e particular que nos interessa.

Na sala de aula, diferentes forças atuam, diferentes sujeitos participam, construindo e reconstruindo cotidianamente a cultura escolar. A escola e a sala de aula não são, portanto, lugares de reprodução apenas, mas sim espaços de elaboração, de criação, de disputa de forças e interesses, logo, complexos, aos quais buscamos compreender. Posto isso, concordamos com Macedo (2005, p. 34), que sintetiza: “compreendendo o letramento como uma prática social que muda de acordo com o contexto, o letramento escolar passa a ser considerado apenas uma das possíveis manifestações das práticas de letramento na sociedade”. Tal manifestação engendra-se numa multiplicidade de eventos e num conjunto de práticas sócio-culturais que caracterizam o letramento, dentro ou fora da escola. Nesse sentido, como escrevem Rockwell e Zpeleta (1989, p. 12), a construção social da escola

É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas –, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso reconhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas, tanto pedagógicas quanto políticas.

O que pretendemos é desvelar esta trama. É necessário sublinhar que tomamos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como um forte elemento nesta tese, uma vez que o PNAIC se constituiu como uma política de formação de professores bastante sólida e abrangente no país, por pelo menos 5 anos (entre 2013 e 2017). De modo que o PNAIC é entendido aqui como uma vontade estatal, que pode ter sido assumida ou ignorada, mascarada ou recriada pelas professoras. Queremos, de fato, compreender o movimento de construção social da alfabetização, incluindo as forças que se coadunam para a sua existência, como as

políticas públicas, o currículo, o material didático e até a autoridade da professora. O que buscamos é descrever e analisar os eventos de alfabetização, compreendendo dimensões constitutivas da alfabetização como uma prática sociocultural. A partir daí, refletir sobre avanços, contradições e desafios para as políticas e práticas nesse campo.

Barton e Hamilton (2004) sugerem a comparação de práticas letradas em diferentes domínios; nesta tese, a comparação se dará entre as duas práticas¹⁵ de alfabetização. Para os autores, a prática letrada é a unidade básica da teoria social do letramento. Os autores destacam que a palavra prática não é tratada superficialmente, mas sim pela possibilidade que esta noção oferece para uma compreensão mais aprofundada sobre letramento. Mas o que isso significa?

Street (2010) usa a noção de práticas para se referir a aspectos que nos possibilitam começar a ver recorrências nos eventos de letramento e situarmos conjuntos de eventos de forma a dar a eles um padrão, mas também afirma que

O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preocupações ideológicas que os sustentam (STREET, 2014, p. 18).

Os eventos de letramento, portanto, seriam ocasiões observáveis de uso da escrita. Para melhor compreensão daquilo que seria um evento de letramento, podemos pensar da seguinte forma: alguns eventos estão ligados à sequência de rotinas que podem consistir em procedimentos formais e expectativas de instituições sociais. Na escola, por exemplo, é comum observar o registro da rotina do dia, a leitura e interpretação de textos, ditados. Outros eventos instituem-se em vivências mais informais, que têm lugar no lar e na rotina cotidiana como, por exemplo, ler uma receita ou um panfleto de supermercado, fazer uma lista de compras. Mas todos são caracterizados como eventos de letramento. Trata-se do modo como a escrita se apresenta visualmente nos diferentes domínios.

Shirley Heath definiu como evento de letramento qualquer situação em que algo escrito é constitutivo da interação e dos processos interpretativos dos participantes, ou seja, é o que podemos observar que as pessoas estão fazendo quando estão usando a escrita e a leitura. Ao

¹⁵Note que a expressão “práticas de alfabetização” pode se referir, como nesse caso, a todo o trabalho pedagógico realizado por cada uma das professoras que acompanhamos; mas pode se referir, em outros momentos do texto, ao que seria, com base nos NEL, as práticas de letramento, ou seja, um conjunto de eventos que seguem certo padrão e guardam concepções ideológicas que os sustentam, ou modos culturais gerais de utilização da escrita.

investigar as práticas de letramento em três comunidades distintas nos Estados Unidos da América (EUA), a autora discute os modos de assimilação da cultura escrita pelas crianças e aponta para a relevância do conceito de eventos de letramento:

Um conceito-chave para estudar empiricamente maneiras de assimilar fontes escritas nas comunidades é o de eventos letrados: esses são os momentos em que a linguagem escrita é integrada à natureza das interações dos participantes e a seus processos e estratégias interpretativas (HEATH, 2004, p. 145).

Advém desta definição o conceito de eventos de alfabetização o qual mobilizamos para descrever e caracterizar quando, onde e como professora e alunos leem ou escrevem, conversam sobre um texto escrito ou interagem por meio dele, ou seja, para identificar situações nas quais a escrita ou mesmo um fragmento dela constituiu parte da interação entre professora e alunos. Street (2010, 2014), tomando como base o conceito de evento de letramento proposto por Heath, propõe o conceito de práticas de letramento, que possibilita ampliar e detalhar a análise e a interpretação tanto das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita, quanto das concepções de escrita e leitura predominantes num grupo social. Assim, mobilizamos também esse conceito, buscando um aprofundamento no exame dos significados associados aos eventos de alfabetização nas duas turmas observadas. Partindo da ideia de que as práticas de letramento não são observáveis, mas guiam os eventos, entendemos que elas poderiam ser definidas como a ligação entre os eventos de leitura e escrita e as estruturas sociais que os permeiam. Dito de outro modo, são os meios culturais gerais de utilizar a linguagem escrita de acordo com as necessidades e concepções das pessoas que orientam os eventos de letramento (BARTON; HAMILTON, 2000).

Refletir sobre a noção de práticas de letramento escolar implica em pensar nos elementos contextuais dos eventos: Quem usa a escrita? Como usa? Por que usa? A partir de que regras? Quais as relações de poder que perpassam este uso? Como se dá a trama, a partir da intencionalidade da leitura e da escrita? Como se configuram a leitura e a escrita nesse espaço? Práticas e eventos de letramento são, assim, conceitos interligados. Pelos eventos que são observáveis, podemos chegar “às concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento” (STREET, 2014, p. 147). Pensando-os criticamente, poderíamos questionar: a quem serve, por exemplo, uma escrita que é acessível a todos, numa sala de aula? Significa o que e para quem? A noção de práticas letradas parece nos ajudar nesta empreitada, afinal, elas são orientadas por regras sociais que regulamentam o uso e a

distribuição de textos, prescrevendo quem pode produzir e ter acesso a eles, em um certo domínio. Os textos são, então, uma parte crucial dos eventos letrados, de tal forma que

O estudo do letramento é em parte um estudo de textos, da maneira como foram produzidos e utilizados. Esses três componentes - práticas, eventos e textos - fornecem a primeira proposição de uma teoria social do letramento que diz: O letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos (BARTON; HAMILTON, 2004, p.114).

Do mesmo modo, poderíamos afirmar que ao analisar os eventos em turmas de alfabetização, estamos preocupadas, em alguma medida, em estudar as práticas e os textos, o que professora e alunos fazem com os textos nas turmas de alfabetização. Deste ponto de vista, consideramos que a ideia de eventos letrados e eventos de alfabetização, que acentuam a natureza situacional e contextual da escrita, segue alinhada com a concepção bakhtiniana de linguagem. A esse respeito e citando Jay Lemke, Barton e Hamilton (2004, p. 114) escrevem:

Essa noção é paralela a certas ideias desenvolvidas na sociolinguística e também, como Jay Lemke observou, à afirmação de Bahktin de que o ponto de partida para a análise da língua falada deve ser o evento social de interação verbal, em vez das propriedades linguísticas formais de textos isolados.

Também nesta direção, Heath (2004, p. 176) indica:

Os eventos letrados também devem ser interpretados em relação a padrões socioculturais mais amplos, para os quais eles podem exemplificar ou refletir. Por exemplo, a etnografia deve descrever eventos letrados em seus contextos socioculturais, para que possamos entender como os padrões de uso do tempo e do espaço, de papéis no cuidado de outros e de segregação por sexo e idade, eles têm uma relação de interdependência com os tipos e características dos eventos letrados que uma comunidade desenvolve.

Tanto Barton e Hamilton (2004), quanto Heath (2004) sugerem que os eventos de letramento sejam interpretados à luz dos contextos históricos, políticos, sociais e culturais nos quais eles se materializam, aspecto que aproxima os NEL de uma concepção bakhtiniana de linguagem. Podemos ainda aproximar Bakhtin e a noção de eventos letrados, a partir do conceito de “eventicidade” sustentado pelo autor, principalmente na obra “Para uma filosofia do ato responsável” (BAKHTIN, 2010), e utilizado por Farias (2018) na análise das práticas de leitura em sala de aula. Neste texto, o autor argumenta que há uma dicotomia entre o mundo da teoria e o mundo da vida, o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e um

mundo em que tal ato realmente, irrepetivelmente, ocorre, tem lugar. E que é na singularidade da eventicidade, ou do existir-evento, que se pode chegar a um plano unitário e único em que essas duas faces se determinam reciprocamente. Portanto, é o evento que nos interessa.

Street (2014) destaca que, munidos dos dois conceitos (eventos de letramento e práticas de letramento), dentro de um quadro teórico de um modelo ideológico, é possível começar a fazer pesquisa comparativa, bem como contribuir com a organização de programas e o desenvolvimento de currículos de um modo mais socialmente consciente e explícito. Assim, seguimos nessa direção.

2.3 PAULO FREIRE E OS NEL: A ALFABETIZAÇÃO COMO APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA

Começaremos esta aproximação a partir do que escreveu Magda Soares, numa de suas primeiras publicações concernentes ao letramento: o livro “Letramento: um tema em três gêneros”, publicado em 1998. Nesse trabalho a autora parte da definição de gêneros do discurso, no sentido que lhe atribui Bakhtin, como tipos relativamente estáveis de enunciados, utilizados nas diferentes esferas de uso da língua, resultado também da função que o autor atribui ao texto, do leitor específico, das condições de produção de texto, para justificar que um mesmo tema, no caso, letramento, poderia ser desenvolvido em diferentes gêneros. Assim, são três gêneros, três diferentes textos, nos quais ela aborda letramento no gênero *verbete*, no gênero *texto didático*, e no gênero *ensaio*.

No gênero *verbete* a autora busca esclarecer o significado de letramento com base em trabalho produzido para o Dicionário crítico da Educação. Nesse texto a autora afirma que letramento (no sentido que vinha sendo utilizado no campo da Educação e das Ciências Linguísticas) distanciava-se da definição dicionarizada, no Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa de Caldas Aulete (1974), e tratava-se da versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*. Aqui, a autora esclarece que *literacy*, de um ponto de vista individual e social, relaciona-se com a apropriação da língua escrita e às consequências disso, tanto para o indivíduo, quanto para o grupo social que passa a se utilizar da escrita. E conceitua letramento como “como resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18).

No artigo seguinte, “Letramento em texto didático”, a autora busca relacionar/diferenciar alfabetização e letramento. Retomando a definição de letramento como

estado ou condição adquirida por aquele que se apropria da escrita, que faz uso competente e frequente dessa tecnologia, a autora esclarece que um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado: alfabetizado seria aquele indivíduo que sabe ler e escrever, e o letrado seria o indivíduo que vive em estado de letramento, ou seja, que usa socialmente a leitura e a escrita.

No mesmo texto, a autora questiona: Quais as consequências dessa compreensão para os processos educativos? O que significa alfabetizar? O que significa letrar? Ou como alfabetizar “letrando”? Ou seja, alfabetização e letramento já são apontados por Soares, nessas primeiras publicações, como conceitos bastante distintos – e seguem sendo tratados assim, a despeito da aproximação que a autora realiza quando se utiliza da expressão *alfabetizar letrando*, já nesse texto, conforme segue:

Precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento [...] Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Nesses dois primeiros textos do livro, a autora tratou de letramento como tradução “ao pé da letra” da palavra em inglês *literacy*, indicando que letramento tornou-se uma palavra necessária no Brasil em decorrência de um novo fenômeno: a superação gradativa do analfabetismo (a qual ainda observamos), quando cada vez mais um número maior de pessoas aprende a ler e a escrever, num processo acompanhado por um desenvolvimento social, cultural, econômico e político, trazendo novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita.

Mas é no último texto, “Letramento em ensaio”, que autora, de fato, situa os leitores sobre a complexidade imbricada no conceito de letramento, tomando-o no conjunto das reflexões que vinham sendo empreendidas pelo campo dos NEL fora do Brasil. Nessa esteira, ganham força, no texto de Soares, discussões conceituais envolvendo a própria definição de letramento, bem como o desafio da universalização e avaliação do acesso pleno às habilidades e práticas de leitura e escrita. A autora aponta ainda uma relação entre os NEL e Paulo Freire.

A autora começa afirmando a necessidade de dados e estatísticas para evidenciar o alcance dos objetivos de universalização das habilidades de ler e de escrever, bem como para estabelecer políticas de letramento. Entretanto, os processos de obtenção desses dados enfrentam problemas de natureza técnica e conceitual, entre eles, a própria definição de letramento. Que letramento é esse que se busca avaliar e medir? Será possível uma definição

precisa do fenômeno para fundamentar essa avaliação? Que critérios são utilizados para avaliar o letramento em contextos escolares e extraescolares? É diante desse quadro que a autora afirma que o conceito de letramento é multifacetado, extremamente complexo e que o consenso em torno de uma única definição é impossível.

A impossibilidade de delimitá-lo com precisão, de acordo com a autora, deve-se ao fato de que letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais, envolvendo, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição (SOARES, 1998).

Mas é com base nos estudos de Graff (1994) e Scribner (1984) que Soares delinea uma compreensão, afirmando que o letramento abarca uma dimensão individual, na qual ele é visto como um atributo pessoal (ligado à posse das tecnologias mentais complementares de ler e de escrever) e uma dimensão social (visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades e exigências sociais que envolvem a língua escrita). Essas duas dimensões lançam alguma luz sobre a definição de letramento, mas ainda assim é preciso considerar a complexidade e a natureza heterogênea de cada uma.

Na dimensão individual, por exemplo, é preciso levar em conta que letramento envolve dois processos fundamentalmente diferentes: ler e escrever. Tais processos abarcam um grande número de habilidades e capacidades cognitivas e metacognitivas que constituem a leitura e a escrita, a natureza heterogênea dessas habilidades e aptidões, a grande variedade de gêneros de escrita a que elas devem ser aplicadas. Tudo isso mostra que é extremamente difícil formular uma definição consistente de letramento, nos limites da sua dimensão individual, uma vez que “as competências que constituem o letramento são distribuídas de maneira contínua, cada ponto ao longo desse contínuo indicando diversos tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos, que podem ser aplicados a diferentes tipos de material escrito” (SOARES, 1998, p. 71). Ou seja, o letramento é uma variável contínua, e não discreta ou dicotômica.

Ao tratar da dimensão social, a autora destaca que letramento é mais que um conjunto de habilidades individuais: trata-se “daquilo que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 1998, p. 72). Notemos que tal definição está alinhada com a teoria social do letramento, que temos mobilizado no nosso estudo. É interessante observar, entretanto, que a autora trata das interpretações conflitantes sobre a natureza da dimensão social do letramento, utilizando-se das expressões “versão fraca” e “versão forte” para abordar as relações entre letramento e sociedade.

Ao que Street denomina *modelo de letramento autônomo*, Soares define como uma versão fraca, progressista liberal, alinhada à noção de letramento ou alfabetização funcional; ao passo que o *letramento ideológico* de Street está associado a uma versão forte, radical e revolucionária das relações entre letramento e sociedade. Nas palavras da autora:

[...] Enquanto que, na interpretação liberal, progressista (a versão ‘fraca’), letramento é definido como o conjunto de habilidades necessárias para ‘funcionar’ adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas, na interpretação radical, ‘revolucionária’, letramento não pode ser considerado um instrumento ‘neutro’ a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar, valores tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 1998, p.75).

Soares aponta, então, que do ponto de vista progressista, liberal das relações entre letramento e sociedade, letramento é definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social. As habilidades de leitura e escrita são tomadas a partir da perspectiva do uso, das formas empíricas que elas assumem na vida social, mas o letramento se reduziria à sua dimensão pragmática ou de sobrevivência. Soares associa essa concepção à ideia de adaptação, proposta por Scribner. Ou seja, para se adaptar ou atender às exigências sociais, há a necessidade das habilidades de letramento na nossa vida diária e isso é incontestável, sobretudo, em sociedades grafocêntricas como a nossa. Nessa perspectiva, há ainda a crença nos resultados positivos do letramento: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania etc.

Mas do ponto de vista mais radical, “o que o letramento é depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como quando e por quê ler e escrever” (SOARES, 1998, p. 76). É a este conceito de letramento que nos filiamos. Poderíamos questionar, então: Nas práticas de alfabetização, o que, como, quando e por quê se lê e se escreve?

Desse ponto de vista, as qualidades inerentes ao conceito de letramento, bem como suas consequências são colocadas em xeque, uma vez que essas consequências seriam desejáveis e benéficas apenas por aqueles que aceitam como justa e igualitária a natureza e estrutura do contexto social no qual ele ocorre. Em sociedades como a nossa, nas quais a natureza e a estrutura das práticas e relações sociais são questionáveis e profundamente desiguais o letramento é encarado como instrumento da ideologia, utilizado com o objetivo de manter as

práticas e relações sociais correntes, acomodando as pessoas às condições vigentes. O letramento funcional, neste caso, é criticado, pois ele apenas reforça e aprofunda as relações desiguais que marcam nossa sociedade. Citando Lankshear (1987), Soares escreve que “o letramento funcional designa um estado mínimo, essencialmente negativo e passivo: ser funcionalmente letrado é ser *capaz de estar à altura* das pequenas rotinas cotidianas e dos comportamentos básicos dos grupos dominantes na sociedade contemporânea” (LANKSHEAR apud SOARES, 1998, p. 76 – grifos da autora).

Em contraponto a essa concepção liberal de letramento funcional, reforçamos a concepção ou o modelo ideológico de letramento proposto por Street. Como já delineamos, letramento, na perspectiva do autor, abarca um significado político e ideológico, ou seja, é um termo-síntese para concepções de leitura e escrita e as formas pelas quais essas concepções se materializam em práticas sociais, nas instituições sociais que propõem e exigem essas práticas. Essa concepção está diretamente associada ao modelo freireano de alfabetização emancipadora, como apontado por Soares. Ela escreve que Paulo Freire

Foi um dos primeiros educadores a realçar esse poder “revolucionário” do letramento, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Freire concebe o papel do letramento, como sendo ou de libertação do homem ou de sua domesticação, dependendo do contexto ideológico em que ocorre e alerta para a sua natureza inerentemente política, defendendo que seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social (SOARES, 1998, p. 77).

Henry Giroux, intelectual norte americano ligado à compreensão crítica de uma pedagogia radical, também coloca Paulo Freire como um teórico do letramento ideológico. É no prefácio escrito por ele, para o livro “Alfabetização: leitura do mundo e leitura da palavra”, que encontramos argumentos para essa afirmação. O autor inicia suas reflexões a partir da concepção de alfabetização delineada por Gramsci, que precisaria ser encarada como um conceito e uma prática social que devem estar historicamente vinculados, por um lado, às configurações de conhecimento e de poder, e, por outro, à luta política e cultural pela linguagem e pela experiência; desse modo, serviria tanto para o *empowerment* individual e social, ou para a perpetuação de relações de repressão e dominação (GIROUX, 2015, p. 34). Claramente, essa é a posição de Freire, que alinha-se à Gramsci, para quem a alfabetização, sendo campo de luta ideológica, deveria alicerçar-se num projeto ético e político que dignificasse e ampliasse as possibilidades de vida e de liberdade humanas; e como movimento social, pudesse engendrar

possibilidades de organização contra-hegemônicas, desenvolvendo esferas públicas democráticas como parte da luta da vida moderna no combate à dominação.

Paulo Freire se tornou um educador do mundo. Suas obras foram traduzidas para várias línguas. Embora a circulação mais evidente tenha sido na América Latina e África, muitos outros países como EUA, Rússia, Inglaterra, Índia e Japão puderam também acessar o pensamento deste educador. Sua principal obra, “Pedagogia do Oprimido”, por exemplo, foi publicada inicialmente nos EUA, em 1970 e só depois veio a circular aqui, já em 1974. Assim como Street (2014, p.36), entendemos que Paulo Freire foi “o militante mais influente e radical do letramento”. Concordamos também com Colin Lankshear (1999), quando reconhece as contribuições de Paulo Freire para a emergência do paradigma sociocultural da alfabetização. Nas palavras do autor:

Além dessas influências do “movimento de virada social”, outras notáveis linhas iniciais de influência sobre o paradigma sociocultural emergente incluíram o trabalho de Paulo Freire no Brasil e outros cenários do Terceiro Mundo da década de 1960, e o trabalho realizado na “nova” sociologia da educação durante a década de 1960, 1970. (LANKSHEAR,1999)

De fato, Freire nos forneceu um modelo prático e emancipador sobre o qual podemos pensar e desenvolver uma filosofia crítico-radical da alfabetização e da pedagogia. Lankshear (1999) destaca “Pedagogia do Oprimido” como uma obra que denuncia o reducionismo das tendências psicologistas-tecnicista da alfabetização, defendendo que “palavra” e “mundo” estão dialeticamente ligados e que a educação/alfabetização para a libertação não pode se dar fora das práticas sociais. Tal perspectiva libertadora de alfabetização é bem definida também na obra “Cartas à Guiné Bissau” (FREIRE, 1978, p. 94) como “conquista de SUA PALAVRA” e, por isso mesmo, não pode ficar alheia à atividade produtiva e à cultura do povo, para “esclerosar-se na frieza sem alma de escolas burocratizadas”. Freire destaca “a impossibilidade de tomá-la (a alfabetização) em si mesma como se fosse viável realizá-la fora e acima da prática social” e discute seu caráter político, “caráter que demanda dos educadores uma clareza crescente com relação à sua opção política e uma coerência com esta opção, em sua prática”.

Podemos dizer, então, que foi a partir de argumentos teóricos, como os que foram desenvolvidos por Paulo Freire (que denunciou um modelo de educação bancária, no qual a alfabetização era tratada como um conjunto de habilidades técnicas, neutras e uniformes a serem “depositadas” naqueles que não as possuíam), que Street (2003, 2004, 2010, 2014) propõe uma concepção de letramento ideológico e a perspectiva etnográfica para a compreensão e estudo do letramento – abordagens que delineiam esta pesquisa.

Das proposições de Paulo Freire, corroboramos radicalmente com a ideia de *educação como ato político e de alfabetização como leitura do mundo*. A proposição de Freire vai na direção de uma dialética dos seres humanos com o mundo, e desses com a linguagem e a ação transformadora. Defendemos, então, que o ponto de partida para uma alfabetização crítica, transformadora e emancipatória, conforme pontua Freire, se assenta na experiência cultural do educando. Nessa perspectiva, a experiência com a cultura escrita, dentro e fora da escola, torna-se um elemento fundamental para a construção dos eventos de alfabetização; posição também defendida pelos NEL, que postulam que programas de alfabetização, por exemplo, devem ser pensados considerando os usos que as pessoas já fazem da escrita nos seus cotidianos e os sentidos e significados que os grupos atribuem a ela.

Numa análise, ainda que superficial, da vasta obra de Paulo Freire, é possível captar que o mote para suas reflexões e críticas se assenta na complexidade da vida social e da atividade humana. A divisão de classes, a relação de exploração entre opressores e oprimidos, a desigualdade social, por exemplo, são elementos intrínsecos a essa atividade e sempre inquietaram o pensador. Assim como o inquietava, também, uma visão ingênua da educação e da alfabetização, que pouco ou quase nada colaborava com a transformação dessa realidade. Daí que resulta uma “alfabetização que não é tratada meramente como uma habilidade técnica a ser adquirida, mas como fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído” (GIROUX, 2015, p. 44).

Desde a década de 1960, Freire já denunciava um modelo de educação que negava ao sujeito a sua condição de ser histórico e social, que ao mesmo tempo em que se apropria da cultura, também é produtor dela. A criança ou o adulto em processo de aprendizagem da língua escrita eram tratados como uma tábula rasa, em que seria possível “depositar” os conhecimentos dos quais eles necessitariam. Sobre essa concepção bancária de educação, assim diz o autor: “Como seres passíveis e dóceis, pois que assim são vistos e assim são tratados, os alfabetizandos devem ir recebendo aquela transfusão alienante da qual, por isto mesmo, não pode resultar nenhuma contribuição ao processo de transformação da realidade” (FREIRE, 1976, p. 17).

Essa concepção de educação bancária se aproxima do que Street (2014) denominou de modelo autônomo de letramento, no qual o letramento é conceitualizado em termos técnicos, independente do contexto social. O conceito de um letramento autônomo, para o autor, ignora a natureza social do letramento e sua relação com as instituições e sujeitos, e alia-se às questões reducionistas relacionadas ao modo como o letramento deve ser transmitido, ensinado. Por isso ele sugere o modelo ideológico como a melhor abordagem para o letramento. Neste modelo, as

práticas letradas são vistas como algo ligado às estruturas culturais e de poder na sociedade e, portanto, suscitam questões anteriores àquelas aparentemente técnicas (STREET, 2014).

De todo modo, os modelos ou visões sobre o letramento propostos por Street não são visões dicotômicas ou polarizadas, conforme entenderam alguns pesquisadores. Ao contrário, são duas faces de uma mesma moeda, que nos possibilitam avançar na discussão sobre as maneiras de pensar o letramento. A fim de evidenciar esse aspecto da teoria, ele escreve:

Os modelos jamais foram propostos como opostos polares: em vez disso, o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo. A apresentação do letramento como sendo “autônomo” é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento, que em realidade disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas. Nesse sentido, o modelo autônomo mostra-se profundamente ideológico (STREET, 2003, p. 8).

É interessante observar como o autor aponta para as abordagens supostamente neutras de letramento, mas que, de fato, privilegiam grupos específicos de pessoas. Nesta direção, Paulo Freire já dizia que é uma ingenuidade supor que as classes de opressores iriam propor uma pedagogia a favor dos oprimidos; ao contrário, defendem a neutralidade de suposições, enquanto Freire insistia na impossibilidade desse fato. Em “Pedagogia da autonomia”, a respeito da prática educativa, Freire escreve:

[...] Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando aprende, outro que, aprendendo ensina, daí seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função do seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 2013, p. 68).

Street (2003) destaca ainda os aspectos básicos do processo de alfabetização, reconhecendo-os como envolvidos num contexto social e ideológico. A esse respeito o autor escreve que:

Ao mesmo tempo, o modelo ideológico consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas, por exemplo, na decodificação, no reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas e no engajamento nas estratégias aos níveis de palavras, sentenças e de textos[...] Entretanto, reconhece que essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido. Nesse sentido, até mesmo a aquisição inicial do letramento, que se dá na escola ou através de programas específicos, é

sempre ideológica, ao mesmo tempo em que envolve habilidades técnicas e conhecimento (STREET, 2003, p. 8).

Tomando a ideologia como ponto de tensão, entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade, do outro (STREET, 2004), notamos que essa tensão está presente numa variedade de práticas culturais, em contextos escolares ou não. Por isso é importante tratar o letramento numa abordagem ideológica explícita. Tratar o letramento desde uma perspectiva neutra, autônoma é, portanto, um equívoco. Nas palavras do autor:

É evidente que o letramento não pode ser estudado como uma tecnologia neutra, como no modelo reducionista autônomo. Mas como uma prática social e ideológica, que inclui aspectos fundamentais da epistemologia, do poder e da política: a aquisição do letramento implica questionamentos sobre discursos dominantes, alterações na agenda da alfabetização, lutas por poder e posições sociais. Neste sentido, as práticas letradas estão saturadas de ideologia (STREET, 2004, p. 90).

É evidente, portanto, que os NEL partem de uma noção de letramento, sobretudo, como uma prática social, situada geográfica e historicamente e marcada pela dimensão ideológica, de poder. Assim, têm se interessado pelos diferentes usos da escrita na sociedade e pelas relações de poder imbricadas nessas práticas, atreladas ao valor e ao significado que esses usos têm para os próprios sujeitos. Partindo desse modelo, atentamo-nos para as formas que o engajamento textual toma dentro de contextos materiais específicos da prática humana, que envolvem relações e estruturas de poder, valores, crenças, objetivos e propósitos, interesses, condições econômicas e políticas, como são a escola e a sala de aula.

Essa noção alinha-se claramente com toda a perspectiva ideológica, política e cultural inerente à proposta freireana de alfabetização e de pedagogia. Em suas andanças e movimentos de ida e vinda, Freire propõe o que chamou de “uma certa compreensão ético-crítico-política da educação”, colocando-a como, antes de tudo, um ato político em si mesma, cujo fim seria a compreensão e a consequente transformação da realidade social, reconhecida como desigual e injusta. Para ele, “é necessário, na verdade, reconhecer que o analfabetismo, não é em si, um freio original. Resulta de um freio anterior e passa a tornar-se freio. Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra” (FREIRE, 1976, p. 22).

Por muito tempo o analfabetismo foi encarado como uma “erva daninha” ou como uma “enfermidade”, que precisaria ser erradicado, pois acarretava, entre outras coisas, “baixos níveis de civilização” de determinadas sociedades. Sendo o analfabetismo encarado dessa forma,

temos que “a alfabetização, assim, se reduz ao ato mecânico de depositar palavras, sílabas e letras nos alfabetizandos. Este depósito seria suficiente para que os alfabetizandos começassem a afirmar-se, uma vez que, em tal visão se empresta à palavra um sentido mágico” (FREIRE, 1976, p. 15). Esta proposição de Freire está completamente alinhada às críticas dos NEL, sobretudo no que tange às consequências da escrita, tanto na dimensão individual quanto na social.

Dessas e outras reflexões feitas pelo autor resulta o anúncio de uma educação libertadora e crítica. Paulo Freire postula que mais que escrever e ler a “asa é da ave”, “os alfabetizandos necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de escrever a sua vida, o de ler a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos” (FREIRE, 1976, p. 19). Nessa concepção crítica, o analfabetismo não é encarado como uma chaga, nem como uma erva daninha a ser erradicada, nem tampouco como uma enfermidade, “mas das expressões concretas de uma realidade social injusta”, não se tratando, portanto, de um problema estritamente linguístico, nem exclusivamente pedagógico ou metodológico, mas político.

Em ensaio publicado por Bartlett e Macedo (2015), as autoras também defendem que o modelo ideológico de letramento proposto por Street, que concebe o letramento como uma prática sociocultural permeada por relações de poder, encontra-se profundamente relacionado à perspectiva Freireana de alfabetização crítica. Escrevem elas:

Essa percepção de que a alfabetização e o letramento estão imersos nas estruturas de poder deve muito a Paulo Freire, que em seu trabalho deixam claras as formas em que a não alfabetização dos pobres melhora a dominação dos ricos, e a visão de que a democratização da alfabetização e do acesso à informação pode contribuir para relações sociais mais democráticas (BARTLETT; MACEDO, 2015, p. 229).

Bartlett e Macedo reiteram o lugar de Paulo Freire como um dos precursores das discussões do letramento crítico, por reconhecerem que o processo de ensinar a ler e a escrever não é neutro, ao contrário, é ideológico e está imerso nas estruturas de poder. Decorre, então, da articulação que delineamos até aqui, entre os Novos Estudos do Letramento e Paulo Freire, sustentadas numa concepção de linguagem como interação verbal, enunciação e diálogo, a nossa proposição da alfabetização como um processo de apropriação da cultura escrita.

Mas o que os princípios teóricos que esboçamos têm a ver com a prática de ensino da linguagem escrita na escola? E com as políticas educacionais para a alfabetização? Que alfabetização queremos para as crianças, jovens e adultos do nosso país? O que significa ser

alfabetizado na contemporaneidade? De certo, estas perguntas são bastante desafiadoras, mas entendemos que a articulação entre as perspectivas epistemológicas que apontamos, além de contribuir para a pesquisa, pode também contribuir para a formulação de melhores políticas públicas de educação e alfabetização e para a prática em sala de aula.

Street (2014) reforça que a abordagem do letramento como prática social questiona a noção simplória de que o pouco apoio dos pais em ambientes economicamente pobres explica o fraco desempenho na escola, e sugere que

Os professores poderiam, com proveito, partir do conhecimento e das práticas letradas que as crianças trazem consigo de casa. Uma vez que isso variará com o contexto cultural, a escola precisa ser capaz de reconhecer essas diferenças e se ajustar a elas. A implicação disso para a política pedagógica é que são as escolas que precisam se ajustar. Se assim fizerem e forem capazes de partir do letramento familiar, em vez de negá-lo ou depreciá-lo, isso então, segundo a teoria e a pesquisa indicadas aqui, as levará a melhorar o desempenho na escola e na sociedade em geral (STREET, 2014, p. 203).

Esses princípios podem sustentar, portanto, um tipo de formação com força suficiente para alfabetizar todas as crianças, jovens e adultos, tomando como base a crítica e a criatividade dos sujeitos que passam pela escola, de modo que o processo de apropriação da língua escrita passa a significar um movimento de mudança no mundo, como sugere Graff (1994), na epígrafe deste capítulo.

3 DISCUTINDO PONTOS DE VISTA DE ALGUNS PESQUISADORES BRASILEIROS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

Reduzir a alfabetização à ‘aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve’ é desvestir o processo de alfabetização de todo e qualquer cunho político. Como se a técnica fosse neutra e como se seu uso - os sentidos que faz circular - fosse independente de interesses sociais (GERALDI, 2011, p. 29).

A forma como relacionamos letramento e alfabetização, delineada no primeiro capítulo – entendendo que práticas de ensino inicial da leitura e da escrita em contexto escolar são práticas sociais, marcadas ideologicamente e imersas nas relações de poder –, não é o único modo de compreender letramento e suas relações com a alfabetização no Brasil. Assim, é objetivo deste capítulo discutir pontos de vista no campo da alfabetização, na relação com o conceito de letramento, apontando possíveis tensões e diálogos entre eles.

Foi ao longo da década de 1990 que vimos o conceito de letramento se consolidar, para o que contribuíram, inicialmente, as publicações de Kleiman (1995) e Soares (1998), amplamente divulgadas. As duas autoras dão conta que na década anterior o termo letramento já havia sido utilizado pela pesquisadora Mary Kato, em 1986, na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” e também por Leda Verdiani Tfouni, em 1988, na obra “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”. Para Kleiman (1995), foi Mary Kato quem cunhou o termo, enquanto que para Soares (1998), letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas no capítulo introdutório de Tfouni (1988), no qual ela distingue alfabetização de letramento.

A esses primeiros trabalhos seguiram-se outros, incitados pelas novas discussões epistemológicas e metodológicas que o termo encerra; podemos citar, por exemplo, Macedo (2005), Goulart (2010, 2014), Bunzen (2009), Costa (2010), Marinho (2010), entre outros. No que tange à relação com o conceito de alfabetização, a chegada e consolidação do conceito de letramento fez emergir certo embate entre eles, instaurando, também, uma gama de outras questões, as quais, desde então, vêm suscitando diferentes posicionamentos, argumentação, críticas, aproximações e distanciamentos. E nesse percurso, no cenário educacional brasileiro,

observamos diferentes posições assumidas diante do conceito de letramento, da sua relação com a alfabetização e das implicações para a prática pedagógica.

3.1 ANGELA KLEIMAN: A PRÁTICA SOCIAL COMO PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA PARA A ALFABETIZAÇÃO

Angela Kleiman organizou o livro “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”, em 1995. Este livro reúne resultados de pesquisas realizadas no Brasil sobre o letramento, a partir de várias perspectivas. Destacamos, da introdução do livro (cuja autoria é da própria Ângela Kleiman), as referências sustentadas em autores do campo dos NEL. Nessa direção, ela atribui o uso do conceito de letramento no meio acadêmico como uma forma de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre alfabetização, e afirma que os estudos sobre letramento examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI; aos poucos, esses estudos foram se alargando para descreverem as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram e quais os efeitos das práticas de letramento de grupos minoritários, ou em sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Para realizar tais estudos, que buscam descrever e compreender microcontextos em que se desenvolvem as práticas de letramento, utiliza-se da perspectiva etnográfica como uma abordagem mais coerente.

É a partir destes referenciais que a pesquisadora define o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos também específicos. E complementa:

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função desta definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19).

A autora se refere, portanto, às especificidades das práticas de letramento que se desenvolvem em contexto escolar, ou seja, do letramento escolar que se relaciona com modos específicos de lidar com a escrita.

Mas do ponto de vista pedagógico, as apropriações que foram sendo realizadas sobre o conceito, na tentativa de entender como trabalhar com ele na sala de aula, levaram-no a transformar-se em conteúdo. Como observado por Goulart (2014a, p. 41), “o termo entra no circuito escolar, em que tudo precisa se tornar conteúdo – didatizável e mensurável –, esvaziando-se muitas vezes do sentido cultural, socialmente referenciado”. É também nessa direção que, em publicação mais recente, Kleiman (2005) questiona: “É preciso ensinar o letramento?”. Nesse texto, a autora esclarece que letramento foi um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar, a partir da complexificação da sociedade no que se refere à utilização da língua escrita. Sociedades mais complexas demandam conceitos também mais complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes. Para a autora, “o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares” (KLEIMAN, 2005, p. 6).

Nesse mesmo texto, a autora aponta para a abrangência do letramento: ele envolveria participar das práticas sociais em que se usa a escrita; significaria compreender o sentido de um texto, ou qualquer outro material cultural escrito, numa determinada situação; envolveria ainda saber usar o código da escrita; então, qualquer enfoque ou estratégia utilizada para ensinar decodificar, analisar e reconhecer a palavra (estratégias associadas aos métodos tradicionais) também trata-se de práticas de letramento, neste caso, de letramento escolar; envolve muito mais do que uma habilidade, envolve múltiplas capacidades e conhecimentos do sujeito que lê para mobilizar essas capacidades (KLEIMAN, 2005).

Para esclarecer que letramento não é um método, Kleiman (2005, p. 10) pontua que “qualquer que seja o método de ensino da língua escrita, ele é eficiente na medida em que se constitui na ferramenta adequada que permite ao aprendiz adquirir o conhecimento necessário para agir em uma situação específica”. Há, portanto, uma flexibilidade nas formas de ensinar, na medida em que as estratégias devem ser adequadas à demanda do aprendiz, considerando principalmente quais habilidades ele já tem e em quais precisa avançar.

Para realçar que letramento não é alfabetização (mas a inclui), a autora defende a manutenção dos dois conceitos (alfabetização e letramento), afirmando, entretanto, que eles “estão associados”. A alfabetização, na acepção da autora, seria uma das práticas de letramento, típicas da instituição escolar. Colocar letramento e alfabetização como coisas similares, ou sinônimas, seria então uma simplificação, pois o “termo letramento já entrou em uso carregado de novas associações e significados, como, por exemplo, uma nova relação com a oralidade e com linguagens não-verbais, não incluídos, nem previstos, no termo alfabetização” (KLEIMAN,

2005, p. 12). A autora ainda destaca que os estudos do letramento trouxeram um novo objeto de estudo, que são as práticas sociais ligadas ao uso da escrita no processo histórico de desenvolvimento que acompanhamos. Mas ressalta que o *objeto* sistema de escrita alfabética, no âmbito dos processos cognitivos envolvidos na sua aprendizagem, seja por adultos ou crianças, objeto do construtivismo, está contido neste objeto mais amplo que é o letramento. Nisso concordamos com a autora.

Em Kleiman (2007), observamos uma discussão especificamente sobre a relevância do conceito de letramento para o ensino e a aprendizagem de língua materna em todos os ciclos do ensino fundamental e médio. Não é demais reiterar a importante ressalva que a autora faz acerca do modo como o conceito foi infiltrando-se no discurso escolar, sem necessariamente ter sido pensado para isso. Ela afirma que essa entrada se deu

Contrariamente ao que a criação do novo termo pretendia: desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares, a fim de marcar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita (STREET, 1984) e distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização, tida como única e geral, mas apenas uma das práticas de letramento da nossa sociedade, embora possivelmente a mais importante, até mesmo pelo fato de ser realizada pela também mais importante agência de letramento, a instituição escolar (KLEIMAN, 2007, p. 1).

Por aí já observamos o quão complexo foi esse movimento, no qual um conceito de origem acadêmica adentra os espaços escolares. Vale destacar que, para Street, mesmo o letramento escolar tem um caráter ideológico, embora seus estudos tenham se voltado mais para o letramento que ocorria fora deste domínio. Na perspectiva de Kleiman (2007), é na escola – agência de letramento por excelência de nossa sociedade – que devem ser criados espaços para se experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas, assim como é pertinente, nesse contexto, assumir os múltiplos letramentos da vida social como o objetivo estruturante do trabalho pedagógico em todos os ciclos.

Nesse enquadre, o conceito de letramento nos desafia a pensar a prática social como ponto de partida e de chegada no processo de ensino e aprendizagem. Mas o que isto significa? Significa que muitos eventos de letramento escolar como os eventos de produção de texto, por exemplo, podem abarcar mais elementos que a mera aprendizagem da estrutura técnica de um gênero textual, distante da perspectiva do uso social que fazemos dele. Esses eventos podem comportar objetivos mais amplos, ligados, por exemplo, à resolução de problemas relevantes para a cidadania e para a vida da comunidade na qual a escola está inserida; além de poderem ser construídos coletiva e colaborativamente, como normalmente ocorre em situações da vida

social. Esses aspectos ancoram-se numa concepção social da escrita, na qual a leitura e a produção de textos são encaradas como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem, em contraste com uma concepção de leitura e escrita como competências e habilidades individuais.

A fim de exemplificar a prática social como ponto de partida e de chegada no processo de ensino e aprendizagem, podemos mencionar o relato da própria Kleiman (2007) que narra uma situação escolar na qual alunos do 5º ano (frente a uma situação comunicativa de recomendar ou não, aos seus colegas de turma, um livro que tivessem lido) experimentaram diversos gêneros até chegarem ao que pode ser reconhecido como uma resenha padrão. Ou uma situação de minha experiência como professora alfabetizadora, na qual alunos de 3º ano (impelidos a reivindicarem melhorias na estrutura física da escola, a partir de observações e discussões oriundas das aulas de História) constroem, coletivamente, uma carta endereçada ao prefeito da cidade, apresentando todos os problemas que a escola enfrentava e solicitando melhorias; além disso, criam um blog para debate dessas questões entre a comunidade escolar. Ou seja, é a escrita funcionando em práticas sociais, nos seus mais variados gêneros, e os estudantes experimentando possibilidades diante de demandas concretas.

Acompanhando o percurso de raciocínio de Kleiman no artigo, observamos que essa perspectiva nos leva a refletir sobre uma pergunta estruturante do planejamento das aulas: “Qual a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos curriculares?”. Para a autora, o conteúdo é alvo: ele representa os comportamentos, os procedimentos, conceitos que se visam a desenvolver no aluno, mas não necessariamente deve ser tomado como princípio organizador das atividades curriculares. Concordamos com a autora, ao afirmar que em todo evento de letramento escolar, sempre surge a oportunidade para o professor focalizar de forma sistemática um conteúdo, apresentar materiais para o aluno perceber alguma regularidade, a buscar uma explicação etc. “Nesse caso, o movimento será da prática social para o conteúdo (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para participar da situação, nunca o contrário, se o letramento do aluno for o objetivo estruturante do ensino” (KLEIMAN, 2007, p. 6).

Nessa linha de discussão, a pergunta a ser feita pelo professor é de ordem sócio-histórica e cultural: “Quais os textos significativos para o aluno e sua comunidade?”, e não “Qual é a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos linguísticos?”. Nesse ponto, Kleiman (2007) se aproxima da reflexão que faz Goulart (2014a, p. 41), ao questionar: “A existência de textos se torna a garantia para alfabetizar letrando? Que textos? De quem para quem? Que textos os antecedem e a que textos se ligam? Que outros textos se produzem como contrapalavras no fluxo histórico do movimento discursivo?”.

Mas tomar a prática social como ponto de partida e de chegada do processo educativo é tarefa complexa, que exige que o professor determine quais são essas práticas significativas e o que é um texto significativo para o grupo. Nas palavras da autora, a atividade é complexa

Porque ela envolve partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologicizada e letrada (KLEIMAN, 2007, p. 9).

De fato, quando Kleiman propõe a prática social como ponto de partida e de chegada para o processo de ensino e aprendizagem, ela também se aproxima do que nos ensina Paulo Freire sobre o trabalho com a alfabetização. O que é importante para aqueles que se alfabetizam, para além da aprendizagem do SEA? Que leituras são significativas, em quais contextos? Acreditamos que o que Paulo Freire propunha nos Círculos de Cultura era exatamente isto: organizar uma prática de alfabetização, considerando a cultura daqueles que aprendem, as suas vivências, suas experiências, seus questionamentos, suas inquietações, sua realidade; é a partir daí que se reflete sobre conteúdos mais específicos, sejam eles o SEA ou mesmo um gênero textual.

3.2 MAGDA SOARES E O *ALFABETIZAR LETRANDO*: O SEA COMO OBJETO DA ALFABETIZAÇÃO

Importante também tem sido a posição de Soares (2004, 2016), sintetizada na expressão *alfabetizar letrando*, posição também assumida pelo PNAIC. *Alfabetizar letrando* é uma expressão que vem sendo reforçada por Soares, preocupada com as especificidades da alfabetização que estariam se perdendo nas práticas escolares. No texto “Letramento e alfabetização – as muitas facetas” (2004), a autora busca dar uma nova resposta para a análise do fracasso na alfabetização, movimento que ela vem fazendo desde os anos de 1980. Para ela, nas últimas três décadas, o Brasil teria passado por um processo de “desinvenção” da alfabetização, e o conceito de letramento, ao lado das equivocadas interpretações e usos da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, estaria contribuindo para isso, na medida em que se apagaram as especificidades da alfabetização no contexto escolar, ao darem relevo ao trabalho com textos de circulação social e outros aspectos dessas duas teorias. Posição corroborada por Morais (2012), por exemplo.

Dessa reflexão, bastante baseada em estudos e relatórios internacionais, decorre a proposta da autora de reinvenção da alfabetização, numa tentativa de recuperar um trabalho sistemático das relações fonemas-grafemas, supostamente perdido nas recentes práticas de alfabetização, que estariam privilegiando o letramento. Importa registrar que pesquisas

realizadas nestas duas últimas décadas e em diferentes escolas brasileiras por integrantes do GPEALE (ALMEIDA; MACEDO 2007; ALMEIDA, 2012; MENDES, 2012; TIBÚRCIO, 2014; MACEDO, 2005) indicam que tal especificidade não se perdeu, pelo contrário, ela tem se mostrado bastante central nas práticas de alfabetização observadas. A este respeito, concordamos ainda com Goulart (2014a, p. 41), que assevera:

No movimento de discussão do processo de alfabetização e do sentido da noção de letramento no contexto, apareceu o temor de perder a especificidade do que foi sempre considerado o centro do processo de alfabetizar, a análise das palavras em unidades linguísticas, como sílabas e fonemas/letras (SOARES, 2004). Talvez a própria força da conservação tenha falado mais alto, sujeitando, de algum modo, possibilidades de renovação de fundamentos teórico-metodológicos do ensino-aprendizagem da escrita na escola. E o fortalecimento de estratégias e atividades de ensino consagradas em métodos de marcha sintética, que nunca deixaram a cena escolar, além do espaço para a entrada de velhas propostas, involucriadas como novas, se destacaram.

Goulart (2014a) é bastante contundente ao afirmar que esse temor de perder a especificidade do processo de alfabetização (sempre considerada a análise de palavras em unidades linguísticas) acaba por trazer implicações para o nosso campo; entre elas, a (im)possibilidade de renovação nos fundamentos teórico-metodológicos que orientam o processo e o fortalecimento de metodologias de marcha sintética, que, como ela bem afirma, nunca deixaram a cena escolar.

Mas é na tentativa de realçar as especificidades da alfabetização, sem, contudo, deixar de notar a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, que Soares (2004, p. 13) escreve:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto não alfabetizado) no mundo da escrita, ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização e pelo desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - letramento.

Notamos que, embora a autora reforce a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, ela os coloca como dois processos distintos: alfabetização como processo de aquisição do sistema convencional de escrita e letramento como desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema. Soares (2004) destaca como facetas da alfabetização: a consciência fonológica e fonêmica, a identificação das relações fonema-grafema, as habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, o conhecimento e reconhecimento dos

processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. E como facetas do letramento: a imersão da criança na cultura escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, o conhecimento e a interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito. E argumenta que a alfabetização seja entendida como “[...] um processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico”, e o letramento

[...] no que se refere à etapa inicial de aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas (SOARES, 2004, p. 16).

Essa posição da autora já tinha sido sinalizada em relatório sobre alfabetização, quando Soares e Maciel (2000, p. 15) informam o conceito de alfabetização assumido na pesquisa que elas desenvolveram: “alfabetização como processo de aquisição da língua escrita, isto é, de aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita”. Para chegarem a esse conceito, as autoras argumentam que, embora a alfabetização seja um processo contínuo, não parece apropriado nem etimologicamente, nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe (como querem alguns) – tanto o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, quanto o processo de desenvolvimento dessas habilidades. Para elas:

Etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de ‘processo de aquisição do alfabeto’, ou seja, de aprendizagem da língua escrita, das habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado mais amplo ao processo de alfabetização, seria negar-lhe a especificidade, com reflexos negativos, na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas, de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar (SOARES; MACIEL, 2000, p. 15).

Corroboram com Soares, outros pesquisadores da alfabetização, especialmente aqueles ligados ao Centro de Estudos em Educação e Linguagem, como Arthur Morais, Eliana Albuquerque e Telma Leal. Os três organizaram, a título de exemplo, o livro “Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética”, publicado em 2005. Chama a atenção, a epígrafe do primeiro texto (“Há lugar ainda para métodos de alfabetização?”), cuja autoria compartilham Andréa Galvão e Telma Ferraz Leal. Diz assim a epígrafe: “A alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento. Magda Soares”. Todo o texto, cujo objetivo explicitado é refletir sobre os limites e possibilidades dos métodos de alfabetização, é permeado pela ideia da “desinvenção” da alfabetização sugerida por Soares (2004). As autoras reforçam ainda, também a partir de Soares (2004), que “o domínio

da técnica (relacionar som/grafia, reconhecer letras, codificar, usar o papel, usar o lápis, etc.), mas também o domínio do uso nas práticas sociais, as mais variadas, importam em duas aprendizagens distintas, em termos de processos cognitivos e de objetos de conhecimento” (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 13). Nesse sentido, defendem que é necessário que o professor organize “sequências didáticas específicas à apropriação do sistema de escrita alfabética, buscando, sempre que possível, incluir as práticas e usos sociais da nossa língua” (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 26). Ou seja, *alfabetizar letrando*.

Morais (2005), neste mesmo livro, parte do pressuposto de que a escrita alfabética é um sistema notacional (ou de representação) que guarda certas propriedades as quais as crianças precisariam descobrir. Ancorado na teoria da Psicogênese da língua escrita, defende a necessidade de tomar o sistema de escrita alfabética como objeto de conhecimento – o que, na perspectiva dele, exige uma aprendizagem conceitual. E para o melhor desenvolvimento dessa aprendizagem, defende a construção de didáticas da alfabetização, “que, libertando-se dos velhos métodos associacionistas (globais, fônicos, silábicos, etc), permitam *alfabetizar letrando* (MORAIS, 2005, p. 32, grifos do autor).

Num texto sequente neste mesmo livro, Moraes e Leite (2005) apontam para o pouco acesso que a maioria dos professores alfabetizadores teve sobre o lugar da “consciência fonológica” no aprendizado da leitura e da escrita. Nesse sentido, buscam esclarecer os limites e as potencialidades ligadas a esse tema, a fim de destacar o papel da escola na promoção desta “consciência”. Eles registram que

[...] Para alcançar hipóteses silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas de escrita, os aprendizes precisarão pensar na sequência de partes sonoras das palavras (e não só em seus significados). Concebendo que a escrita alfabética é uma invenção cultural e que a escola pode ajudar o aluno a descobrir suas propriedades, defendemos um trabalho pedagógico em que professor e aluno participem sistematicamente de momentos de reflexão fonológica (MORAIS; LEITE, 2005, p. 87).

Por este trecho, percebemos a importância dada pelos autores, à reflexão fonológica no processo de alfabetização, para que os alunos avancem em sua hipótese de escrita. Encontramos a definição de *consciência fonológica na alfabetização* no glossário do Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale), em verbete produzido pelo próprio Moraes. Nesse verbete, o autor esclarece que a consciência fonológica é a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras que pronunciamos. Trata-se de uma dimensão metalinguística, segundo ele, fundamental para que o aprendiz se alfabetize. Nas palavras do próprio autor,

Entre várias dimensões metalinguísticas, uma, que é fundamental para que um aprendiz se alfabetize, é a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras que pronunciamos, isto é, a consciência fonológica. Tal consciência é um conjunto de habilidades variadas. Variam quanto à operação mental que o aprendiz realiza: pronunciar um a um os segmentos que compõem a palavra, contar, identificar ou produzir “partes sonoras” parecidas, adicionar ou subtrair segmentos sonoros. Variam quanto ao tamanho do segmento sonoro, que pode ser uma rima (mato/gato), uma sílaba (cavalo, casaco) ou um fonema (sapo, c). E variam, ainda, quanto à posição (início, meio, final) em que aparecem nas palavras (MORAIS, 2007?, on-line).

Esse processo teria início na Educação Infantil, por meio de brincadeiras com quadrinhas, parlendas, trava-línguas e outros textos da tradição oral, nos quais as crianças podem observar, por exemplo, rimas e palavras repetidas. Nesse percurso, os alfabetizandos precisariam antes desenvolver uma hipótese silábica – segmentar as palavras em sílabas orais, contá-las, observar os sons que compõem aquela sílaba, a fim de buscar letras que poderiam notar os sons – e então avançar para uma hipótese de escrita alfabética, aprendendo os valores sonoros convencionais das letras e observar os fonemas que compõem as sílabas.

Em publicação mais recente, Morais (2019) busca esclarecer que tem optado por perspectivas construtivistas ao estudar o ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares, tanto por razões filosófico-ideológicas, como por razões epistemológicas. As razões filosófico-epistemológicas se assentariam na importância de didáticas de orientação construtivista “para formar pessoas não conformistas, que lutam por seus direitos e por justiça social, que não só repetem o que lhe transmitem, mas recriam e inventam, tendo seus ritmos de aprendizagem e singularidades respeitados” (MORAIS, 2019, p. 20). E as epistemológicas, na premissa de que na condição de sujeito cognoscente, para aprender coisas novas, o ser humano “precisa transformar os esquemas de que dispunha até então, ou criar novos esquemas, produzindo saltos qualitativos em lugar de apenas acumular informações recebidas prontas do exterior, como defendem as abordagens associacionistas-empiristas” (MORAIS, 2019, p. 20).

No que se refere especificamente ao aprendizado da escrita alfabética, o autor ressalta as proposições da Psicogênese da língua escrita, sobre as hipóteses que as crianças constroem no seu processo de apropriação do SEA, bem como da consciência fonológica, como importantes no aprendizado da língua escrita. A título de esclarecimento, em texto publicado no Brasil (“A representação da linguagem e o processo de alfabetização”), traduzido para o português por Horácio Gonzales, Ferreiro (2011) evidencia a importância da alfabetização inicial como elemento fundamental para pensar sobre o problema do fracasso escolar. Entretanto, a autora critica o modo como esse problema foi historicamente tomado,

considerando prioritariamente apenas dois polos do processo de ensino-aprendizagem, quais sejam: quem ensina (o professor e o método que utiliza) e quem aprende (a criança e seu estado de maturidade ou prontidão). Para ela, este processo foi, por muito tempo, caracterizado “sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem” (FERREIRO, 2011, p. 8). E o objeto de aprendizagem no processo de alfabetização, segundo a pesquisadora, é o sistema de escrita alfabético, como um sistema de representação da linguagem e, portanto, é preciso pensar na natureza desse sistema. Nesse sentido, ela defende a escrita como um processo histórico de construção de um sistema de representação, e não como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, e que conceber a escrita de uma ou de outra forma traz consequências pedagógicas distintas. Assim escreve a autora:

A consequência última desta dicotomia se exprime em termos ainda mais dramáticos: se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual (FERREIRO, 2011, p. 9).

E nesse movimento de aprendizagem conceitual (o sistema de representação que é a escrita, segundo a pesquisadora), as crianças fazem explorações sucessivas e são as escritas espontâneas que elas elaboram nessas explorações que podem nos revelar o quanto já sabem sobre esse sistema. Do ponto de vista construtivo, os níveis de contextualização expressam uma sequência psicogeneticamente ordenada, uma linha de evolução surpreendentemente regular – mas não cronológica –, através de diversos meios culturais, situações educativas e de diversas línguas, podendo ser distinguidos grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões: a) distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico; b) a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo); e c) fonetização da escrita, que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético (FERREIRO, 2011, p. 22). Estas concepções demonstram que as crianças transitam de uma hipótese de escrita pré-silábica até uma hipótese de escrita alfabética.

Além de reconhecer esse processo, Morais (2019), não se alinhando com certas interpretações ortodoxas de aplicação do construtivismo piagetiano, verifica que “no caso do objeto de conhecimento *sistema de escrita alfabética*, ocorrem muitas interações entre aprendizagem (a partir da instrução que a escola oferece sobre palavras, letras e seus valores sonoros) e desenvolvimento (da compreensão de como o alfabeto funciona)” (MORAIS, 2019,

p. 23, grifos do autor); e nessa direção ressalta o papel do adulto na promoção das habilidades de consciência fonológica, as quais mencionamos acima.

A defesa do *alfabetizar letrando* também está posta nessa obra como um segundo princípio geral pelo qual o autor se orienta. Ele relembra que há algum tempo tem defendido metodologias de alfabetização que conciliem as práticas de letramento com o ensino sistemático da notação alfabética. Nas palavras do próprio autor, “assim propomos que de segunda a sexta-feira, a escola permita às crianças viver práticas de leitura e produção de gêneros textuais diversificados e que no último ano da educação infantil e no ciclo de alfabetização assegure também momentos diários de reflexão sobre a notação alfabética” (MORAIS, 2019, p. 24).

Em 2016, Magda Soares publicou um novo livro com o título “Alfabetização: a questão dos métodos”. Trabalho que ganhou o prêmio Jabuti de melhor obra de Educação e Pedagogia, é fruto de décadas de reflexões sobre a escola pública, segundo a própria autora, que tiveram início no seu “rito de passagem” – quando a jovem de classe média, que teve toda sua formação em escola privada, começa sua vida profissional “ensinando português” para as crianças das camadas populares. Algumas questões acerca do ensino e aprendizagem da língua materna guiaram o percurso da renomada pesquisadora no campo da alfabetização desde então: “Por que crianças das camadas populares recebem uma educação de pouca qualidade? Por que passamos décadas e décadas lutando pela qualidade da educação pública e nunca conseguimos atingir esta qualidade? É possível ter qualidade na educação pública? Como? Quais os caminhos?” (SOARES, 2016, p. 10).

A densa obra que ela entrega agora aos leitores traz reflexões sobre essas questões e busca apontar um caminho para a tão desejada qualidade da alfabetização. Trata-se de uma proposta que resgata uma questão que marca a história da alfabetização no país: a questão dos métodos, anunciada no título do livro. Assim escreve ela:

A expectativa, mais que isso, o desejo e a esperança é que este livro seja capaz de revelar ao leitor a possibilidade de articulação entre teorias e resultados de pesquisa de vários campos de conhecimento sobre a alfabetização que, voltando-se cada um para a faceta que privilegia, podem e devem associar-se na orientação de um processo de aprendizagem e ensino da língua escrita em que as “muitas facetas” atuem integradamente: em lugar de *método de alfabetização*, **alfabetização com método**, como proponho no último capítulo (SOARES, 2016, p. 12, grifos da autora).

Situando a questão atual, Soares (2016) parte da premissa de que o fracasso em alfabetização persiste, apesar da hegemonia exercida pelo construtivismo nas décadas anteriores – embora, agora, esse fracasso seja denunciado pelas avaliações oficiais externas à escola e se

refira a todo o ensino fundamental e médio, sendo traduzido pelo precário ou nulo domínio da língua escrita. Nessa direção, o método se configuraria, mais uma vez, como uma questão, já que tem sido apontado como responsável por esse fracasso. Sintetizando esse momento, a autora registra que:

Nos anos iniciais do século XXI reaparece a discussão sobre métodos na alfabetização, relativamente marginalizada durante as duas últimas décadas do século XX, e enfrentam-se de novo polêmicas, agora mais complexas: não apenas divergências em torno de diferentes métodos de alfabetização, mas também e talvez sobretudo, dúvidas sobre a possibilidade ou necessidade de método para alfabetizar - um movimento de recuperação do método em conflito com a tendência à desmetodização, consequência da interpretação que se deu ao construtivismo (SOARES, 2016, p. 24).

Nesse sentido, a autora coloca que a questão do método para alfabetizar sempre tem sido uma questão no campo da alfabetização, sobretudo porque deriva de concepções diferentes sobre o objeto da alfabetização, ou seja, sobre o que se ensina e quando se ensina a língua escrita. Nesse momento da obra, a autora, mais uma vez, coloca o conceito de letramento em cena, para dizer que, com a sua chegada, o termo associa-se à alfabetização “para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita” (SOARES, 2016, p. 27) . Essa associação, segundo a autora, representou, em última análise, uma divergência em relação ao objeto da alfabetização.

Considerando que a alfabetização é processo complexo, que envolve várias facetas, Magda Soares entende que das diferentes facetas decorrem diferentes definições de alfabetização que implicariam, portanto, em diferentes métodos de ensino e aprendizagem. Três facetas, para usar o termo da autora, estariam em jogo quando se trata da aprendizagem da língua escrita: a linguística, a interativa e a sociocultural. A autora esclarece que dessas três facetas decorrem três objetos de conhecimento diferentes:

Se põe o foco na *faceta linguística*, o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino – neste livro, a *alfabetização*. Se põe o foco na *faceta interativa*, o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos, objeto que requer outros diferentes processos cognitivos e linguísticos e outras e diferentes estratégias de aprendizagem e de ensino. Se se põe o foco na faceta sociocultural, o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, objeto que implica conhecimentos, habilidades e atitudes

específicos que promovam a inserção adequada nesses eventos, isto é, em diferentes situações e contextos de uso da escrita (SOARES, 2016, p. 29).

Por este trecho, fica claro que a autora coloca a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita como objeto da alfabetização. Ao que ela designa como *letramento*, corresponderiam as duas outras facetas: a interativa (a língua escrita como veículo de comunicação entre as pessoas) e a sociocultural (os usos, funções e valores atribuídos à escrita). Letramento, por um lado, como comunicação de mensagens e, por outro, como usos e funções sociais da escrita. Alfabetização e letramento são colocados, mais uma vez, como dois processos distintos, apartando dimensões do processo de ensinar e aprender a língua escrita.

Não é demais, entretanto, destacar o esforço da autora em pontuar que, do ponto de vista da pesquisa ou daqueles que estudam a aprendizagem da língua escrita, essa distinção se faz necessária; aos que ensinam cabe considerar cada faceta, compreendendo as competências específicas de cada uma, mas cabe também considerar as várias facetas em suas relações, de modo a desenvolver o todo. Assim, em resposta à questão dos métodos, a autora volta a defender seu posicionamento favorável ao *alfabetizar letrando*:

[...] A aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvido em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza *real* dos atos de ler e de escrever em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado *alfabetizar letrando* (SOARES, 2016, p. 35, grifos da autora).

É interessante notar nesta fala, e na discussão que segue no livro, que a autora entende a aprendizagem inicial da língua escrita como um todo complexo, incluindo habilidades de compreensão e de produção de textos escritos, bem como o uso da língua escrita em práticas sociais – e essas habilidades dependem fundamentalmente “do reconhecimento (na leitura) e da produção (na escrita) corretos e fluentes de *palavras*” (SOARES, 2016, p. 36, grifo nosso).

Assim, alfabetização e a aprendizagem da língua escrita são considerados fenômenos distintos; a alfabetização, faceta linguística do processo de aprendizagem da língua escrita, voltando-se para a fixação da fala em representação gráfica, transformando a língua sonora (do falar e do ouvir) em língua visível (do escrever e do ler palavras), seria uma tecnologia, o alicerce para o aprendizado da língua escrita. Nessa direção (embora todo o esforço da autora em reconhecer a existência de um todo complexo na aprendizagem inicial da língua escrita e de

delinear um conceito claro para alfabetização), ela segmenta processos que a envolvem, circunscrevendo a alfabetização ao aprendizado de ler e escrever palavras.

Nosso argumento é que essa segmentação com base no medo da perda da especificidade do processo não se sustenta, porque a escola nunca deixou de realçar o SEA, como apontam as pesquisas etnográficas que temos realizado nos últimos anos. Ao nosso ver, não há a necessidade desta distinção no nível teórico-conceitual, porque nós já a observamos na realidade escolar – inclusive a escola é centrada na tarefa de ensinar o SEA. Precisamos fazer com que a escola avance enxergando todas as outras dimensões inerentes ao processo de alfabetização; dimensões sócio-políticas e culturais tão relevantes quanto a dimensão linguística ou o domínio do SEA.

Em síntese, diferente do que coloca a autora, entendemos que a alfabetização corresponde ao aprendizado da língua(gem) escrita, em suas múltiplas dimensões e sentidos, incluindo aí, obviamente, conhecimentos sobre o SEA. Vale a pena lembrar aqui o que Paulo Freire tão bem nos ensinou: a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Se fôssemos colocar em termos hierárquicos o nosso ponto de partida, daquilo que é mais ou menos importante no processo de aprendizagem da língua escrita, de certo seriam os sentidos que as palavras e os textos carregam, nos mais diferentes contextos, atrelados à leitura do mundo, ou seja, a leitura da *palavramundo* – para usar um termo freireano. Mas nosso posicionamento é mais de horizontalidade e hibridização das dimensões que envolvem a alfabetização. Reiteramos, como escrevem Freire e Macedo (2015, p. 170):

A alfabetização não pode ser encarada simplesmente como o desenvolvimento de habilidades que vise à aquisição da língua padrão dominante. Esse modo de ver sustenta uma ideia de ideologia que, sistematicamente, antes rejeita, do que torna significativas as experiências culturais dos grupos linguísticos subalternos, que são, de modo geral, o objeto de suas políticas. Para que a ideia de alfabetização ganhe significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significado.

A noção de letramento que adotamos nos ajuda nesta empreitada de situar a alfabetização dentro de uma teoria de produção cultural, significando as experiências culturais com a escrita de grupos linguísticos subalternos, sendo parte importante no modo como os alfabetizados (adultos ou crianças) produzem, transformam e reproduzem significados. Alinhamo-nos, assim, também ao que defende Rockwell (1985, p. 95), para quem seria um erro separar, “como se se tratasse de objetos ou etapas diferentes, o processo psicogenético (de apropriação do sistema de escrita) do processo sócio-genético (de apropriação de usos e

significados sociais diversos)”. A autora reforça que é preciso superar isso na direção de definições que permitam integrar as duas perspectivas na conceituação da apropriação da escrita e da leitura. E concordamos, então, com Geraldi (2011), quando o autor reforça que reduzir a alfabetização ao domínio de uma técnica é destituí-la de qualquer cunho político, como assinalamos na epígrafe que abre o capítulo.

3.3 CECÍLIA GOULART: DO LETRAR ALFABETIZANDO À PERSPECTIVA DISCURSIVA

Das relações entre letramento e alfabetização que se estabeleceram no Brasil, é importante demarcar também a posição que vem assumindo Goulart (2010, 2014a, b). Esta importante pesquisadora do campo afirma que tem tomado o conceito de letramento como horizonte político para o trabalho escolar de alfabetização.

Indagando-se sobre como se caracteriza a *cultura escrita na escola*, a autora se posiciona de maneira distinta de Magda Soares e Artur Moraes, por exemplo, quando trata dessa relação. Em contraponto ao *alfabetizar letrando*, a autora propôs o *letrar alfabetizando*, na medida em que, para ela, assim como para Ana Luiza Bustamente Smolka, outra importante pesquisadora na nossa área, a linguagem é o que deve ganhar peso ao se ensinar e aprender a escrita na escola. E isso não exclui reflexões sobre o SEA.

No texto “Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando”, Goulart (2010) reconhece que o processo de ensinar a ler e a escrever na escola ainda pode caminhar na direção da precariedade dos sujeitos, dos processos, da cultura e dos sentidos, principalmente quando se aproxima do modelo autônomo de letramento, focalizando unidades linguísticas descoladas da realidade, como se fizessem sentido por si só e tivessem autonomia, embora uma diversidade de gêneros textuais possa se fazer presente na sala de aula, muitas vezes como pretextos.

Mas numa proposta em que a dimensão da linguagem, do discurso se sobreponha à dimensão da língua enquanto sistema abstrato, há a possibilidade de ampliação do universo de sentidos, e conseqüentemente a formação dos sujeitos envolvidos neste processo também se amplia, se diversifica. Nesse caso, a análise formal se subordina ao uso social, e não o contrário. Não é demais apontar aqui a crítica feita por Goulart às posições em defesa do *alfabetizar letrando*:

Eleger como foco, ou dar um destaque excessivo, nos processos de alfabetização, às relações entre unidades sonoras e unidades gráficas, ou a relações de referência de tipo de leitura e escrita de **palavras** associadas a

desenhos, levando crianças, jovens e adultos a pensar que estas são linguagem escrita, é continuar criando a ilusão da alfabetização. É sonegar conhecimento. Continuaremos a ampliar a legião de analfabetos funcionais, apostando na descontextualização vertiginosa do sistema alfabético, retirando da escrita o caráter público e histórico em que os discursos e os sentidos se constroem e polemizam (GOULART, 2010, p. 452, grifo nosso).

Concordamos com Goulart (2010) que esse destaque excessivo à relação entre unidades sonoras e unidades gráficas tende mais a mascarar o processo de alfabetização que potencializá-lo; ademais, esvazia a escrita de seu caráter político e histórico, no qual os sentidos são edificadas e polemizados. Importa-nos particularizar a defesa feita pela autora acerca do termo letramento, ainda nos anos 2000:

O termo letramento vem sendo considerado necessário, uma vez que se observa o termo alfabetização muito relacionado a uma visão da aprendizagem da língua escrita como um processo de codificação de sons em letras, para escrever, e o movimento oposto, de decodificação, para ler. Esta visão está, de um modo geral, ligada à suposição de que a linguagem escrita é a fala por escrito. Ou, de um outro modo, supõe que os sistemas escritos teriam sido inventados para representar a fala. (GOULART, 2001, p. 7).

Se naquele momento o conceito de letramento era necessário porque a alfabetização estava muito relacionada ao movimento de codificação e decodificação, agora não é muito diferente, se considerarmos, por exemplo, a proposição de Soares (2016), que, embora tratando o SEA como um sistema de representação e não de códigos, identifica como uma das características da alfabetização o “processo de representação da cadeia sonora da fala na forma gráfica da escrita” (SOARES, 2016, p. 38). No entanto, entendemos que avançaremos no campo na medida em que a noção de letramento nos sirva para redimensionar o conceito de alfabetização, e não de esvaziá-lo, puxando para si a dimensão política e social. Escapando então das dicotomias entre os dois conceitos, os NEL e Paulo Freire são referências epistemológicas que nos auxiliam nesta empreitada, no sentido de compreender a alfabetização da maneira abrangente que lhe cabe: nas suas dimensões linguística, política, social e cultural.

Goulart (2010) questiona ainda o estatuto da escrita na construção política da sociedade. É nessa direção que (reconhecendo a aproximação ao modelo ideológico de letramento concebido por Street) a autora propõe o *letrar alfabetizando*. Nesta perspectiva, destaca a importância de um trabalho alfabetizador que não perca a riqueza da cultura de modo geral e da cultura escrita especificamente, e nem o trabalho com os elementos constitutivos da linguagem escrita que extrapolam a relação entre sons e letras.

É interessante notar ainda que nesse mesmo texto, Goulart (2010, p. 450) nos situa sobre as “vocações” opostas que se confrontam no campo da leitura e da escrita através dos tempos: uma tenderia a fazer da linguagem um elemento sem peso e estaria, de vários modos, associada ao modelo autônomo de letramento, focalizando unidades linguísticas descoladas da realidade, como se fizessem sentido por si só e tivessem autonomia; e outra, ao contrário, tende a dar peso à linguagem, “reconhece-lhe a espessura, a concretude de criação humana e social, impregnada de valores contraditórios, ideológicos, marcados em sua opacidade e indeterminação. Esta subordina a língua à dimensão política dos sujeitos, dos discursos, dos enunciados” (GOULART, 2010, p. 451).

Nesta esteira, concordamos com a autora com o peso que tem a linguagem no processo de ensinar a ler e a escrever na escola. Alinhadas com essa segunda vocação, por assim dizer, reforçamos o que diz a autora sobre “caminhos férteis” para alfabetizar: estes “vão além da substituição de sons por letras e da interpretação simples e chegue à reflexão sobre os significados políticos e sociais dos discursos; que possibilite às pessoas entender quais sentidos são construídos, em que enunciados e em benefício de quem” (GOULART, 2010, p. 451). Por isso o *letrar alfabetizando*, de algum modo, se aproxima também do que nos ensina Paulo Freire.

Por outro lado, em Goulart (2014) o conceito de letramento é colocado em questão. Mas por que a autora faz esse movimento? Utilizando-se de estudos que tratam de repetência, fracasso escolar e direito à educação, a autora argumenta que o termo letramento se forjou no Brasil no mesmo movimento de ações compensatórias, tais como a correção de fluxo, a política de ciclos, a promoção automática, a EJA, as cotas para Universidade, entre outras. Tais políticas não tocariam efetivamente nos problemas sociais afetos à educação. O que predominou foi uma visão assistencialista de compensar dificuldades de pessoas que, pela necessidade de luta por sobrevivência, não puderam ir à escola na época esperada ou tiveram experiências de insucesso. A questão política em jogo seria, então, “um modelo de escola que toma como valores de referência a parte privilegiada da sociedade, desconsiderando outros possíveis pontos de ancoragem ligados à riqueza cultural dos diferentes grupos sociais” (GOULART, 2014a, p. 39).

A autora assinala que a ideia de compensação faz crer que existam déficits a serem compensados, e não desigualdades sociais, diferenças. É nesta direção que – recorrendo a dados estatísticos, resultados de avaliações e pesquisa em larga escala, como o INAF, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e Enem – a autora destaca o desafio que tem representado alfabetizar a maioria da população de modo significativo. E o conceito de letramento chega então em meados da década de 1990, no processo de buscar caminhos para enfrentar esse desafio.

Ocorre que o desafio de alfabetizar plenamente crianças, jovens e adultos, muitas vezes é dissociado dos aspectos históricos, sociais, políticos e ideológicos que o engendra, dentro e fora da escola. Nesta direção, o conceito de letramento, quando elevado à condição de um parâmetro para o processo de alfabetização, como no modelo autônomo, pode acabar marcando aqueles que sempre foram excluídos, e que estabelecem relações distintas com a cultura escrita. Goulart (2014a, p. 40) esclarece ainda que

Na perspectiva de explicitar o sentido social da aprendizagem da língua escrita, a utilização da noção de letramento tem levado a dicotomizar forma & sentido, técnica & conhecimento, individual & social, fonema & linguagem, entre outros elementos. Uma forte evidência deste fato é a associação cada vez mais estreita dos dois termos, alfabetização e letramento, em que alfabetização encampa o primeiro elemento de cada dupla elencada e letramento, o segundo. As expressões “alfabetizar letrando” (SOARES, 1998) e “letrar alfabetizando” (GOULART, 2010), do mesmo modo, apartam as dimensões do ensinar-aprender a escrita. Concebê-las como dois processos determina uma cisão, ainda que sejam considerados indissociáveis.

Por este trecho, observamos que a própria pesquisadora, reconhece a dicotomia que se instaura quando da associação estreita entre alfabetização e letramento, mesmo que se tente diluí-la com expressões como *alfabetizar letrando* e *letrar alfabetizando*. Por isso mesmo, a autora avança nas suas reflexões e sugere que o desafio que se coloca “é definir princípios pedagógicos em que as janelas das salas de aula permaneçam abertas para a sociedade, para o mundo, colocando o presente numa situação crítica” (GOULART, 2014a, p. 41). Reconhecendo que de modos e profundidades variados as crianças são capazes de realizar análises do que observam e experienciam (mesmo diante da desigualdade social), que as pessoas têm direito a legitimarem-se socialmente por meio da educação pública de qualidade e que aprender a escrita somente tem sentido se implicar a inclusão das pessoas no mundo da escrita (ampliando sua inserção política e participação social), a autora aponta para uma *perspectiva discursiva de alfabetização*.

Nesta perspectiva, alunos, professores e conhecimentos são as molas propulsoras dos processos de aprender-ensinar; os conhecimentos e seus modos de organização, como a linguagem escrita, são vistos como objeto da cultura e não estritamente escolares; movimentos de criação, improviso, imperfeição, incerteza, susto etc., são reconhecidos, portanto, como parte inerente deste processo. É nesse sentido que a autora pontua:

A questão da (im) pertinência do conceito de letramento relaciona-se à participação dos sujeitos nas esferas superiores de enunciação, extrapolando a

trivial participação em práticas sociais de leitura e escrita. Esta participação deve envolver um sentido de liberdade e de autonomia que possibilitaria aos sujeitos a sua sucessiva integração e aprofundamento na vida social, tornando-os mais livres e criativos para reinventar continuamente gêneros e linguagens sociais (GOULART, 2014a, p. 48).

Ao nosso ver, a pertinência do conceito de letramento reside exatamente aí: possibilitar que o processo de alfabetização seja entendido como este espaço que pode (ou não) potencializar a relação dos sujeitos com a escrita. Por isso mesmo reforçamos com Freire e Macedo (2015, p. 170):

A alfabetização deve ser vista como um meio que compõe e afirma os momentos históricos e existenciais da experiência vivida que produzem uma cultura subalterna. Daí ser ela um fenômeno eminentemente político e dever ser analisada dentro do contexto de uma teoria de relações de poder e de uma compreensão da reprodução e da produção social e cultural.

Concordamos com Goulart (2014a) que não há, portanto, o que compensar. Os pontos de partida dos aprendizes de classes sociais diferentes são diferentes e isso precisa ser considerado, assim como a escola não pode referenciar-se num modelo de letramento autônomo, colocando a escrita como neutra e independente dos contextos socioculturais.

Atualizando o debate sobre linhas divisórias que marcaram, e ainda marcam, aspectos teórico-metodológicos no campo da alfabetização, Goulart (2014b, p. 160) esclarece que, se ao longo do século XX havia uma linha que separava métodos de marcha sintética daqueles de marcha analítica, ao final deste século e início do século XXI, destaca-se o embate entre as duplas técnico/social e fônico/discursivo. A dupla técnico/social refere-se ao objeto de estudo da alfabetização e a dupla fônico/discursivo, ao ponto de partida do trabalho formal de alfabetizar. Vale ressaltar que a concepção de sujeito nas duas abordagens não é a mesma: se na abordagem técnica e fônica o sujeito em questão é o sujeito abstratamente psicológico, na abordagem sócio-discursiva é o sujeito produtor de linguagem, que vive em sociedade e engajado politicamente que ganha relevo (GOULART, 2014b).

O que a autora coloca em xeque nesse texto é a maneira e os sentidos que as crianças constroem ao se apropriarem de conhecimentos como as relações entre fonemas e grafemas ou os nomes das letras. Nesse sentido, a autora questiona a relevância dada por alguns estudos à dimensão *fonológica da alfabetização*, reforçando que o ponto de partida para a aprendizagem da língua são os processos de análises realizados pelas crianças ao buscarem elementos para entender como se produz sentido por escrito. Nessa perspectiva, ganham relevo os textos orais

e escritos produzidos pelas crianças, os quais envolvem uma série de conhecimentos, inerentes ao processo de aprender a escrita, conforme assinala Goulart (2014b, p. 169):

Conceber o discurso escrito legitimado socialmente como ponto de partida e de chegada para o processo de alfabetização nos direciona para um conjunto de conhecimentos. A construção do sentido dos textos exige atenção à evolução do tema, à manutenção e mudança de referências, à coesão local e contextual, às intenções discursivas, ao leitor, além de atenção à organização espacial do texto no papel, a compreensão dos conceitos de palavra, sílaba e letra e suas especificidades, à seleção de recursos expressivos e construções sintáticas, à separação entre palavras e à escrita propriamente das palavras, entre outros conhecimentos.

Essa noção de colocar o discurso escrito como ponto de partida e de chegada para o processo de alfabetização não é nova. Advém de estudos que remetem à década de 1980, sobretudo os estudos de Smolka, que defendeu sua tese “A alfabetização como processo discursivo”. Recentemente, vimos circular livro/homenagem aos 30 anos desse trabalho, concluído em março de 1987 no curso de Pós-Graduação em Educação (Área de Metodologia do Ensino), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp). O livro foi organizado por Cecília Goulart, Cláudia Gontijo e Norma Sandra Ferreira e lançado no III Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAIf), em 2017. A homenagem ocorreu em função dos 30 anos da produção da tese que deu origem ao livro “A criança na fase inicial de escrita: alfabetização como processo discursivo”, publicado em 1988. Nas palavras de Elizabeth dos Santos Braga, professora da Faculdade de Educação de São Paulo, autora do texto/orelha do livro, trata-se de coletânea que coloca a obra inaugural de Smolka em *perspectiva*, buscando relembra-la, comemorá-la e ressignificá-la.

Para Geraldi (2017b), no prefácio do livro/homenagem, a obra de Smolka traz a genialidade da autora em articular pensamentos oriundos de diferentes áreas do conhecimento que se encontravam fora, inclusive, do espaço próprio e seguro da sua disciplina, retornando a seu campo com outras paisagens. Para ele, Smolka foi ousada, indisciplinada e corajosa ao conceber a alfabetização como um processo discursivo, num contexto de predomínio das pesquisas construtivistas de base piagetiana. E mais ainda por deixar-se “banhar” pelos estudos da linguagem em sua perspectiva enunciativa, quando no interior da linguística esta perspectiva era absolutamente marginal.¹⁶

¹⁶A título de informação complementar, nesse mesmo livro-homenagem, Mortatti (2017, p.198) sublinha que “sem dúvida, a tese de Smolka veio completar a lacuna evidenciada na formulação do confronto pedagógico-

Mas de que se trata a perspectiva enunciativa da linguagem? Trata-se, como já apontamos, de conceber a linguagem não apenas como um sistema de formas abstratas, pronto e acabado, mas de compreendê-la na singularidade do existir-evento, no processo de interação verbal, na interlocução – espaço-tempo de produção da própria linguagem e de constituição dos sujeitos que interagem para compreender o mundo e nele agir (BAKHTIN, 2010).

Geraldi (1997) já tomava a linguagem com essa perspectiva bakhtiniana nos seus primeiros trabalhos. Para ele, assumir esse posto de observação significa admitir:

- a) que a *língua* (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem a cada vez a (re)constrói;
- b) que os *sujeitos* se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo, resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social, já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas;
- c) Que as *interações* não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta [...] (GERALDI, 1997, p. 06 – grifos do autor).

Língua, sujeito e interação são, portanto, conceitos que ganham contornos bem definidos na perspectiva enunciativa da linguagem, constituindo um novo “desenho” para a compreensão desse objeto. Ao lado do trabalho de Smolka, os trabalhos de Geraldi foram ganhando destaque no mesmo período, sustentados pelo modelo teórico interacionista. Mortatti (2007) faz essa afirmação e complementa, em nota de rodapé, que embora Geraldi não trate especificamente da alfabetização, as propostas para o ensino de língua portuguesa na coletânea “O texto na sala de aula” – organizado por Geraldi e com primeira edição em 1984 –, fundamentadas no ponto de vista interacionista, trouxeram contribuições significativas para reflexões posteriores, por parte tanto do próprio Geraldi, quanto de outros pesquisadores, entendendo a alfabetização como processo inserido no âmbito do ensino da língua portuguesa.

Smolka (1989) buscou analisar os processos de aquisição da língua escrita pelas crianças nas relações de ensino, no processo mesmo de interação e no movimento das transformações

epistemológico (contra-ideológico), cujos pares de opostos devem ser assim formulados: Piaget/Ferreiro x Vygotsky/Smolka”.

histórico-sociais. Partindo de um questionamento crítico das proposições apresentadas por Ferreira e seus colaboradores, a autora teve como objetivo compreender os processos de aquisição da linguagem escrita pela criança, num contexto em que ela também interagia com os sujeitos da pesquisa, e não em situações de testes. Analisou duas práticas de ensino, sendo uma considerada tradicional e a outra considerada “alternativa”, e verificou que na prática tradicional a leitura e a escrita produzidas na escola não se relacionavam com as experiências das crianças, e na outra, as crianças “aprendiam a escrever escrevendo”, partindo de determinados contextos nos quais a criança era incentivada a escrever, demonstrando uma compreensão de que a criança é capaz de produzir textos, mesmo antes de saber ler e escrever.

Distanciada no tempo e no espaço, a autora reflete no texto de agora, que compõe o livro/homenagem, que sua insistência estava relacionada aos modos de conceber os *espaços de elaboração*, conceito que foi emergindo nas discussões das práticas escolares. O que ela fez foi deslocar o olhar “das (condições de) restrições ou de (im)possibilidades da criança para as relações de ensino, para o trabalho de elaboração conjunta e de produção de conhecimento que se torna possível na dinâmica das interações em sala de aula” (SMOLKA, 2017, p. 25, grifos da autora). A preocupação da autora estava voltada para as condições e possibilidades de realização do trabalho de ensinar a ler e escrever, levando em conta a dimensão inter/intrapessoal e discursiva do conhecimento humano. Sua questão era

Ao conhecer e observar os meios/modos das crianças se relacionarem com a escrita no contexto da sociedade letrada, o que fazer em sala de aula? E como esse fazer pedagógico – palavras, gestos, recursos etc. – poderia (trans)formar os modos de apropriação da forma escrita da linguagem pelas crianças, os modos de elas se constituírem leitoras/escritoras, ampliando e mobilizando seus modos de participação, na cultura, na história (SMOLKA, 2017, p. 25).

A pesquisa de Smolka é reveladora, portanto, do papel da linguagem e do diálogo no processo de aprendizagem da língua escrita. A autora chama a atenção para a linguagem como produção humana, histórica, cultural; como prática discursiva da qual as crianças participam e dela se apropriam. Destaca ainda a viabilidade de ensinar os aspectos considerados técnicos e mecânicos da escrita como “formas de dizer”, ou seja, a viabilidade de aprender a ler e a escrever como movimento enunciativo, discursivo, colocando em relevo o gesto de ensinar. Conforme destacaram Goulart e Santos (2017, p. 100), as contribuições do livro passam por aí, como pontuado pela própria Ana Luiza em nota à 13ª edição: “o trabalho de ensinar crianças a ler e a escrever, de singelos gestos de ensinar, mesmo na era da informatização”.

Assim, como pressuposto do interacionismo linguístico que está na base do trabalho de Smolka, temos que o processo de aprendizagem da língua escrita pelos sujeitos históricos e sociais é dependente da interação com o “outro” e das “relações de ensino”, sendo um processo social – porque acontece entre sujeitos, em situações reais de interlocução. Dessa forma, o lugar ocupado pela linguagem e pelo outro é fundamental.

A perspectiva interacionista propõe, portanto, uma forma de se compreender como se ensina e como se aprende a língua escrita, e comporta uma nova didática da leitura e da escrita centrada no texto, e na qual se relacionam os diferentes aspectos envolvidos nesse processo discursivo: por que, para que, como, o quê, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender a língua escrita (MORTATTI, 2007, p. 159).

Em síntese sobre o que designa a alfabetização do ponto de vista interacionista, Mortatti (2007) destaca que quando se ensina a ler e a escrever, já se está lendo e produzindo textos (escritos), e que essas atividades dependem diretamente das relações de ensino na sala de aula. Alfabetizado seria aquele que sabe ler e produzir textos com finalidades que extrapolam a situação escolar.

Tal definição alinha-se à compreensão de Goulart (2007) sobre o processo de alfabetização. Para esta autora, a alfabetização deve ser concebida num processo de ampliação do conhecimento de mundo: mais que um direito, constitui-se como um processo político de aprender a dizer o mundo. Nessa direção, a unidade linguística básica do processo de alfabetização deve ser o texto: “os textos orais que produzem o discurso, entre alunos e professores e os textos escritos que vão sendo chamados a responder as perguntas, desejos e necessidades que vão surgindo, criando novos discursos, novos textos, novas formas de agir no mundo” (GOULART, 2007, p. 64).

Da mesma forma, em artigo publicado no ano de 2017, na Revista Brasileira de Alfabetização, intitulado “O texto nos processos de aquisição da escrita”, Geraldi defende o texto como ponto de partida para o processo de alfabetização. Para ele, os sons da fala sempre se compõem como textos, ainda que se trate da enunciação de uma única palavra: desde muito cedo, ainda bebês, as crianças convivem com textos, quando escutam ou quando tentam produzir seus próprios sons e “são sobre textos, inicialmente orais e oralizados, que produzimos sentido na escuta” (GERALDI, 2017a, p. 153). O autor escreve ainda:

A aposta das perspectivas discursivas no processo de alfabetização, aprofundada entre nós por Ana Luíza Smolka, parte do discurso e do texto, para chegar à palavra e à letra. E também a produção escrita das crianças, visa o discurso, o que demanda necessariamente um texto, e não a letra ou uma

palavra, (escrita graças a uma “consciência fonológica”) (GERALDI, 2017a, p. 156).

Ao se posicionar sobre os estudos de Smolka, Macedo (2005) afirma que, entre outras coisas, a perspectiva discursiva da alfabetização reconhece que o processo de apropriação da escrita pelas crianças não pode ser considerado como regular e homogêneo, visto que a diversidade é parte constitutiva desse processo: o que cada criança percebe como relevante e significativo não é sempre a mesma coisa e não é a mesma coisa para todos; o trabalho de escritura das crianças não cabe apenas nas regras lógicas, ortográficas, gramaticais, sendo insuficientes para as análises, as hipóteses propostas por Ferreira e Teberosky.

De fato, nas palavras de Geraldi (2017a, p. 157),

Esta perspectiva discursivo-textual aceita caminhos idiossincráticos e singulares entre os aprendizes. Não os classifica segundo uma lógica de caminhos previstos e hierárquicos. Não pretende ensinar tudo a todos, do mesmo modo. Demanda mediação entre os sujeitos, muito frequentemente um a um.

Para encerrar este capítulo, trazemos uma reflexão sobre a *arena de lutas* em que foi se constituindo o campo da alfabetização, por ter tido seus sentidos afetados pelo conceito de letramento. Como sublinha Smolka (2017, p. 35),

Poderíamos mesmo dizer que os argumentos que delineiam o conceito de letramento vão retirando do conceito de alfabetização e reivindicando para esse novo termo as dimensões social e textual da forma escrita de linguagem, sem levar em conta o aspecto constitutivo da linguagem no funcionamento mental, implicados na concepção de alfabetização como processo discursivo. Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando aparecem como propostas para superar a dicotomia criada.

Concordamos com a autora, pois devido ao modo como o conceito de letramento foi sendo delineado e adentrando o espaço escolar (via documentos oficiais e políticas públicas de formação de professores, inclusive pelo próprio PNAIC), há, sim, um esvaziamento do conceito de alfabetização, na medida em que o conceito de letramento fica com as dimensões social e textual do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, reservando-se para alfabetização a aprendizagem do SEA. Mas acrescentamos: embora as expressões *alfabetizar letrando* e *letrar alfabetizando* apareçam a fim de superar a dicotomia criada na esfera conceitual, isso não chega a ocorrer.

Nosso movimento na construção desta tese, principalmente quando aproximamos os estudos do letramento e Paulo Freire, é justamente diluir essa dicotomia, que pouco tem nos ajudado no desafio persistente de alfabetizar nossas crianças, jovens e adultos. Servimo-nos dessa articulação para trazer à tona um conceito amplo de alfabetização como apropriação da cultura escrita, portanto, como uma prática sociocultural. Nesse sentido, alfabetizar seria uma forma de política cultural, ancorada na realidade dos educandos, sejam eles adultos ou crianças – realidade-mundo cuja aproximação espontânea se dá a partir de uma posição ingênua. Alfabetizar, portanto, é deslocar os sujeitos de uma posição ingênua frente ao mundo para uma posição crítica; é conscientizar, é desvelar essa realidade.

Ainda com o objetivo de diluir a dicotomia que se instalou, optamos por tratar todos os eventos observados por nós, nas duas salas de aula, como eventos de alfabetização, estejam eles centrados na reflexão sobre SEA ou na leitura e produção de textos de circulação social – estes últimos, aspectos que têm sido tomados como relativos a letramento em muitas pesquisas acadêmicas, como por exemplo por Medeiros (2011).

Inspiramo-nos no conceito de *evento de letramento* para propor o conceito de *evento de alfabetização* e no conceito de *práticas de letramento* para propor práticas de alfabetização. Consideramos ainda que os eventos de alfabetização são singulares e irrepitíveis, e se inscrevem no mundo concreto das vivências e do ato, tendo no processo seu elemento mais importante. É o agir dos sujeitos no mundo concreto, social e histórico; um ato ético e responsável.

Pensar os eventos de alfabetização nessa perspectiva implica em não separá-los dos sujeitos concretos e do mundo concreto – ato entendido aqui como aquilo que é marcado pela subjetividade dos sujeitos, como um passo, um movimento, uma tomada de posição, uma resposta que é única e irrepitível, como postula Bakhtin (2010). É nesse movimento que o autor propõe a ideia de evento como acontecimento historicamente real e singular.

Num evento de alfabetização, podemos compreender quando, o quê, como e para quê professora e alunos leram ou escreveram, conversaram sobre um texto escrito ou interagiram por meio da escrita na sala de aula, ou seja, nosso olhar esteve voltado sobre as propostas da professora diante do escrito e as possibilidades que o uso do texto encerrou, captando ainda alguns elementos da interação enunciativa. Então, o movimento dos sujeitos do grupo (professora e alunos), desencadeado a partir de um texto ou outros tipos de registro escrito, típicos da cultura escolar, configurou-se, nesta tese, num evento de alfabetização, no contexto do letramento escolar.

No próximo capítulo, apresentamos a perspectiva teórico-metodológica adotada na pesquisa. Adiantamos que tomamos como referência duas tendências contemporâneas: a abordagem dos Estudos de Caso Comparado (ECC) e a perspectiva etnográfica.

4 TRILHAS METODOLÓGICAS: FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS

Métodos diferentes são usados para ampliar a variedade de aspectos ou fenômenos que você aborda, em vez de simplesmente fortalecer conclusões particulares sobre algum fenômeno. (Maxweel, 2013, p. 149)

Nos dois capítulos anteriores, apresentamos os pressupostos teóricos que nos guiaram ao longo do desenvolvimento desta pesquisa e o debate envolvendo as concepções de letramento e alfabetização no contexto brasileiro. Neste capítulo, é nosso percurso metodológico que ganha ênfase, e, como tentaremos apontar, nossas escolhas estiveram estreitamente relacionadas com o que temos discutido até aqui.

As informações que foram produzidas e analisadas se ancoram nas compreensões teóricas que elegemos, na nossa visão de homem e de sociedade, portanto, distante da ideia de neutralidade, desejada por correntes que se aproximam de uma epistemologia positivista. Estes dados também estão diretamente ligados ao objetivo principal do nosso trabalho – *compreender e analisar, comparativamente, eventos e práticas de alfabetização construídos em duas turmas de 2º ano*, como se verá no capítulo seguinte.

Entendemos que o exame dos processos vivos e concretos que acontecem nas salas de aula pode trazer respostas mais apuradas aos desafios que ainda hoje incomodam professores, gestores e pesquisadores em geral, sobretudo porque estes processos podem se constituir o ponto de partida para reflexões sobre novas alternativas políticas e pedagógicas. Por isso, optamos por articular a abordagem *Comparative Case Study (CCS)* – nesta tese, Estudo de Caso Comparado (ECC), a partir dos estudos Bartlett e Vavrus (2017) – e a perspectiva etnográfica, com base em estudos de Street (2010, 2014), Heath e Street (2008), Rockwell e Ezpeleta (1989), e Green, Dixon e Zaharlick (2005) como fundamentos para o nosso estudo. Assim, lançamos mão de instrumentos metodológicos como a análise de documentos, a observação participante e a entrevista. Estas opções nos possibilitaram registrar, em detalhes, eventos de alfabetização, descrevê-los e analisá-los, além de compreender as práticas que eles encerraram em duas turmas, a saber: uma da Rede Municipal de Recife (PE) e outra da Rede Municipal de São João del-Rei (MG), ambas turmas de segundo ano, cujas professoras participaram do curso de formação em alfabetização oferecido no âmbito do PNAIC, no ano de 2014.

Sendo assim, é propósito deste capítulo: i) desenvolver a articulação ECC e perspectiva etnográfica; ii) explicitar o processo de produção, organização e seleção dos dados; iii)

apresentar os locais e os sujeitos que colaboraram com a pesquisa, ou seja, escolas, turmas e professoras.

4.1 A ABORDAGEM ESTUDO DE CASO COMPARADO – ECC: RASTREANDO ELEMENTOS QUE INFLUENCIAM O CASO

Partimos do pressuposto de que as noções *qualitativo* e *quantitativo* designam mais os métodos utilizados no desenvolvimento de um estudo que o uso atual que é feito, por exemplo, do termo *qualitativo* como um paradigma de pesquisa. Questões de método são secundárias às questões de paradigma: os paradigmas tratam de sistemas básicos de crenças ou visão de mundo que guiam o investigador, não somente na escolha do método, mas também ontológica e epistemologicamente, como destacam Guba e Lincon (1994, p. 107):

Um paradigma pode ser definido como um conjunto de crenças básicas, que lida com princípios também básicos. Isso representa uma visão de mundo que define, para o seu titular, a natureza do mundo, sua posição nesse mundo e o alcance das suas relações com as partes desse mundo.

Estes mesmos autores asseveram que um paradigma de pesquisa relaciona-se ao modo como respondemos a estas três questões:

- a) Ontológica: Qual é a forma e natureza da realidade? (O ser em si mesmo).
- b) Epistemológica: Qual é a natureza da relação entre o saber e o que pode ser conhecido? (relações entre o sujeito e o objeto investigado)
- c) Metodológica: Como pode o pesquisador ir buscar os achados? Ou seja, a questão metodológica não pode ser reduzida a uma questão de método; o método deve ser sustentado por uma metodologia.

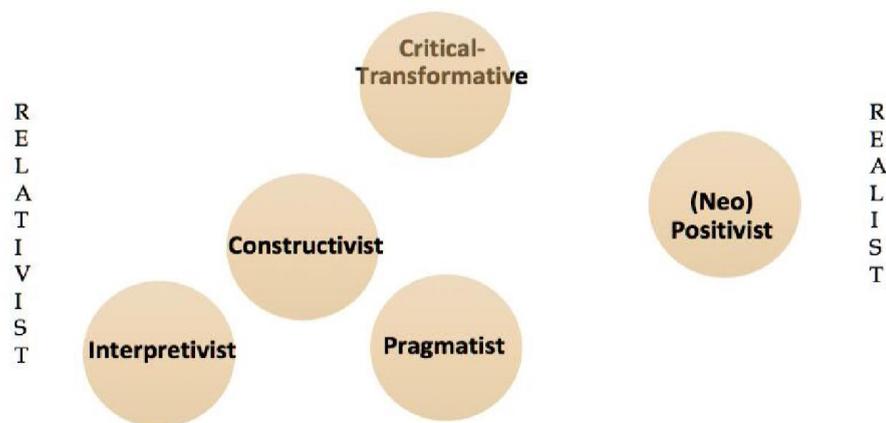
As respostas a estas questões, entretanto, são construções humanas. Qualquer paradigma representa simplesmente a mais informada e sofisticada visão que seus proponentes conseguiram conceber, mas não deixa de ser “invenção da mente humana” e, portanto, sujeito ao erro (GUBA; LINCON, 1994).

Não obstante, Guba e Lincon (1994) apontam para quatro paradigmas de pesquisa: *o positivismo*, que dominou as ciências nos últimos 400 anos; *o pós-positivismo*, que trata de esforços empreendidos há algumas décadas para responder, de alguma forma, às críticas recebidas pelo positivismo; *teoria crítica*, correspondente a um conjunto de paradigmas alternativos (neomarxismo, feminismo, materialismo, pesquisa participativa, também

chamados de pós-estruturalismo ou pós-modernismo), que se caracteriza, essencialmente, por uma diferença epistemológica, ou seja, a natureza da pesquisa é determinada pelos valores do pesquisador; e o *construtivismo*, que denota um movimento ontológico, do realismo para o relativismo.

Bartlett e Vavrus (2018) referenciam-se em Guba e Lincon (1994) e Yin (2015) para sugerir que essas diferentes epistemologias poderiam ser melhor conceituadas como um *continuum* (processo contínuo de paradigmas qualitativos), conforme figura abaixo:

Figura 1 - Paradigmas de pesquisa



Fonte: Bartlett e Vavrus, 2018.

Além disso, ao problematizarem o uso do estudo de caso na pesquisa em educação, argumentam que tais estudos normalmente abarcam diferentes posições epistemológicas, o que não tem sido considerado pela literatura pertinente. Assim, as autoras argumentam que o uso coerente, eficaz e consistente do estudo de caso requer o alinhamento entre o uso de casos com a posição epistemológica do pesquisador, o que traz implicações na forma como conceituamos o caso, na concepção do estudo e na análise dos dados. Com base nestas considerações afirmamos que, neste *continuum* de paradigmas, nosso estudo se assentaria numa perspectiva crítica. Vejamos as razões disso.

Ontologicamente, baseamo-nos num realismo histórico, no qual a realidade é entendida como plástica e influenciada por uma série de fatores sociais, políticos, culturais, econômicos, étnicos e de gênero, que são cristalizados e entendidos (inapropriadamente) como “real”, isto é, natural e imutável. Entendemos que as estruturas são reais, ou seja, nosso objeto (*práticas de*

alfabetização) é historicamente situado, e conta com estruturas que o limitam e condicionam em alguma medida.

Epistemologicamente, concebemos que investigador e investigado estão em processo de interatividade, e nossos valores, inevitavelmente, influenciam a pesquisa; nossos achados são, portanto, mediados por esses valores. Conforme apontam Guba e Lincon (1994), avançamos no campo da pesquisa, já que rompemos com a tradicional separação entre ontologia e epistemologia, na medida em que concebemos que o que pode ser conhecido está entrelaçado com a interação entre nós (pesquisadores) e as comunidades culturais às quais investigamos.

Metodologicamente, a natureza interativa da pesquisa crítica, requer o diálogo entre investigador e sujeitos da investigação, ou seja, é necessário um movimento dialético/dialógico para transformar a ignorância e incompreensão das estruturas que são tidas como imutáveis em consciência da possibilidade da mudança e ações requeridas para tal. Assim, mantivemos um diálogo constante com as professoras nas duas turmas de alfabetização que acompanhamos, além de termos consolidado, ao final de cada período de observação, um encontro reflexivo com o corpo docente das duas escolas, a fim de debatermos nossos achados.

Posto isso e alinhadas com esta posição epistemológica, orientamo-nos pela terceira categoria entre as abordagens tradicionais de estudo de caso¹⁷, conforme definição de Bartlett e Vavrus (2017): abordagens orientadas por processo, entre elas o ECC. Mas o que caracteriza esta abordagem?

Um primeiro ponto é o design emergente da pesquisa. Buscamos manter uma postura mais aberta e indutiva durante todo nosso percurso de investigação; mantivemos nossa estrutura conceitual flexível, assim como nossas questões de pesquisa, os métodos que utilizaríamos, bem como as técnicas analíticas. Partimos do pressuposto de que qualquer componente do nosso desenho de pesquisa poderia ser reexaminado ou alterado no decorrer do estudo, em resposta ao andamento da pesquisa ou aos achados e análises preliminares. Este movimento configura o que Bartlett e Vavrus (2017) designam como *emergent design*. Um exemplo dessa abordagem pode ser o fato de que passamos a considerar, na nossa pesquisa, a análise de documentos (como

¹⁷As autoras sugerem que as abordagens tradicionais de estudos de caso podem ser divididas em três categorias: variance-oriented, interpretivist, e process-oriented (orientadas por variáveis, interpretativistas e orientadas por processo). No livro “Rethinking Case Study Research: A Comparative Approach” (Repensando a pesquisa em estudo de caso: uma abordagem comparativa”), elas apresentam vários argumentos que as fazem se distanciarem das duas primeiras categorias e se aproximarem da terceira, propondo uma “Comparative Case Studies approach – CCS” (abordagem dos Estudos de Caso Comparado - ECC). Esses argumentos denotam que a primeira categoria de estudos é bastante influenciada pelo trabalho de Robert Yin e estariam ancoradas em um paradigma epistemológico neo-positivista e que a segunda, influenciada pelos estudos de Robert Stake, se assenta, epistemologicamente, no paradigma interpretativista.

as políticas curriculares locais para a alfabetização e os cadernos das crianças) como elementos a serem olhados no estudo, e que não constavam do desenho inicial da proposta de investigação.

Outro ponto são as implicações para o modo como compreendemos o caso, a fim de não incorrer num “desalinhamento” epistemológico e metodológico, normalmente observado nas pesquisas de casos. Assim, ao invés de delimitar previamente o caso, como sugere a literatura tradicional sobre estudos de caso, compreendemos, com Bartlett e Vavrus (2018, p. 12), que nenhum caso é intrinsecamente limitado: “Limites não são encontrados, eles são feitos por pesquisadores, cujas demarcações muitas vezes podem ser arbitrárias, e podem ter o efeito de vedação de outros aspectos importantes para a pesquisa”. É importante delimitar o estudo, mas rever regularmente esses limites e modificá-los é fundamental; sem contar que, como pesquisadores críticos, não podemos deixar de tornar relevantes políticas, atores ou artefatos para além dos limites do estudo. As autoras sublinham que,

Ao invés desta limitação a priori do caso, a abordagem ECC apresenta um acompanhamento iterativo e contingente de fatores, atores e características relevantes. A abordagem está voltada à exploração dos processos históricos e contemporâneo que produziram um senso de lugar, finalidade ou identidade compartilhada (BARTLETT; VAVRUS, 2017b, p. 907).

Outra característica da abordagem do ECC é compreender e incorporar a perspectiva dos atores sociais envolvidos no estudo, bastante comum em pesquisas qualitativas. Além disso, o ECC é informado por uma posição teórica crítica, ou seja, é guiado por teorias que se preocupam e supõem poder e desigualdade nas relações sociais, de modo que a atenção para as relações de poder e desigualdade é central para a abordagem ECC. As autoras esclarecem que,

Baseando-se na teoria Marxista, feminista e em teorias críticas de raça, entre outras, este paradigma visa criticar a desigualdade e mudar a sociedade; estuda a produção cultural de estruturas, processos e práticas de poder, exploração e agenciamento; e revela como as noções hegemônicas de senso comum sobre o mundo social mantêm disparidades de vários tipos.¹⁸ (BARTLETT; VAVRUS, 2017a, p. 39, tradução nossa).

Além dessas características que delineiam a abordagem ECC, transformações conceituais nas Ciências Sociais levaram as autoras a reverem noções de cultura, contexto e

¹⁸Drawing upon Marxist, feminist, and critical race theory, among others, critical theory aims to critique inequality and change society; it studies the cultural production os structures, processes, and practices of power, exploitation, and agency; and it reveals how common-sense, hegemonic notions about the social world maintain disparities of various sorts (BARTLETT; VAVRUS, 2017a, p. 39).

comparação. Cultura, na acepção que defendemos, não é algo estático, imutável, mas, ao contrário, precisa ser considerada como algo processual, associado às formas como ela se desenvolve ao longo do tempo, em várias configurações, em relação aos sistemas de poder e desigualdade e na conversa cada vez mais interligada com atores que não residem dentro da “cultura” ou no limite “comunidade” desenhado em torno da abordagem tradicional do estudo de caso (BARTLETT; VAVRUS, 2017b). Assim, o conhecimento produzido a partir dessa compreensão de cultura, não é descoberto, mas co-construído, considerando esses aspectos e esses atores.

A compreensão de cultura que sustenta a abordagem ECC distancia-se, portanto, de uma noção delimitada, buscando examinar *processos* de compreensão de significados pelos sujeitos, mais que os significados em si; enfatiza a necessidade de considerar as relações de poder dentro de uma instituição, comunidade ou entre os países; destaca a língua, o discurso, o texto e as instituições como atores sociais e políticos relevantes. Entendemos, então, que a cultura escolar, sua produção e compreensão são construídas processualmente, considerando todos esses aspectos.

Assim como a compreensão de contexto, também ressignificada nesta abordagem (a qual deve considerar os aspectos econômicos, políticos, históricos e sociais que afetam o lugar, a localização, bem além dos seus limites físicos e temporais), na abordagem do ECC, a noção de contexto também abrange as relações de poder e as teorias críticas de lugar e espaço. A abordagem interativa que adotamos nos ECC escapa à noção estática, confinada e determinista de lugar ou contexto e que, comumente, delimita um caso. Entendemos que todo contexto é afetado pela história e pela política; qualquer local específico é influenciado por processos econômicos, políticos e sociais muito além de seus limites físicos e temporais. Então, não consideramos as duas escolas isoladamente; ao contrário, entendemos que essas escolas, as turmas que acompanhamos e a cultura escolar que foi ali produzida não são autônomas e são influenciadas por ações muito além da definição de local e do momento atual, produzindo diferentes práticas de alfabetização.

Por fim, a abordagem do ECC reconhece que os tradicionais estudos de caso perdem ao não incorporar a comparação de maneira mais central no trabalho. A esse respeito, Bartlett e Vavrus (2017b, p. 912 – grifos das autoras) afirmam que:

Nossa abordagem processual à comparação considera sequências de eventos e atores relevantes; escapa de noções fixas de cultura ou contexto para considerar aqueles processos *através do espaço e do tempo e compara constantemente* o que está acontecendo em um cenário com o que aconteceu

em outros lugares e momentos históricos. Estas formas de comparação são o que denominamos comparações **horizontais, verticais e transversais**.

Esta seria a lógica de conexão ou de rastreamento, a qual busca relacionar indivíduos, grupos, locais, estados, políticas, espaço e tempo. As autoras sublinham que esse é o primeiro e mais importante traço da abordagem ECC que chega para nos lembrar o quanto podemos alcançar através da comparação.

Bartlett e Vavrus (2017a) discutem duas abordagens para o eixo horizontal de comparação: a homóloga e a heteróloga.¹⁹ Interessa-nos aqui a homóloga, porque compara entidades com posição e estrutura correspondentes, ou seja, comparamos práticas de alfabetização em duas diferentes escolas. Além disso, a comparação horizontal requer atenção para como processos históricos e contemporâneos influenciam diferentes casos e usa unidades de análise que são bastante equivalentes; no nosso caso, trabalhamos predominantemente com a análise de eventos de alfabetização. E ainda busca compreender como políticas ou fenômenos similares se desenrolam em locais diferentes, socialmente produzidos e complexamente conectados. Essa comparação horizontal indica que “a política também é elaborada localmente e que os professores também são atores chave na apropriação da política educacional: interpretam, negociam e revisam as políticas sobre avaliação, conteúdo curricular, métodos pedagógicos” (BARTLETT; VAVRUS, 2017b, p. 915), além de demonstrar como materiais ou contextos ideológicos afetam a apropriação da política. Desse modo, a comparação horizontal homóloga é particularmente interessante ao nosso estudo.

Ao tomarmos duas turmas de alfabetização distintas, compreendendo-as como “comunidades culturais”, cujas professoras participaram do PNAIC, temos “locais diferentes, socialmente produzidos e complexamente conectados”, indicando diferentes formas de apropriação não só do PNAIC, como também de políticas anteriores a ele. A respeito do eixo vertical de comparação, as autoras advertem que ele abre uma outra oportunidade analítica, mas que há o risco de encará-lo como estudo de níveis, ao invés de *networks*, ou seja, o estudo de redes. Pensar o eixo vertical de comparação na perspectiva de redes implica, adicionado à comparação horizontal, “traçar conexões entre atores e textos em diferentes escalas” (BARTLETT; VAVRUS, 2017a, p. 74). Essa dimensão da abordagem ECC é particularmente relevante para o estudo de políticas. Como nosso estudo tem um forte componente político, nós buscamos incorporar esse eixo de comparação.

¹⁹Para saber mais, consultar Bartlett e Vavrus (2017a, p. 52-53).

As autoras expõem que a comparação de entidades homólogas, como no nosso caso (duas práticas de alfabetização, duas turmas distintas), incorre no risco de reificar um conceito tradicional de cultura quando as ações e discursos de um grupo de atores são desconectadas do contexto sociopolítico no qual estão situados. “O estudo de políticas, entretanto, nos encoraja a considerar como atores respondem similarmente e diferentemente a um mandato de autoridades federais ou estaduais, apesar de os atores serem considerados de uma mesma cultura”.²⁰(BARTLETT; VAVRUS, 2017a, p. 75). Por isso a comparação vertical, entendendo que as professoras que acompanhamos, nas diferentes relações que estabeleceram nos seus locais de atuação – embora professoras experientes, que vivenciaram o processo de formação continuada no âmbito do PNAIC –, implementaram e/ou resistiram, apropriando-se da política, de modo a alcançarem objetivos particulares, e não necessariamente objetivos esperados pelas autoridades políticas.

Além disso, as autoras reforçam que governos de países menos desenvolvidos são mais receptivos a recomendações políticas globais, em variados níveis, devido à maneira como eles estão posicionados dentro de redes políticas como resultado dos seus diferentes graus econômicos e frente ao poder político de instituições internacionais. No próximo capítulo, tentaremos mostrar como o PNAIC constituiu-se como dispositivo do modelo de regulação pós-burocrático da educação brasileira, revelando um pouco dessas relações, embora não seja este o foco principal desta pesquisa.

O eixo de comparação transversal incorpora análises históricas de forma bastante central nos estudos, e, normalmente, os pesquisadores desenvolvem pesquisas longitudinais – o que não é o nosso caso. Não obstante, concordamos com as premissas que sustentam esse eixo de comparação: é importante apreciar as condições que criaram os problemas ou fenômenos sociais que estão sendo investigados, assim como considerar que tempo e espaço são inextricavelmente conectados, ou seja, “problemas contemporâneos, em níveis locais ou nacionais raramente são resultado de circunstâncias espontâneas acontecendo no ‘agora’ ou condições circunscritas que afetam um bairro, cidade ou estado” (BARTLETT; VAVRUS, 2017a, p. 109). Há um processo para a manifestação deles, ou seja, fenômenos sociais que nos cercam hoje têm raízes históricas.²¹

²⁰The study of policy, however, encourages us to consider how actors respond similarly and differently to a mandate from state or federal authorities even though the actors are putatively ‘of’ the same culture.

²¹Para saber mais sobre o eixo transversal de comparação, consultar Bartlett e Vavrus (2017a, p. 92-109).

4.2 A PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA

Como delineado até aqui, buscamos assumir um ponto de vista crítico no desenvolvimento da nossa pesquisa, o que nos permitiu mobilizar uma lente diferenciada sobre vários aspectos da sociedade e da escola. Este ponto de vista crítico, mais do que mirar, nos possibilita “ad-mirar”, como postula Freire. “Ad-miramos e ao adentrar-nos no ad-mirado o miramos de dentro e desde dentro, o que nos faz ver” (FREIRE, 1976, p. 43). É assim que “ad-miramos” a sala de aula.

Nossa intenção, ao lançar esse olhar sobre esse espaço, é contribuir para que cada vez mais os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na escola caminhem para uma possibilidade de ação política; uma possibilidade de reflexão crítica da realidade desde os anos iniciais, afinal, como já sublinhamos,

A alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com as letras e as palavras, como uma esfera puramente mecânica. Precisamos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente, no ambiente em que se movem os educandos (FREIRE; MACEDO, 2015, p.9).

É nessa direção que lançamos mão da perspectiva etnográfica de investigação, aliada à abordagem do ECC, como referências teórico-metodológicas neste estudo. Heath e Street (2008), no último capítulo da obra intitulada “*Ethnography: Approaches to language and Literacy Research*” (“Etnografia: abordagens para pesquisa em linguagem e letramento”), fazem um breve histórico da etnografia dentro da antropologia.²² Os autores consideram que, como etnógrafos, todos nós estamos emaranhados no histórico da etnografia de uma forma ou de outra. E no que concerne à relação da etnografia com a educação, eles destacam três possibilidades que refletem uma maior ou menor orientação por teorias da antropologia: fazer etnografia, adotar uma perspectiva etnográfica ou usar ferramentas etnográficas. Adotar uma perspectiva etnográfica significa que é possível tomar uma abordagem mais focada para estudar aspectos particulares da vida diária e as práticas culturais de um grupo social – no nosso caso, as turmas de alfabetização e suas práticas de letramento. Mas o que é central nessa perspectiva é o uso de teorias da cultura e práticas de investigação derivadas da antropologia ou da sociologia para guiar o estudo.

²²Para saber mais, consultar Street e Heath (2008, p. 110-120).

Cabe sublinhar aqui que a abordagem ECC é influenciada teoricamente por três tendências contemporâneas: método de caso estendido, etnografia multissituada e a teoria dos atores em rede. Estas tendências, de base antropológica e sociológica, buscam rastrear interconexões entre diferentes atores, locais e escalas. Só por aí poderíamos sustentar que nosso estudo se baseia numa perspectiva etnográfica dos estudos de caso. Mas interessa-nos ainda, no que tange à etnografia, dialogar com trabalhos de Rockwell e Ezpeleta (1989), Green, Dixon e Zaharlick (2005), Street (2010, 2014) e Heath e Street (2008), por particularizem a etnografia e o estudo de práticas escolares.

Rockwell (1989) esclarece que foi na década de 1970, especialmente nos países anglo-saxões, que se desenvolveu um modo diferente de pesquisar no campo educacional, ligado à antropologia e à sociologia qualitativa: a etnografia, divergindo de paradigmas dominantes na pesquisa educacional até então. Mas a entrada da etnografia no campo educacional provocou reações múltiplas, tendo esta se configurado frequentemente como uma técnica ou ainda como um trabalho de campo livre de pressupostos teóricos. O esforço da autora, então, é fundamentar uma proposta de uso da etnografia que integre a tarefa básica de conhecer a realidade educacional no trabalho de construção teórica (ROCKWELL, 1989).

Assim, ela insiste que etnografia é um enfoque ou uma perspectiva que articula método e teoria e domina um ramo da antropologia: “aquele que acumula conhecimentos sobre realidades sociais e culturais peculiares, delimitadas no tempo e no espaço” (ROCKWELL, 1989, p. 32). É nesse sentido que a autora chega a sugerir uma alternativa teórico-metodológica para a etnografia educacional pela integração da teoria gramsciana, e que isso traria implicações para o trabalho de pesquisa.

Embora não adotemos essa teoria explicitamente no nosso estudo, consideramos que nossas referências teóricas, basicamente Paulo Freire e os NEL, são suficientes para, assim como sugere a autora, abordar o processo, ou seja, as práticas de alfabetização como parte de uma totalidade maior que as influenciam. Assim, interpretamos o fenômeno considerando suas relações com o contexto social mais amplo e não apenas em função de suas relações internas; e complementamos as informações de campo com informações de outras ordens sociais (como a política nacional do PNAIC) e buscamos interpretações e explicações a partir de elementos externos à situação particular.

Tivemos sempre presente a dimensão histórica, construindo o que a autora denomina presente histórico: “um presente que reconheçam os vestígios e as contradições de múltiplos processos de construção histórica e não um presente que suponha a coerência de um sistema social ou cultural acabado” (ROCKWELL, 1989, p. 47).

Green, Dixon e Zaharlick (2005) defendem que já existe um conjunto considerável de pesquisas na interface entre etnografia e educação, com um leque de conceitos, práticas e ações, as quais possibilitam entender a etnografia como uma lógica de investigação. Para elas, três princípios-chave dão base à etnografia e são constituintes dessa lógica, fundamentada na antropologia cultural e na etnografia da comunicação: a etnografia como o estudo de práticas culturais, como o início de uma perspectiva contrastiva e o início de uma perspectiva holística. Todos estes princípios guiaram-nos na incursão em campo, de modo a alcançarmos nossos objetivos de pesquisa.

O primeiro deles, uma abordagem orientada pela prática, busca compreender os padrões culturais e as práticas das vidas cotidianas, a partir de uma posição êmica (ou de um membro da comunidade). Tal posição por nós assumida, na qual o foco da investigação é a compreensão dos padrões culturais e das práticas letradas dos integrantes dos grupos estudados, levou-nos a entender os significados locais, ou seja, o modo como os sujeitos significam os processos dos quais participam. Para tanto, foi necessário “suspender” certas noções e valores que carregávamos, para compreender a posição do outro, como o outro. Nesse sentido, nosso movimento enquanto pesquisadoras é interativo-responsivo, recursivo por natureza, como sublinham as autoras. Assim, tentamos revelar os princípios das práticas que nortearam as ações de alunos e professora.

Ao pesquisador cabe “revelar as maneiras pelas quais os membros do grupo estudado percebem sua realidade e seu mundo, como eles constroem seus padrões de vida, e como, por intermédio de suas ações e interações, constituem seus valores, crenças, ideias e sistemas simbólicos significativos” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 30). Nosso empenho nesta direção se relacionou com a compreensão de qual escrita circulou ali, quais textos, e como essa escrita contribuiu para essas percepções, valores e crenças sobre a própria escrita e sobre o mundo.

Essas proposições dialogam com o conceito de cultura que assumimos a partir da abordagem do ECC, na qual a compreensão de uma dada cultura relaciona-se ao exame de processos de compreensão de significados pelos sujeitos, à necessidade de considerar as relações de poder dentro de uma instituição, assim como aos aspectos da linguagem e dos textos que por ali circulam. Essa noção está também intimamente associada com a ideia de cultura como um verbo, ou seja, ilimitada, caleidoscópica e dinâmica, conforme postulam Heath e Street (2008, p.7).

O segundo princípio postulado pelas autoras (a etnografia como o princípio de uma perspectiva contrastiva) se assenta na possibilidade de triangulação entre diferentes métodos,

dados e teorias, ou seja, utiliza-se de diferentes perspectivas como ponto de contraste para “dar visibilidade aos princípios de práticas comumente invisíveis que norteiam as ações, interações, produção de artefatos e construção de eventos e atividades da vida diária dos membros de um grupo” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 35) – no nosso caso, as duas turmas que acompanhamos.

Macedo (2005) entende o contraste como uma estratégia de análise. Em alguma medida, podemos dizer que contrastar se aproxima da ideia de comparar – defendida pela abordagem ECC, que se ancora em diferentes teorias, sugere a utilização de diferentes métodos e indica explicitamente a comparação e o contraste. Bartlett e Vavrus (2017a, p. 7) asseveram que “comparar e contrastar são movimentos analíticos essenciais, e, no entanto, eles são frequentemente rejeitados por pesquisadores qualitativos de estudos de caso que sentem que seu compromisso com o contexto exclui a comparação”.

Assim, contrastar seria um modo de colocar alguma coisa em evidência em relação a outras de natureza similar como, por exemplo, contrastar diferentes estudos já realizados sobre o PNAIC (como faremos no capítulo 4), ou contrastar algum evento que observamos na sala de aula com o que as professoras dizem sobre ele na entrevista, ou ainda contrastar diferentes eventos considerados de leitura (como faremos no capítulo 5). E a comparação pode ser feita entre coisas similares ou diferentes.

O terceiro princípio (o início de uma perspectiva holística) trata-se de entender as relações entre parte e todo para o estudo da vida cotidiana em contextos culturais, por exemplo, uma sala de aula. Ou seja, a análise deve considerar como as partes se relacionam com o todo. Nesse sentido, as autoras esclarecem:

Um determinado evento, portanto, pode ser analisado em profundidade para explorar e identificar demandas culturais ou seus elementos (quer dizer, a maneira como esse evento se realiza, as demandas sociais e acadêmicas para participação, os papéis e os relacionamentos existentes entre membros e as demandas comunicativas de participação). Entretanto, a exploração não para com a análise de um evento individual. Pelo contrário, a informação obtida por meio dessa análise, será usada como base para a análise de outros aspectos da cultura ou do fenômeno (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 43).

Dito de outro modo, um “pedaço da cultura” é analisado em profundidade para a compreensão de elementos culturais mais amplos. Esse foi o nosso movimento ao selecionar e analisar diferentes eventos de alfabetização nas duas turmas, a fim de construir uma visão geral sobre a cultura de cada sala de aula.

Heath e Street (2008, p. 16) esclarecem ainda que pesquisar sala de aula significa captar sistemas simbólicos que sustentam e, frequentemente, orientam definições de tempo e espaço, ou seja, captar a dinâmica dos momentos vivenciados pelo grupo, quais eventos o professor orienta, em que momentos as crianças lideram e até quando pessoas que não são membros daquele grupo adentram o espaço. Não obstante, é preciso considerar que a sala de aula (como todo espaço de educação formal) é afetada por fontes de poder para além dos participantes locais. Ritmo, métodos, artefatos para o desenvolvimento de habilidades, avaliações etc., tudo isso deriva de parâmetros da educação formal:

Nós consideramos aqui que forças políticas e históricas por trás desses parâmetros determinam linguagem, modalidades e normas de uso para instituições de educação formal e isso faz com que o etnógrafo deva atentar não somente para o imediatamente observável, o “face-to-face”. (STRETT e HEATH, 2008, p. 17)

Então, podemos dizer que as práticas e os eventos letrados construídos na escola são, antes de tudo, sociais e comportam também uma dimensão peculiar, característica da cultura escolar, e incluem uma série de valores, atitudes e sentimentos. Tratam-se de ações e interações entre professor e alunos, marcadas pelas relações de poder e mediadas pelo texto escrito. A perspectiva etnográfica nos permite compreender essa complexidade. Desvelar o que está implícito naquilo que observamos, respondendo aos questionamentos de como e por que determinadas práticas e eventos são construídos, o modo como os textos são escolhidos, produzidos e usados, que finalidade a escrita assume nas interações estabelecidas pelos sujeitos neste espaço, destacar padrões e recorrências, mas também singularidades. Tornar visível o que é invisibilizado muitas vezes pela miopia dominante.

Assim, durante nosso percurso investigativo, indagamo-nos: Quais práticas de leitura e escrita compuseram o processo de alfabetização nas duas turmas de 2º ano que acompanhamos? Que singularidades podem ser observadas? E quais são as recorrências? Que aspectos da leitura e da escrita são privilegiados? Que materiais escritos, impressos ou não, são utilizados? Que critérios são empregados na sua seleção e utilização? Como e quais eventos foram construídos a partir deles? Que concepções de linguagem, texto e alfabetização estão na base desses eventos e práticas? De que modo essas concepções e práticas dialogam (ou não) com as proposições do PNAIC e/ou demais orientações oficiais? Estes questionamentos nos guiaram na busca pela compreensão de práticas culturais, mediadas pelo texto escrito, em duas turmas de 2º ano, a saber: uma da rede municipal do Recife (PE) e outra da rede municipal de São João del-Rei (MG).

A partir desses questionamentos, objetivando compreender as práticas e os eventos de alfabetização nesses contextos na relação com o PNAIC, nos detivemos nos seguintes objetivos específicos: i) Sistematizar as regularidades e observar singularidades dos aspectos constitutivos na construção dos eventos de alfabetização que fizeram parte do cotidiano de cada uma das turmas; ii) Analisar eventos representativos das práticas das docentes participantes; iii) Compreender as concepções de linguagem, texto e alfabetização subjacentes ao trabalho pedagógico das professoras regentes, reveladas por esses eventos; e iv) Captar de que modo essas concepções e práticas dialogam com as proposições do PNAIC e/ou demais orientações oficiais.

Considerando a abordagem ECC e a perspectiva etnográfica, lançamos mão da observação participante e da entrevista, além da análise de documentos sobre o PNAIC, como métodos que nos ajudaram a alcançar nossos objetivos. Na continuidade do capítulo, tentaremos expor o que Street e Heath (2008) designam como *decision rules*, ou seja, regras de decisão, ao tratarmos principalmente do modo como a pesquisa de campo foi operacionalizada. Este movimento é importante porque toda pesquisa etnográfica é inerentemente interpretativa, subjetiva e parcial; então, o que importa é que, enquanto pesquisadores, tracemos as regras que nos guiaram na condução da pesquisa. Assim, vamos discutir a construção, organização e seleção dos dados.

4.3 REDIRECIONANDO A PROPOSTA INICIAL DE PESQUISA E

CARACTERIZANDO ESCOLAS, TURMAS E PROFESSORAS PARTICIPANTES

Logo que cheguei em Recife, no ano de 2016, para o cumprimento das disciplinas obrigatórias do curso de doutorado, (re)ingressei no GPEALE, que funcionava na UFPE desde 2014 e contava com um projeto de pesquisa em andamento. Este projeto tinha como objetivos pautar e ampliar a compreensão dos conceitos de *práticas* e de *eventos de letramento* em contextos escolares, a partir de uma perspectiva interdisciplinar nas interfaces entre educação, Novos Estudos do Letramento (NEL) e a teoria da enunciação de Bakhtin. Visando compreender aspectos do letramento escolar do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, o GPEALE contava com uma pesquisadora em cada uma das turmas, foco das observações. Como integrante do GPEALE, participei deste projeto como colaboradora da pesquisa, acompanhando a turma de 2º ano.

Ao retornar para São João del-Rei, já no ano de 2017, considerando nossa proposta inicial de estudo, buscamos contatar a professora que colaboraria com a nossa pesquisa.

Soubemos que ela não estaria atuando em turma de alfabetização, o que inviabilizava a execução do projeto inicial, pois pretendíamos dar continuidade à pesquisa realizada durante o curso de mestrado, objetivando compreender implicações diretamente derivadas do PNAIC, para o trabalho de alfabetização realizado por essa professora. A ênfase, então, seria no eixo transversal da abordagem ECC, realizando uma pesquisa de caráter mais longitudinal.

Considerando essa situação, foi preciso repensar o projeto. Uma primeira possibilidade seria buscar outras duas escolas em São João del-Rei e professoras de primeiro ano que tivessem realizado o curso do PNAIC para um estudo comparativo entre elas. Mas preferimos encontrar outra escola e outra professora que também tivesse participado da formação do PNAIC, na área de alfabetização, e estivesse atuando em turma de 2º ano, para explorarmos mais os eixos horizontal e vertical da abordagem ECC, utilizando os dados já produzidos a partir da observação realizada na escola em Recife, no contexto da pesquisa que vinha sendo desenvolvida no âmbito do GPEALE.²³ Os critérios gerais para a seleção desta segunda escola foram os mesmos que guiaram a escolha da escola A:

- a) Que fosse uma escola pública e municipal, que atendesse alunos das camadas populares – porque essa é a realidade representativa da maior parte da população brasileira;
- b) Que atendesse o primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Assim, ficamos com uma escola em Recife e uma escola em São João del-Rei, as quais passamos a caracterizar na sequência do capítulo, incluindo informações sobre as professoras e as turmas colaboradoras.

4.3.1 A escola em Recife: a turma A e a professora Florbela Espanca

A primeira escola que investigamos, localizada na cidade de Recife, oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) e Correção de Fluxo (“acelera”). Funcionava em dois turnos diários: manhã, das 7h30 às 11h40, e à tarde (turno em que realizamos a coleta de dados), das 13h30 às 17h40. De acordo com as informações constantes no Projeto Político Pedagógico (doravante, PPP) da instituição, no início de 2016 a escola possuía o total de 249 alunos. Destes, 34 estavam matriculados na Educação Infantil e 215, no Ensino Fundamental I.

²³Para saber mais sobre a busca e seleção da escola investigada pelo GPEALE, consultar o trabalho de Dezotti (2019), onde lemos um detalhamento minucioso deste percurso.

A escola foi fundada em 1989, por meio de um convênio do Movimento Católico do Canadá, que ajuda os países em desenvolvimento como o Brasil, com a Prefeitura do Recife, dada a carência e vulnerabilidade da comunidade local:

O local foi escolhido, pois na comunidade não havia nenhuma escola que atendesse à inserção escolar das crianças, cuja situação econômica é de baixa renda, com moradias carentes, pais e mães desempregados, sendo que alguns ainda conseguem fazer biscates. Apesar dos programas oferecidos, ainda encontramos bastantes crianças nas ruas, enfim, a situação em torno da comunidade continua bastante precária. Vale ressaltar de que se trata de uma comunidade onde há violência de todos os tipos, para nossos alunos se tornou uma situação corriqueira em suas vidas e sem deixar de mencionar que há no entorno da nossa escola a comercialização de drogas lícitas e ilícitas. Mas este tem sido alvo de constantes discussões entre a comunidade escolar em busca de soluções com o intuito de minimizar estas situações (PPP, 2016, p.7).

Quanto à infraestrutura física, a escola possuía sete salas de aula, sendo que no ano da coleta de dados desta pesquisa (2016) foram distribuídas conforme a demanda de matrículas: duas delas destinadas aos alunos dos Grupos IV e V da Educação Infantil, duas turmas no turno da manhã e outras duas no turno da tarde. As outras cinco (no turno da manhã) atenderam uma turma de terceiro ano, uma de quarto, uma de quinto e outra de Correção de Fluxo, ficando vaga uma. No turno da tarde, foi formada uma turma de cada ano do Ensino Fundamental I, portanto, todas as salas foram ocupadas. Todas as sete salas encontravam-se com mobiliário novo, e três delas estavam climatizadas (inclusive a sala do 2º ano,) e as outras quatro possuíam ventiladores.

Em relação à área administrativa e demais dependências, a escola contava com uma sala de professores e outra dividida entre a secretaria e a direção, ambas climatizadas. Além disso, conforme observamos, existia uma sala de leitura, pátio coberto, sala de informática, refeitório, cozinha, depósito para materiais de limpeza, sala de apoio, banheiro para professores, banheiro para estudantes, banheiro para funcionários e almoxarifado.

Quanto ao quadro de funcionários, na equipe diretiva são quatro professoras efetivas (diretora, vice-diretora, secretária e coordenadora pedagógica). Com exceção da assistente, que possui somente a graduação, as outras possuem cursos de especialização. O corpo docente é composto por um total de vinte professoras: duas professoras de biblioteca, ambas efetivas; treze regentes de turma e que também atuam em regime efetivo; e cinco regentes contratadas em regime temporário, sendo que duas delas estão substituindo professoras licenciadas (uma delas foi a professora do 2º ano, a qual acompanhamos o seu trabalho) e as outras três atuavam cobrindo as professoras regentes no horário reservado para *hora atividade*. Todas as professoras possuem Ensino Superior, a maioria é graduada em Pedagogia e possui cursos de especialização

em áreas da educação. São prestadores de serviços cinco estagiários(as): três que acompanham crianças com necessidades especiais, e dois que atuam no setor administrativo. Atuam ainda na escola, por intermédio de empresas terceirizadas, quatro auxiliares de portaria, três de serviços gerais e uma merendeira.

É importante sublinhar que já existem três pesquisas do GPEALE concluídas, que foram realizadas nesta mesma escola. Estas pesquisas são parte de estudos mais amplos que vinham sendo desenvolvido pelo GPEALE, conforme mencionamos: os estudos de Dezotti (2019), com foco em eventos mediados por textos literários, na turma de 5º ano; os de Farias (2018), com foco na leitura, de um modo geral, na turma de 4º ano; e os de Feijó (2017), que voltou-se para a produção de textos na turma de 3º ano.²⁴

Aqui tratamos dos dados construídos pela observação da turma de 2º ano, que era frequentada por 24 crianças, na faixa etária entre 06 e 07 anos de idade, de classe baixa em sua maioria e moradoras do entorno da escola. No que tange aos conhecimentos sobre o sistema de escrita, conforme diagnóstico da professora, a turma era diversa, com um grupo de alunos que possuía mais conhecimentos, sendo mais autônomos nas atividades de leitura e escrita, e outras crianças com diferentes conhecimentos sobre esse objeto.

A sala de aula que abrigava esse grupo era mobiliada com a mesa da professora, dois armários, duas estantes, cantinho de leitura e um móvel que ficava ao fundo da sala, no qual a docente guardava alguns exemplares de livros paradidáticos. Sobre as estantes ficavam alguns livros didáticos novos (pouco utilizados pela professora enquanto estivemos no campo de observação), exemplares de dicionários (com aparência de material que foi utilizado no ano anterior), um tabuleiro retangular de madeira com peças marcadas por numerais, identificado, na parte superior, como Tabuada. A sala possuía também vinte e quatro cadeiras escolares, sendo vinte e uma delas novas e compatíveis com a idade dos alunos. As três restantes eram de “modelo universitário”, diferente do padrão das cadeiras novas utilizadas pelo grupo. O ambiente possuía dois condicionadores de ar *split*, posicionados na parte da frente da sala, e um ventilador na parte de trás. Nas paredes observamos mapas, alfabeto e trabalhos infantis, com desenhos que foram sendo anexados ao longo do ano.

A professora que colaborou com a pesquisa, doravante Florbela Espanca (nome fictício), era bastante experiente, tinha 51 anos de idade, 32 anos de docência, formou-se, inicialmente, no magistério, ainda nos anos de 1990. Na década seguinte cursou Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE), e em 2006 fez uma Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínico

²⁴Há ainda uma pesquisa em andamento e que tratará das observações realizadas na turma do primeiro ano.

Institucional, pela Faculdade da Escada (FAESC). Participou ainda de cursos de formação continuada nos últimos 10 anos. Além da participação recente no curso de alfabetização do PNAIC, também se envolveu em outros dois percursos formativos anteriores, enquanto professora da Rede Municipal de Camaragibe, ofertados por dois grupos distintos: entre 2001 e 2005, a instituição formadora naquele município foi o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), e de 2005 a 2012 foi o CEEL, com professores e pesquisadores da UFPE. Embora essas formações passem por linhas metodológicas e formas de organização distintas, seus referenciais teóricos não chegam a ser contraditórios – se sustentam na teoria da Psicogênese da língua escrita e na utilização de textos de circulação social para o trabalho com a alfabetização.

A professora iniciou sua carreira antes mesmo de cursar o magistério, lecionando no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Alfabetizou adultos “com luz de lampião”, como ela mesma afirmou, mas a alfabetização de crianças foi o que mais marcou sua carreira. Com uma vasta experiência na Rede Municipal de Camaragibe (12 anos numa mesma escola e 10 anos em outra, sempre com turmas do Ciclo Inicial), ela nos contou que o importante nesse processo é “explorar o texto. Palavras, letras e sílabas. Eu creio. Esta é a melhor maneira para a criança aprender” (FLORBELA, abril de 2016).

4.3.2 A escola em São João del-Rei: a turma B e a professora Hilda Hilst

A segunda escola, de acordo com dados do Regimento Escolar, foi criada pelo Decreto 6.818, no dia 14 de março de 1925, sob o governo do Dr. Fernando de Melo Viana. Foi instalada no dia 02 de agosto de 1925, sob a direção municipal do Dr. Basílio de Magalhães. Localizada na cidade de São João del-Rei, o prédio que abriga a escola atualmente é de propriedade da Prefeitura Municipal e foi cedido ao Município no ano de 1942, pelo Ministério da Guerra, em troca de um terreno na Avenida Oito de Dezembro. Sabe-se que foi a primeira instalação do 11º Batalhão de Infantaria de Montanha (BIM), em São João del-Rei, enfermaria do Quartel e, anteriormente, casa de fundição. Em 02 de março de 1985, de acordo com a Resolução 5.329, foi autorizada a extensão de série, iniciando com a 5ª série, em 1985, e gradativamente estendendo-se à 6ª, 7ª e 8ª séries. Através do Decreto n. 37.937, de 16/05/96, foi criado o Ensino Médio Comum Geral. Em 02 de fevereiro de 1998, a escola foi municipalizada através da Resolução no 9216/98-MG-01/07/98, formando-se assim um núcleo de atendimento exclusivo de turmas de 1º ao 5º ano.

Possui um público bastante heterogêneo, proveniente de diversos bairros da cidade e de classes sociais diversificadas. A escola atende hoje do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (nos turnos da manhã e da tarde) e Educação de jovens e Adultos (EJA) – no turno da noite. Para a realização de todos os trabalhos na escola, esta contava com um quadro de 64 professores e outros 38 profissionais, entre eles técnicos e assistentes.

Quanto ao espaço físico, a escola dispunha de uma sala de secretaria, uma sala de direção, uma sala de supervisão, uma sala de professores, uma sala de informática, uma biblioteca, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala para auxiliares, um depósito para merenda, uma cozinha, três almoxarifado/depósito, uma sala de xerox e arquivos, três banheiros femininos e três masculinos para funcionários, dois banheiros femininos e dois masculinos para alunos, um auditório, uma garagem, dezessete salas de aula (sendo catorze para aulas regulares e três para educação integral) e uma sala de vídeo.

Havia também uma quadra ampla, coberta com refletores, com a disposição de arquibancadas em dois lados, com três degraus cada. Nela se encontravam duas mesas de pingue-pongue. Havia, além disso, um pátio pintado com alguns jogos como, por exemplo, amarelinhas, e com seis mesas redondas, nas quais estavam afixados tabuleiros para jogos de dama e de xadrez. No que diz respeito à biblioteca, esta dispunha de cinco mesas grandes e cinco carteiras de estudantes. Na parte superior das paredes laterais, havia vários mapas geográficos (Américas, Mundi, Brasil, Regiões brasileiras Oriente, Mapa da Estrada Real etc.).

Esta escola também já foi *locus* de investigação do GPEALE em anos anteriores. Uma primeira pesquisa foi desenvolvida em 2005, e os resultados podem ser conferidos em Laira (2007) e em Macedo (2019). Tivemos também uma pesquisa desenvolvida ao longo de 2010, cujos resultados podem ser lidos em Mendes (2012).

Nesta pesquisa, a turma que acompanhamos contava com 21 crianças, que ficavam dispostas em quatro filas, sendo que as duas filas centrais ficavam juntas, formando duplas, e as duas das extremidades ficavam viradas para o centro da sala. Havia três carteiras que ficavam em posições estratégicas, uma delas bem próxima à mesa da professora – era a carteira do aluno Iago, considerado pela escola e pela professora como um aluno com dificuldade de aprendizagem, com quem a professora fazia um trabalho paralelo durante as aulas, a fim de que ele avançasse na compreensão do funcionamento do SEA. Outra carteira ficava bem na frente do quadro – era a carteira da aluna Lia²⁵, que tinha problema de visão. E uma outra mesa, mais afastada do grupo, embora também à frente da sala, era a carteira do aluno Calebe, considerado

²⁵Ressaltamos que todos os nomes dos alunos e das professoras são fictícios.

muito falante pela professora, e por isso ela o deixava mais isolado do grupo²⁶. Quando retomamos a observação, no segundo semestre do ano letivo notamos que outra aluna também tinha sido “deslocada” do grupo. Camila ficava agora bem próxima à lousa, distante da maior parte da turma e Calebe tinha ido para o fundo da sala, também deslocado. Conforme diagnóstico da professora, este grupo de crianças também se encontrava com diferentes conhecimentos sobre o sistema de escrita, sendo que a maior parte da turma já dominava muitas habilidades com a leitura e a escrita. Um grupo menor, com cerca de 8 crianças, tinha ainda diferentes conhecimentos sobre o sistema de escrita, mas elas ainda não liam e escreviam de maneira autônoma.

A sala de aula desse grupo ficava no segundo andar da escola, e era ampla e arejada. Ocupando a parede do lado direito de quem entrava por ela, estavam três grandes janelas com sacada; ao lado da porta de entrada, na parede da frente, ficava o quadro verde para giz. No canto que liga essas duas paredes ficava a mesa da professora. Na parede do fundo da sala ficavam os armários. Num armário vertical, a professora guardava cadernos e livros didáticos, todos bem organizados, empilhados corretamente e com indicação da disciplina de que tratavam. Guardava também três caixas estreitas com folhas impressas, também indicadas pela disciplina: uma de Português, uma de Matemática e outra de Produção de textos. Além de uma caixa maior com revistas em quadrinhos. No armário horizontal ficavam outros materiais, como cadernos ainda não usados pelas crianças, papel ofício, cartolina e alguns livros de literatura infantil da escola. Na parede que fica do lado esquerdo de quem entra na sala era possível observar alguns trabalhos realizados pelas crianças, ora pregados na parede mesmo, ora pendurados num “varalzinho”.

A professora Hilda Hilst (nome fictício) cursou magistério nível médio, mas não quis atuar logo depois da formação, até que teve a oportunidade de substituir uma licença maternidade, no ano de 1999, ensinando por um semestre como professora de Educação Infantil, já na rede Municipal de São João del-Rei. Depois dessa curta experiência, ela foi para a zona rural, trabalhar com turma multisseriada. “Aí fui obrigada a fazer faculdade. Lembra que tinha que ter o normal superior e tal!?” , comentou em entrevista.

Esta “obrigatoriedade” advém do Plano Decenal de Educação, do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que estabeleceu que para o atendimento das exigências do artigo 62 da LDB, o prazo máximo para os educadores adquirirem a formação em nível superior seria o

²⁶Outras duas carteiras que ficavam ao fundo da sala eram usadas para que as crianças deixassem seus cadernos quando finalizassem um exercício e duas outras na frente da sala para que a merenda fosse servida, sempre às 15h30.

ano de 2007. Essa decisão do governo FHC provocou uma busca desenfreada dos profissionais desse segmento da educação pela formação em nível superior em todo o país, cuja realização poderia se dar de várias maneiras, em cursos oferecidos a distância ou presenciais. Na primeira modalidade se enquadram os cursos oferecidos pelos Estados como, por exemplo, o Projeto Veredas, do governo de Minas Gerais e o PROFORMAR, criado pela Universidade Federal de Ouro Preto, com número de vagas limitado. Já no segundo caso, destacamos os cursos de Pedagogia já existentes nas universidades federais e particulares e os cursos Normais Superiores, criados pelos Institutos Superiores de Educação particulares (ISEs) como espaços privilegiados para a manutenção de cursos e programas destinados à formação inicial de professores.

Hilda optou pelo Curso Normal Superior, concluído em 2004, pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), universidade particular que ofertou o curso no polo da cidade vizinha de Prados. Em 2007, especializou-se em Psicopedagogia, também pela UNIPAC, mas desta vez na modalidade a distância. Indagada pela opção pela Psicopedagogia, ela diz: “Ah, porque era o que tinha na época. Eu falava vai esse mesmo, era só assim... para... para... eu falo assim: conhecimento você não tem na teoria, não adianta, não adianta, é só na prática. Então eu fiz assim, eu precisava ter e por que era o que tinha”.

Esta professora também era experiente (embora não tanto quanto Florbela Espanca) e já atuava na escola investigada há 13 anos, sendo 12 deles com turmas de segundo ano – o que, segundo ela, a levava a “inovar” um pouco a cada ano, já que tinha irmãos e primos que estudavam na mesma escola. “Uns guardam os cadernos do ano anterior”, afirmou a docente em entrevista que realizamos com ela. Ela sempre trabalhou só um turno e se preocupava muito com a organização e qualidade do material impresso que entregava aos alunos. Ela afirmou se incomodar com professores que “o que me dão eu dou”, ou seja, “vai empurrando tudo que aparece para seus alunos”, sem pensar na adequação, na intenção, na qualidade, como ela nos relatou.

4.4 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: MAPEANDO OS EVENTOS DE ALFABETIZAÇÃO

Bartlett e Vavrus (2017a) sugerem que, para o desenvolvimento do eixo horizontal de comparação, a observação e a entrevista são os métodos mais importantes. As autoras sublinham aspectos desses dois métodos, particularmente relevantes para a pesquisa em ECC.

No que concerne à observação, elas distinguem 3 tipos: *full observer* (somente observar), *participant observation* (observação participante) e *full participant* (pesquisa-ação). Engajamo-

nos na observação participante, a fim de produzir os dados em ambas as turmas que investigamos. Isso implicou, conforme as autoras salientam, perguntar para as professoras sobre o que nós estávamos vendo e escutar suas respostas, como se fosse uma entrevista informal no curso da pesquisa, à medida que dúvidas iam surgindo; assim como ouvir indagações delas e das crianças e tentar também responder.

Recorrendo ao que explicam Green, Dixon e Zaharlick (2005), a pesquisa de observação pode adotar diferentes sistemas para registrar seus fenômenos de interesse: sistemas de categoria, sistemas descritivos, sistemas narrativos e os registros tecnológicos são alguns deles, mas a maioria nem sempre envolve etnografia. Sistemas de categoria são sistemas fechados, nos quais todas as variáveis a serem observadas são definidas a priori. Sistemas narrativos, sistemas descritivos e registros tecnológicos são sistemas abertos que adotam formas de registros do fluxo do evento que podem ser revisitados posteriormente, entre outros pressupostos. Se a definição de variáveis, a priori, descaracterizaria uma abordagem etnográfica, a possibilidade da *recursividade*, por outro lado, a qualifica, como também sublinhado por Heath e Street (2008).

Entretanto, o que define a observação etnográfica, de acordo com as autoras, não é o “sistema” em si mesmo adotado na pesquisa, mas o tempo que se passa com o grupo e a orientação por teorias da cultura:

Observações etnográficas envolvem uma abordagem que centraliza suas preocupações em compreender o que de fato seus membros precisam saber, fazer, prever e interpretar a fim de participar na construção dos eventos em andamento da vida que acontece dentro do grupo social estudado (GREEN, DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 18).

Nós empregamos o sistema narrativo e os registros tecnológicos. As notas de campo eram produzidas no momento da observação e revistas mais tarde, a fim de acrescentarmos algum detalhe que tenha se perdido no momento do registro, ou algum comentário extra. Bartlett e Vavrus (2017a) reforçam que esta é uma etapa crucial da pesquisa, porque os acontecimentos ainda estão frescos na nossa mente.

Ademais, não perdemos de vista o que nos ensina Street (2010) e Heath e Street (2008). Ao entrar no *lócus* de investigação o pesquisador precisa manter uma postura de curiosidade e abertura e, principalmente, seguir uma regra fundamental na coleta de dados: “Describe only what does happen, not what does not happen”, ou seja, descrever o que acontece ali, e não se atentar para o que não está acontecendo, muitas vezes, com base nas suas referências. O que

estava acontecendo nas salas de aula que escolhemos investigar, em relação à alfabetização? Esta era a nossa questão e é isso que tentaremos mostrar.

Este movimento foi particularmente importante porque quando estudamos alguma coisa é porque já sabemos algo sobre ela. No nosso caso (como professora alfabetizadora), investigar práticas de alfabetização tornou mais evidente a necessidade de “estranhar o familiar”. Heath e Street (2008, p. 32) sublinham que estranhar o familiar significa usar uma observação acurada para descobrir o que já é conhecido, para quem, para quê e sob quais tipos de circunstâncias. Mas este tipo de descoberta depende de uma perspectiva comparativa constante, ou seja, enquanto você observa, você volta na sua revisão de literatura e nas suas referências teórico-metodológicas, a fim de buscar por aquilo que é relevante; e observa novamente, anota, lê, pensa, observa e anota, num *back-and-forth* (vai-e-volta) constante. Este modo de coletar dados é o que nos aproxima da etnografia e nos distingue de outras formas de pesquisa qualitativa baseada em observação e entrevista. É também o que os autores designam como processo recursivo.

Considerando todos estes aspectos que caracterizam a observação participante de natureza etnográfica, fomos a campo. As observações na turma da escola em Recife (Turma A) tiveram início no dia 15 de fevereiro de 2016 e estenderam-se até o início do mês de outubro do mesmo ano, conforme disponibilidade da pesquisadora. Foram 41 dias de ida à escola, acompanhados e registrados em notas de campo. No entanto, desses 41 dias, consideramos apenas 25 deles na composição do nosso corpus de análise. Isto ocorreu por vários fatores, mas o principal foi o fato de que a professora regente da turma estava grávida e era uma gravidez de risco, devido ao surto de Zika Vírus pelo qual passava a cidade de Recife. Então, durante os meses iniciais de nossa aproximação com o campo, houve dias em que ela deu aula e outros dias nos quais quem deu a aula foi a professora que veio a substituí-la efetivamente durante a licença-maternidade, a partir do mês de maio, e que se firmou como a professora da turma, com a qual pudemos ter um contato mais efetivo, sendo considerada por nós a colaboradora da pesquisa.

Outro fator que implicou este número de dias considerados por nós foi a greve deflagrada pelas docentes da escola, durante o mês de março. Este mês foi bastante tenso, com paralisações das atividades, assembleias e um clima de instabilidade entre as servidoras. Fomos à escola e, em algumas vezes, não teve aula. Assim, optamos por deixar essa situação se resolver para engrenar nossa imersão em campo, o que só ocorreu em abril.

Outra dinâmica que delimitou a observação foi a própria política da Rede Municipal do Recife, que conta com a chamada *hora-atividade*: um dia na semana em que a professora se

ausenta da classe para cumprir seu horário, realizando planejamento de atividades na escola, e então uma professora substituta assume a aula. Além disso, alguns dias são destinados à formação permanente dos professores; em média, uma vez por mês eles participam de encontros formativos no espaço de Formação Paulo Freire. De modo que algumas vezes fomos para a escola, mas não era a professora Florbela quem conduzia o trabalho na turma.

O quadro a seguir ilustra o quantitativo de dias observados, com a professora Florbela, em cada mês.

Quadro 1 - Dias de observação na turma A

Meses	Dias na escola	Dias na turma
Fevereiro	5	3
Março	4	-
Abril	8	7
Maió	6	3
Junho	7	3
Agosto	3	2
Setembro	7	6
Outubro	1	1
Total	41	25

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No dia 02 de maio de 2017, iniciamos a observação na turma da escola em São João del-Rei. Foram 44 dias de observação, sendo 18 no mês de maio, 14 em junho, 3 em julho, 7 em agosto e 2 em novembro. Observamos quase que diariamente nos dois primeiros meses de imersão no campo, e nos meses subsequentes fomos mais esporadicamente. As observações nesta turma foram mais regulares.

De posse de todas as notas de campo realizadas diariamente com apoio do notebook e de um celular – que nos serviram para registrar por escrito e por meio de imagens tudo aquilo que era observado²⁷, além de possibilitar a gravação de algumas aulas em áudio –, passamos ao trabalho de organizar esse material produzido.

²⁷Todo esse processo foi regulamentado/autorizado pelas instituições envolvidas na pesquisa, ou seja, a UFPE e as escolas.

Um movimento inicial para a identificação e categorização dos eventos de alfabetização foi a produção de um mapeamento geral dos eventos observados em cada dia, partindo de leituras recorrentes das notas em nosso caderno de campo. Macedo (2005) nos explica que um mapa de eventos é uma forma de representar o modo como ocorreu a interação entre professor e alunos durante as atividades de leitura e escrita. Além disso, esse mapa nos possibilita uma visão geral dos eventos ocorridos em sala, bem como a observação de regularidades que podem ser encontradas na relação parte-todo. Green, Dixon e Zaharlick (2005) ressaltam o desafio de o etnógrafo encontrar uma maneira de representar essa relação, que tem a ver com a natureza holística da sala de aula, como pontuamos mais acima. O mapa de eventos nos ajudou nisto: entender cada parte, cada evento, mas na relação com o todo. Este movimento contribuiu também para a compreensão das práticas de alfabetização nos grupos estudados.

No nosso mapeamento, identificamos: o dia observado, a natureza ou a ênfase do evento de alfabetização ocorrido naquele dia, a hora em que ele se iniciou, seu tempo de duração aproximada e a descrição de como ele ocorreu, conforme fragmento ilustrativo a seguir, com os eventos observados em 3 dias do mês de fevereiro (QUADRO 2).

Quadro 2 - Fragmento do mapa de eventos

Dia	Data	Evento	Início	Duração	Descrição
1	15/02	Desenhando e escrevendo sobre as férias	13h40	76'	Após orientação da professora, alunos desenharam e escrevem coisas relacionadas às férias e, em seguida, apresentam oralmente para a turma.
		Refletindo sobre o SEA	15h00	7'	Professora questiona a turma sobre a escrita de algumas palavras que ela vai ditando aleatoriamente, ao mesmo tempo em que as registra na lousa, à medida que a turma vai respondendo sobre letras e sílabas.
2	23/02	Fazendo avaliação da Rede Municipal	13h40	60'	Alunos fazem avaliação diagnóstica de Português.
		Corrigindo a avaliação	14h30	50'	Professora e alunos refazem coletivamente todas as questões da avaliação. Algumas são registradas na lousa.

		Refletindo sobre o SEA	16h	70'	Alunos copiam e realizam atividades específicas de reflexão sobre o SEA, do tipo: formar palavras a partir de sílabas; escrever o nome das figuras.
		Lendo livros do “Cantinho de leitura”	17h10	10'	Alunos são liberados para lerem livros do “Cantinho de leitura”, à medida que iam terminando de realizar as atividades anteriores.
3	24/02	Fazendo avaliação da Rede Municipal	14h04	34'	Alunos fazem avaliação diagnóstica de Matemática.
		Corrigindo a avaliação	14h40	30'	Professora e alunos refazem coletivamente todas as questões da avaliação. Algumas questões são registradas na lousa.
		Escrevendo um texto	15h15	15'	Após orientação da professora, alunos escrevem coisas sobre um número.
		Copiando a tarefa de casa	16h15	45'	Alunos copiam atividades de Matemática a serem realizadas em casa.
		Lendo livros do “Cantinho de leitura”	16h42	10'	Alunos que terminaram de copiar a tarefa de casa são liberados para ler um livro do “Cantinho de leitura”.
		Refletindo sobre o SEA	16h57	20'	Alunos escrevem alguns números em palavras. Os números são ditados pela professora.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesse movimento de compreender e categorizar os eventos nas duas salas de aula, notamos a presença do texto como um elemento nuclear no trabalho das duas docentes. Assim, num segundo movimento de organização e também de análise dos dados – e com o objetivo de sintetizar o mapeamento geral dos eventos, redefinindo e quantificando categorias –, construímos uma tabela, resultado deste mapeamento inicial, identificando os textos que circularam na sala de aula em cada dia observado, o gênero e o suporte em que circularam e demarcamos também a ocorrência dos eventos de alfabetização que eles desencadearam. Eventos que ocorreram independentes do texto que foi central naquele dia também foram assinalados no quadro. Esses quadros configuram o que chamamos de visão geral dos *eventos de alfabetização* em cada turma e serão apresentadas nos capítulos seguintes. Este movimento

nos possibilitou ter um balanço daquilo que predominou no trabalho da professora, chegando então às práticas de alfabetização.

Por fim, na composição do nosso corpus de análise mais específico, ou seja, os eventos selecionados para a composição da tese, assumimos o arranjo narrativo de *eventos de alfabetização* representativos do cotidiano de cada uma das salas de aula que acompanhamos. Decerto, este último movimento não foi fácil, pela quantidade de dados produzidos em função do tempo que estivemos nas duas escolas. Mas consideramos que aqueles selecionados representam práticas que configuraram os dois contextos e serão analisados em ciclos de atividades, conforme definem Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 44): “Um ciclo de atividades em uma sala de aula, seria uma série de eventos tematicamente interligados”. Nossas notas de campo (principal fonte de dados) e o mapeamento geral dos eventos (nosso primeiro movimento analítico) nos permitiram compreender e analisar os eventos nestes ciclos, a fim de representar a natureza holística da sala de aula.

4.5 AS ENTREVISTAS: APROFUNDANDO A COMPREENSÃO SOBRE OS EVENTOS OBSERVADOS

Conforme mencionamos, a entrevista, ao lado da observação participante, é outro dos métodos mais importantes para o desenvolvimento do eixo horizontal de comparação proposto por Bartlett e Vavrus (2017a). As entrevistas podem ser mais ou menos estruturadas, dependendo da posição epistemológica e dos objetivos da pesquisa. No nosso caso, trabalhamos com as entrevistas semiestruturadas: “Questões são preparadas previamente mas com flexibilidade na ordenação real das questões e o pesquisador mantém controle na conversa, mas permite algum vai e volta espontâneo entre o pesquisador e o entrevistado” (BARTLETT; VAVRUS, 2017a, p. 55). Este tipo de entrevista é mais coerente com a abordagem ECC, porque atende melhor à natureza processual da pesquisa.

As autoras defendem ainda que a entrevista é uma ótima oportunidade para uma conversa mais aprofundada com os atores sociais e, portanto, para diferentes perspectivas sobre o fenômeno de interesse: “Elas também permitem aos participantes expor ambivalências ou misturar reações para eventos, uma política, ou regras de conduta mais informais na organização” (BARTLETT; VAVRUS 2017a, p. 54) Assim, pudemos explorar reflexões sobre os eventos que mais chamaram nossa atenção durante as observações, e também questionar as professoras sobre o que pensavam a respeito do PNAIC.

Além disso, compreendemos a entrevista como uma produção de linguagem e entendemos que essa ferramenta se constitui na relação entrevistador e entrevistado numa situação de interação verbal (BAKHTIN, 2014). Esse instrumento tem como objetivo a mútua compreensão; uma compreensão ativa que é responsiva, pois o sujeito é um ser de resposta; resposta elaborada, pensada e refletida. De acordo com Bakhtin (2014, p. 290), “a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo, é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa. Toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor”. Ou seja, o ouvinte corresponde ao protagonista real da comunicação verbal.

Numa situação de entrevista, compreender ativamente o enunciado do outro pressupõe um excedente de visão que se faz necessário: “Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê, devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele” (BAKHTIN, 2014, p. 45). É esse movimento de se colocar no lugar do outro e, em seguida, voltar ao seu lugar que permite ao pesquisador dar forma e acabamento ao que ouviu. É o lugar exotópico, necessário ao pesquisador numa situação de entrevista.

No campo do trabalho de pesquisa, exotopia em Bakhtin significa reconhecer a diferença de lugares e valores ocupados, por pesquisador e pesquisado. Desse modo, o papel do pesquisador seria tentar captar como os sujeitos se veem, para depois assumir seu lugar exterior e configurar o que ele vê a partir do que o outro vê. Trata-se de um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse excedente de visão, esse lugar exotópico é que favorece o pesquisador na construção dos sentidos, tanto na entrevista quanto na observação.

Ainda a respeito da entrevista, Street (2010, p. 46) pondera que a investigação de uma prática social dentro da abordagem etnográfica

[...]Não corresponde a fazer um inventário de perguntas e respostas. Assim, discutir sobre a importância das perguntas formuladas para compor determinado quadro social é uma etapa crucial para uma pesquisa, porque pode ser que um investigador, por exemplo, esteja indo rápido demais com o seu entrevistado, quando faz uma pergunta direta como “Que dificuldades encontraram como consequência de não serem capazes de ler e escrever?”. Dados pequenos e circunstanciais revelam questões maiores que envolvem identidade, poder, relações sociais, significados e seguramente, modelos de letramento.

Considerando o que nos alerta Street, tentamos escapar deste inventário, deixando as professoras expressarem-se mais livremente sobre pontos que consideramos relevantes, a partir

daquilo que havíamos observado. Realizamos uma entrevista com a professora Florbela em novembro de 2016, na escola onde realizamos a pesquisa e uma entrevista com a professora Hilda, em dezembro de 2017, também na própria escola, lócus de nossa investigação. Com isso, questionamos dados menores e circunstanciais que revelaram relações de poder e subjetividade nas práticas de alfabetização, assim como modelos de letramento. Além disso, o GPEALE reuniu-se, em janeiro de 2017, com as professoras da escola em Recife, para uma reflexão coletiva acerca do estudo que era realizado pelo grupo²⁸; e eu me reuni com a professora, coordenadora e supervisora pedagógicas da escola em São João del - Rei afim de dialogar sobre as observações ora realizadas e reflexões suscitadas (ainda que incipientes), ao final do período de observação, em dezembro de 2017. Trechos das entrevistas e desse retorno com as colaboradoras são trazidos para o contexto das análises dos eventos, para contrastar e auxiliar na compreensão das práticas apresentadas.

Neste capítulo, portanto, apresentamos nossos fundamentos e procedimentos metodológicos, os quais se sustentam na abordagem ECC e na perspectiva etnográfica, de modo que articulamos diferentes fontes e métodos de investigação – basicamente, documentos oficiais do PNAIC, observação participante e entrevista. Maxwell (2013) reforça duas razões para essa articulação: a primeira é a possibilidade da triangulação, ou seja, observar se diferentes métodos, com diferentes forças e limitações, sustentam as mesmas conclusões, dando mais credibilidade ao estudo; e a segunda é conseguir informações sobre diferentes aspectos do fenômeno e a partir de diferentes lugares. No que concerne à articulação observação-entrevista, o autor sublinha que

Embora a entrevista geralmente seja uma maneira eficiente e válida de entender a perspectiva de alguém, a observação pode permitir que você faça inferências sobre essa perspectiva que você não poderia obter baseando-se exclusivamente nos dados da entrevista. Isso é particularmente importante para obter entendimentos tácitos e "teoria em uso", bem como aspectos da perspectiva dos participantes que eles são relutantes em declarar diretamente nas entrevistas (MAXWELL, 2013, p. 139).²⁹

De fato, estar na sala de aula – observando as professoras durante a construção dos eventos e depois poder escutá-las sobre como elas os significavam – nos colocou em condições de criar uma compreensão mais complexa sobre a alfabetização. E como temos o PNAIC como

²⁸Eu não participei da reunião com as professoras em Recife, porque estava em MG à época.

²⁹Although interviewing is often an efficient and valid way of understanding someone's perspective, observation can enable you to draw inferences about this perspective that you couldn't obtain by relying exclusively on interview data. This is particularly important for getting at tacit understandings and "theory-in-use," as well as aspects of the participants' perspective that they are reluctant to directly state in interviews.

um forte elemento nesta tese, não nos esquivamos de olhar mais detidamente os documentos orientadores desta política como mais uma fonte de dados e análises, as quais seguem no capítulo seguinte. Assim, buscamos, sempre que possível, contrastar o evento observado com o que as professoras disseram a respeito dele e com as orientações do PNAIC.

5 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): QUE PACTO? QUE ALFABETIZAÇÃO?

*É verdade, eu vivo em tempos [sombrios]
Palavra inocente é tolice.
Uma testa sem rugas
Indica insensibilidade
Aquele que ri
Apenas não recebeu ainda a terrível notícia*

*Que tempos são esses,
Em que falar de árvores é quase um crime
Pois implica silenciar sobre tantas barbaridades?
Bertolt Brecht*

Há muito tem se falado do reiterado fracasso da escola brasileira em alfabetizar e da necessidade de pôr um fim ao analfabetismo que, nas palavras de Ferraro (2009), ainda se coloca como um desafio neste início do século XXI, permanecendo com uma “história inacabada”, a despeito de toda luta pela expansão e fortalecimento do sistema escolar e de iniciativas teóricas, políticas e pedagógicas observadas ao longo do século XX e início do século XXI. Essa luta, entretanto, não é só do Brasil. Os inúmeros relatórios da UNESCO, por exemplo, revelam que as lutas pela universalização da alfabetização, sobretudo em países pobres, são comuns a vários segmentos sociais e têm estado nas pautas de ações políticas, científicas e pedagógicas há várias décadas.

No Brasil, as preocupações em torno da alfabetização reverberam na grande mídia com reportagens alarmantes, fundamentadas principalmente nos resultados de avaliações oficiais. No jornal O Globo, em reportagem do dia 27 de outubro de 2017, por exemplo, chama atenção a manchete “‘Catástrofe Nacional’, dizem especialistas sobre os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização/ANA”. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), os dados da ANA de 2016 mostraram que mais da metade dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental têm nível insuficiente em leitura, escrita e matemática. E mostraram ainda uma estagnação na melhoria dos índices, já que os resultados da avaliação de 2014 não foram muito melhores.

Nas três últimas décadas, entretanto, diferentes políticas públicas de formação de professores alfabetizadores foram formuladas e implementadas no Brasil com o objetivo de

combater o fracasso na alfabetização das crianças.³⁰ É o caso do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), do Pró-Letramento e do PNAIC, firmado no mesmo ano em que oficialmente se encerrou a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (*United Nations Literacy Decad* – UNLD 2003/2012), tendo como slogan “Alfabetização como liberdade”.

É objetivo deste capítulo analisar o PNAIC como um programa do MEC (instituído pela portaria n.867 de 4 de junho de 2012) que figurou como um compromisso formal assumido pelos governos federal, estaduais e municipais, com o objetivo de alfabetizar plenamente todas as crianças até os 8 anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Considerando a legislação educacional mais ampla, são também marcos para a criação do Programa: o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei n. 13005 de 25 de junho de 2014, tendo tramitado por 4 anos no congresso.

Inicialmente, propomo-nos a analisar o PNAIC no quadro das políticas educacionais que ganharam força nos anos 1990 e se consolidaram nos anos 2000, elencando a formação continuada de professores da educação básica como estratégia para a melhoria dos resultados em avaliações oficiais. Para isso, indagamo-nos: “Que pacto, de fato, foi esse?”. Em seguida, com vistas a responder a um dos objetivos específicos desta pesquisa, pretendemos discutir a concepção de alfabetização defendida pelo Programa, a partir da seguinte questão: “Que alfabetização o PNAIC defende?”. Por fim, passamos a uma breve análise da atual Política Nacional de Alfabetização, a fim de compreendermos a conjuntura atual do campo político para a alfabetização no país.

Como subsídios para as reflexões que sustentam o capítulo, além da legislação pertinente ao Programa, elencamos também documentos oficiais como: “Manual do Pacto: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do Futuro com o começo que ele merece” (2012); “Caderno de Apresentação do Programa”; cadernos produzidos para o curso de formação em Língua Portuguesa; e, principalmente, as teses já publicadas sobre o tema, resultado de revisão de literatura que apontou a existência de muitos trabalhos concluídos, tomando o PNAIC como problemática central e sob diferentes perspectivas teórico-

³⁰Em que pese as críticas que podemos fazer aos modelos de avaliações oficiais nacionais e internacionais sobre o letramento, as quais podem ser conferidas, por exemplo, em Street (2014), seção 5, não podemos ignorar o que os dados estatísticos nos revelam.

metodológicas. Começamos por apresentar as teses publicadas sobre o tema, uma vez que elas nos apoiam na descrição e análise da política.

5.1 AS TESES PUBLICADAS SOBRE O TEMA

Para ter uma ideia da quantidade de trabalhos que abarcaram a temática do PNAIC, em 11 de fevereiro de 2019 realizamos uma busca no Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando como descritor a expressão “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, e obtivemos 258 resultados de 3 diferentes graus acadêmicos: 25 teses de doutorado, 173 dissertações de mestrado acadêmico e 58 dissertações de mestrado profissional. A partir da sigla PNAIC como um segundo descritor, nesta mesma data e neste mesmo portal obtivemos 306 resultados, sendo 26 teses de doutorado, 204 dissertações de mestrado acadêmico e 76 dissertações de mestrado profissional; ou seja, resultado ainda maior que aquele obtido com o descritor anterior. Entre os artigos, realizamos uma busca no Portal de Periódicos Capes e encontramos um montante de 54 textos, também no mês de fevereiro de 2019.

Este dado revela o quanto o Programa é objeto de interesse de pesquisadores, predominantemente em Educação, e o quanto já sabemos sobre ele. Mas em função do grande número de estudos, e considerando a discussão proposta no capítulo, optamos por dialogar apenas com as teses. O cruzamento dos resultados obtidos a partir dos dois descritores utilizados no painel de informações quantitativas da CAPES – desta vez, em novembro de 2019 –, bem como a exclusão de trabalhos que não estiveram diretamente relacionados com o Programa, nos revelou o seguinte panorama de teses concluídas: quatro defendidas em 2015; quatro em 2016; oito em 2017; e sete em 2018, num total de 23 teses (Quadro 3).

Quadro 3 - Teses que abordaram o PNAIC, defendidas entre 2015 e 2018

Ano	Autoria	Título	Instituição
2015	RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de	Análise dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do PNAIC	UNESP
	CAMINI, Patrícia	Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos	UFRS

	MELO, Claudiana Maria Nogueira de	Estudo comparativo entre programas de formação de professores alfabetizadores: análise dos aspectos políticos e pedagógicos	UFC
	CABRAL, Giovanna Rodrigues	Pensando a inserção de políticas públicas de formação continuada de professoras alfabetizadoras em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação	PUC/RJ
2016	GIARDINI, Bárbara Lima	PNAIC: caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente	UFJF
	ANDREA, Crystina de Santo D.	Fazendo a diferença: Histórias de professoras alfabetizadoras participantes do PNAIC	UFSM
	WATANABE, Adriana	Políticas públicas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do direito à educação	PUC/SP
	MONTEZUMA, Luci Fátima	Entre fios e teias de formação: Narrativas de professoras que trabalham com matemática nos anos iniciais – constituição da docência e os desafios da profissão na educação pública estadual paulista frente aos programas de governo no período de 2012 a 2015	UFSCAR
2017	COSTA, Kaira Walbiane Couto	Cadernos de formação do PNAIC em língua portuguesa: concepções de alfabetização e de letramento	UFES
	ALFERES, Márcia Aparecida	PNAIC: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização	UEPG
	BARRETO, Lúcia Cristina Dalago	A educação inclusiva na formação continuada de professores: contribuições do PNAIC	UEM
	BARBOSA, Joseildo Kleber	Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC	PUC/SP
	OLIVEIRA, Ana Paula de Matos	Implicações da regulação pós-burocrática para o trabalho docente do DF no âmbito do PNAIC	UnB
	COSTA, Jacqueline de Moraes	Formação continuada para professores alfabetizadores: um estudo de caso sobre as contribuições do PNAIC no município de Ponta Grossa.	UFTPR
	SOARES, Patrícia Cardoso	Leitura literária no ciclo alfabetizador: repercussões das políticas educacionais no chão da escola pública municipal de Araçatuba/SP	PUC/SP
	INACIO, Debora Pinto	Consciência fonológica e prática Pedagógica nas classes de alfabetização	Universidade Salgado de Oliveira

2018	SILVA, Abda Alves da	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação docente: entre saberes e fazeres	UFAL
	PEREIRA, Jair Joaquim	PNAIC: repercussão de uma política de formação docente	Unisul
	AFONSO, Maria Aparecida Valentim	Programa PNAIC na Paraíba: teoria, prática e reflexão em relatos de professores	UFPB
	AVILA, Cinthia Cardona de	Contribuições do PNAIC	UFSM
	AXER, Bonnie	Todos precisam saber ler e escrever: uma reflexão sobre a Rede de Equivalências da Alfabetização na Idade Certa.	UERJ
	OLIVEIRA, Aline Santos	Modos de formação continuada de docentes em serviço: arquitetônicas e sentidos emergentes	UFRS
	ROSÁRIO, Roberta Sales Lacê	Blogs de professores e suas redes de articulação: desafiando os limites de espaçotempo da produção política do PNAIC	UERJ

Fonte: Elaborado pela autora.

O exame dos relatórios que abordaram o PNAIC, apontados pelo Banco de teses e dissertações da CAPES, revela que a distribuição das vinte e três pesquisas de doutorado, concretizadas em teses defendidas entre 2015 e 2018, ocorre entre dezoito instituições distintas, entre federais, estaduais e privadas.

Entre as federais, identificamos 12 teses (54,54%): duas teses defendidas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), duas na de Santa Maria (UFSM), uma na de São Carlos (UFSCar), uma na de Juiz de Fora (UFJF), uma na Federal do Espírito Santo (UFES), na de Brasília (UnB), na de Alagoas (UFAL), uma na da Paraíba (UFPB); uma na Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); e uma na do Ceará (UFC).

Entre as estaduais, identificamos cinco pesquisas (18,18%): uma tese defendida na Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP – campus de Marília), uma na de Ponta Grossa (UEPG), uma na de Maringá (UEM) e duas na Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Entre as privadas e confessionais, um total de seis teses defendidas (27,27%): três teses na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), uma na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), uma na Universidade Salgado de Oliveira (Universo) e uma na Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul).

A análise dessa produção nos levou à classificação dos relatórios em quatro categorias, considerando principalmente o objetivo geral das pesquisas, bem como os métodos adotados pelos autores. Na primeira delas (**O PNAIC como uma política pública para a alfabetização**), incluímos as teses que tiveram como objetivo principal compreender o PNAIC no contexto mais amplo das políticas educacionais brasileiras no campo da alfabetização e da formação de alfabetizadores. Estes estudos, predominantemente de natureza bibliográfica e documental, correspondem a 22,72% das teses encontradas; são os estudos de Melo (2015), Watanabe (2016), Oliveira (2017), Pereira (2018), Axer (2018) e Rosário (2018).

Na segunda categoria (**Sentidos construídos para a formação no PNAIC**), incluímos os trabalhos que buscaram compreender – por meio, principalmente, de questionários e/ou entrevistas ou ainda de narrativas biográficas – quais sentidos a inserção no PNAIC possibilitou às professoras alfabetizadoras, sobretudo com a participação no curso de formação continuada. Os objetivos destes estudos giraram em torno de desvelar os sentidos emergentes para o processo de formação (OLIVEIRA, 2018), investigar as apreensões de docentes sobre teoria, prática e reflexão (AFONSO, 2018), identificar as contribuições do Programa para a prática do professor alfabetizador (INACIO, 2017; SOARES, 2017), investigar aspectos do desenvolvimento da formação (BARBOSA, 2017) e de constituição da identidade docente (MONTEZUMA, 2016), além de analisar as opiniões das professoras participantes do programa sobre o PNAIC (GIARDINI, 2016; CABRAL, 2015); ou ainda responder a questionamentos como “em que tempo/ movimento, se ensina e se aprende? Como as políticas públicas são capazes de potencializar-se e transgredir as barreiras tradicionais e as mesmices do fazer pedagógico, ao romper com a simples perpetuação dos estudos coletivos de um discurso posto?” (D’ANDREA, 2016). Esta questão da pesquisadora Crystina Di Santo D’Andrea emergiu do seu próprio processo como formadora no PNAIC. Processo este que parece ter (trans)formado a docente muito positivamente. Estes 11 trabalhos correspondem a 50% dos estudos selecionados.

Três teses foram alocadas na terceira categoria (**Concepção de alfabetização nos cadernos do PNAIC**), e nos interessam particularmente, pois tomaram os cadernos de formação em língua portuguesa como objetos de reflexão, buscando compreender a concepção de linguagem que sustenta a concepção de alfabetização no programa. Estas teses correspondem aos estudos de Resende (2015), de Costa (2017) e de Camini (2015), perfazendo um total de 13,63% dos estudos.

Por fim, identificamos outros três estudos de Alferes (2017), Costa (2017) e Souza (2018), que também nos são muito caros, uma vez que, na tentativa de compreender os

processos de recontextualização da política em questão, chegaram ao nível micro, ou seja, às salas de aula dos três primeiros anos do Ensino Fundamental e às práticas pedagógicas que aí se estabeleceram. Tais trabalhos compuseram a quarta categoria (**Práticas de alfabetização no contexto do PNAIC**), também com 13,63% dos estudos.

Para este trabalho de seleção e categorização dos estudos sobre o PNAIC, realizamos a leitura de todos os resumos disponibilizados no sistema da CAPES, a partir da utilização dos dois descritores já mencionados, e criamos um quadro, no qual organizamos todas as teses por ano de publicação, objetivo geral da pesquisa, instrumentos metodológicos utilizados, principais resultados e uma possível categoria na qual a pesquisa pudesse ser alocada. Os trabalhos que não tinham o PNAIC como eixo central foram excluídos. Numa segunda leitura, dessa vez do relatório como um todo, as pesquisas foram sendo realocadas, considerando-se principalmente as estratégias metodológicas dos pesquisadores e a discussão central dos textos, de modo a constituírem o quadro delineado acima.

Posto isso, passamos agora às reflexões propostas no capítulo que visam apresentar e analisar o PNAIC no quadro das políticas educacionais que ganharam força nos anos 1990, e discutir a concepção de alfabetização defendida pelo Programa.

5.2 QUE PACTO?

É no Manual do PNAIC que, logo de início, tomamos conhecimento da legislação educacional mais ampla à qual esta iniciativa se atrela: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), firmado por todos os estados e municípios com o governo federal, e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Não obstante, estes dois planos também trazem suas filiações. Destacamos, por exemplo, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que no artigo 1º está definido como conjugação de esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, destinada à melhoria da qualidade da Educação Básica. Importa registrar que este Compromisso é fruto do Movimento Todos pela Educação, criado em 2005, composto basicamente por um grupo de empresários interessados no controle da educação no país.

Neste contexto, vimos o lançamento do decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de metas do PDE, e a publicação da resolução CD/FNDE nº 29, de 20 de junho de 2007, que condicionou a transferência de recursos financeiros e a assistência técnica aos estados, municípios e Distrito Federal à assinatura do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, aliado à elaboração do Plano de Ações

Articuladas (PAR). O PDE definiu, no inciso II do artigo 2º, a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os 8 anos de idade, *aferindo os resultados por exame periódico específico*” (BRASIL, 2007, grifos nossos).

Nesse mesmo período, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), sob o Decreto nº 6094/2007, que consiste, por um lado, num importante instrumento de monitoramento da qualidade na Educação, mas, por outro, já nasce estreitamente relacionado com a tendência da avaliação como estratégia emergencial para a melhoria dos indicadores educacionais em testes internacionais e, claro, também sob influência do grupo empresarial “Todos pela Educação”.

Soma-se a este contexto o PNE (2014-2024), aprovado sob a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, no qual lemos no artigo 2º, inciso I, como primeira diretriz “a **erradicação** do analfabetismo” (a despeito de todas as denúncias feitas por Freire, o analfabetismo ainda segue sendo tratado como uma “erva daninha” que precisa ser erradicada), como quarta diretriz “a melhoria da qualidade da educação” e como quinta meta “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014). Decerto, estas são metas importantes a serem alcançadas, entretanto, as relações de força e poder que estão em jogo nas escolhas realizadas para que tais metas se concretizem precisam ser melhor compreendidas.

No mesmo Manual, encontramos também a definição do PNAIC, já amplamente colocada, como um compromisso formal assumido pelos governos federal, distrital, estaduais e municipais de assegurar que todas as crianças estejam plenamente alfabetizadas até os 8 anos de idade, ou seja, no final do 3º ano do EF. Nesse sentido, a adesão dos estados e municípios a este compromisso implicaria também em “realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), junto aos concluintes do 3º ano do EF” (BRASIL, 2012d, p. 5). Ou seja, um desdobramento do inciso II, artigo 2º do PDE.

É notável, portanto, que o PNAIC se inseriu na esteira das políticas educacionais vigentes desde os anos 1990 e consolidadas nos anos 2000, que afinaram a relação entre formação, trabalho docente e avaliação, com o objetivo precípua de alcançar melhores índices nos exames oficiais como a Prova Brasil – que compõe o Saeb e é aplicada aos estudantes do

5º ano do EF, fornecendo, inclusive, subsídios para o cálculo do Ideb – e a ANA, aplicada pelo Inep, nas turmas de 3º ano do EF de escolas públicas.³¹

Não é demais reforçar que, nestas políticas, a formação e a atuação docente são consideradas pelo governo federal elementos estratégicos para o alcance das metas de ensino, o que tem contribuído para a responsabilização do professor pelos resultados obtidos nos exames oficiais, como vem apontando Freitas (2012; 2013; 2015), por exemplo.

Ademais, o processo de avaliação da Educação Básica está centrado em estratégias como: divulgação pública dos resultados, cada vez mais individualizados; ranqueamento entre escolas de uma mesma rede; promoção da competitividade etc. Estas estratégias fragilizam o trabalho docente e produzem mais efeitos negativos que positivos, como atestado por Carvalho e Macedo (2011), ao investigarem o impacto do Programa de Avaliação e Alfabetização (ProAlfa) do governo de Minas Gerais, entre professoras de São João del-Rei (MG).

Não obstante, o tema da avaliação constituiu-se em um dos eixos estruturantes do Programa. A este respeito, o mesmo Manual destaca:

Este eixo reúne três componentes principais: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos. A segunda mudança refere-se à disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e que permitirá aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. A terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo Inep, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas. Também neste caso, o custo dos sistemas e das avaliações externas será assumido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2012,e, p. 13).

Observamos, neste excerto, que as estratégias avaliativas elencadas pelo PNAIC, formam um *continuum* de ações que colocam a prática avaliativa em evidência, começando pelo incentivo às avaliações processuais, no contexto da sala de aula, passando pela “legitimação” da Provinha Brasil³², mais como um mecanismo de controle dos processos educativos, que um instrumento para subsidiar a ação docente, uma vez que o professor passa

³¹A partir de 2019 todas as avaliações oficiais passaram a ser identificadas como Saeb, que incluiu também a Educação Infantil, além do Ensino Fundamental e Médio, que já eram avaliados. O 3º ano, que era coberto pela ANA, deixou de ser avaliado, em função da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que colocou o 2º ano, como o último do ciclo inicial de alfabetização.

³²A Provinha Brasil nasceu como uma avaliação para auxiliar o professor no diagnóstico da sua turma, mas com o PNAIC ela passou a integrar um conjunto de ações de monitoramento do nível de aprendizagem dos estudantes.

a ter que colocar seu resultado num sistema, e terminando com a aplicação de um exame oficial, que vimos se efetivar com a ANA.

Em parágrafo à parte, o Manual acrescenta que no ano de 2013 o Ministério da Educação publicaria “edital informando os critérios de premiação e reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino que mais avançarem na alfabetização das suas crianças, considerando os resultados aferidos nas avaliações” (BRASIL, 2012d, p. 14). Observamos aí, explicitamente, um elemento que caracteriza as políticas educacionais neoliberais de então: a premiação por resultados.

Por outro lado, é sugestão do programa o monitoramento do processo de ensino e aprendizagem desde uma perspectiva construtivista, interacionista e inclusiva de avaliação na alfabetização, considerando as conquistas e as possibilidades dos estudantes ao longo do ano escolar e não apenas os impedimentos e as condutas finais.

No Caderno de formação dos professores (Unidade 1, ano 1), Albuquerque (2012, p. 26) escreve que, neste contexto, “os objetivos das avaliações não se relacionam mais à simples medição de conhecimentos para determinar se [os alunos] estão aptos a progredir nos estudos, mas à identificação dos conhecimentos que os estudantes já desenvolveram, com o objetivo de fazê-los avançar em suas aprendizagens”.

Neste caderno encontramos um exemplo de avaliação na alfabetização, extraído da prática de uma professora alfabetizadora da Rede Municipal de Recife, o que incluiu sondagem inicial da turma acerca dos conhecimentos que as crianças já haviam adquirido sobre o SEA, bem como a identificação da hipótese de escrita alfabética, na qual elas se encontravam. Tal avaliação acontece também ao longo do ano e a professora vai preenchendo um quadro de registro de cada aluno nas diferentes áreas.

A defesa do PNAIC centra-se no possível realinhamento das estratégias docentes, a partir desse monitoramento, ou seja, “analisar o baixo rendimento dos alunos de modo a pensar nas soluções para que efetivamente eles aprendam” (BRASIL, 2012^a, p. 28), o que, a priori, é válido. O que nosso estudo irá apontar, no entanto, sobretudo no capítulo 5 (resultado da observação da prática de uma professora, também na Rede Municipal de Recife), é que esse processo de avaliação constante e a consequente rotulação dos estudantes a partir das hipóteses de escrita que apresentam levou não à inclusão, mas à segmentação da turma em dois grupos (A e B) com implicações de diferentes ordens, como veremos.

Posto isso, notamos que o discurso oficial do PNAIC se sustentou sob dois argumentos: o fracasso da escola em alfabetizar e a necessária garantia do direito de todas as crianças à

alfabetização. No documento de apresentação do Programa, por exemplo, encontramos a seguinte afirmação:

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas. Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos até o 3º ano do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012a, p. 05).

Esta afirmação, por um lado, coloca o PNAIC como um programa que nasce em defesa do direito de todas as crianças à alfabetização plena, mas, por outro, reitera o discurso do fracasso da escola brasileira em alfabetizar, e utiliza-se desse discurso como justificativa para a criação do Programa. Acrescente-se aí, como apontamos, a incorporação do discurso do “Movimento Todos pela Educação”, que é garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, como mais um fator que colaborou para a construção do discurso oficial do PNAIC, conforme podemos ler também em Alferes (2017, p. 186):

Foi possível verificar que o discurso original do PNAIC foi construído a partir de dois fatores principais e que esses fatores encontram-se presentes nas propostas atuais para a alfabetização. O primeiro fator foi a incorporação do discurso do Movimento Todos pela Educação, que é garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, até 2022 (ano comemorativo da Independência do Brasil). O segundo, foram os índices de alfabetização da população brasileira, que demonstraram que muitas das crianças ainda não se encontram alfabetizadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para alcançar o objetivo da alfabetização plena de todas as crianças até os 8 anos de idade, além do eixo da avaliação, o Programa se sustentou também pelo eixo *Materiais didáticos e pedagógicos*:

Este eixo é formado por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. Além de novos conteúdos para alfabetização, muda também a quantidade de materiais entregues às escolas, cujos acervos serão calculados por número de turmas de alfabetização e não por escola, possibilitando aos docentes e alunos explorar melhor os conteúdos (BRASIL, 2012a, p. 14).

Aqui temos um eixo bastante importante, pois ofereceu ao professor um conjunto de materiais que podiam ser mobilizados no processo de alfabetização, entre eles: livros didáticos, dicionários, jogos pedagógicos e, principalmente, livros de literatura infantil distribuídos para cada turma do primeiro ciclo da alfabetização. Nossa hipótese inicial de pesquisa considerava que estes acervos literários, uma vez nas salas de aula, pudessem possibilitar a construção de mais eventos de alfabetização, mediados por livros de literatura infantil.

Preocupadas com os processos de aprender a ler e escrever e com todas as questões que os envolvem, reconhecemos o lugar fundamental que a literatura ocupa na formação de leitores críticos e autônomos. Ademais, consideramos que as mudanças que vêm ocorrendo no trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores ainda são muito incipientes no que se refere às apropriações que têm sido feitas de uma concepção de alfabetização que tenha seu fundamento na linguagem enquanto prática social, cultural, discursiva. Nesta perspectiva, corroboramos com Goulart (2007, p. 64), ao destacar os textos literários como companheiros do trabalho nas turmas de alfabetização uma vez que “a literatura nos letrava e nos libertava, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e potencializando-nos de várias maneiras porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano”.

Se a literatura carrega em si esse potencial, as interações com o livro literário, mediadas pelo professor, precisam ocupar um lugar de destaque nos processos de alfabetização, a fim de que esta cumpra seu papel de modificar a condição de pertencimento dos nossos alunos na sociedade, de que múltiplas e sólidas relações com a cultura escrita possam ser, de fato, cotidianamente efetivadas por todos que passam pela escola.

Acreditamos que a escola pode contribuir para a formação do cidadão literariamente letrado (PAULINO, 2001), ou seja, que a alfabetização e o processo de escolarização em geral podem significar mais que o domínio técnico e pragmático da língua escrita, alcançando objetivos mais amplos e audaciosos, levando os alunos a cultivarem e assumirem a leitura literária como parte de suas vidas.

Nossas análises nos capítulos 5 e 6 buscam apontar o movimento das duas escolas e turmas que investigamos nesta direção, seja por meio de projetos e de salas de leitura (como observamos na escola em Recife e na turma A), ou ainda pela utilização da biblioteca escolar para o empréstimo e leitura de livros (como observamos na escola em São João del-Rei, na turma B).

Além dos dois eixos já apresentados, o PNAIC se organizou também pelo eixo *Gestão, Controle Social e Mobilização*. Notamos que diferentes instâncias se articularam para o alcance dos objetivos elencados pelo programa, como lemos no excerto a seguir:

O arranjo institucional proposto para gerir o Pacto é formado por quatro instâncias: i) um Comitê Gestor Nacional; ii) uma coordenação institucional em cada estado, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; iii) Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e iv) Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede. Ainda neste eixo, destaca-se a importância do sistema de monitoramento que será disponibilizado pelo MEC, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto. Por fim, ressalta-se também a ênfase do MEC no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios. (BRASIL, 2012, p. 14)

Essa estrutura foi fundamental, principalmente na implementação do eixo da formação continuada de professores alfabetizadores, eleito como central no Programa, que incluiu, numa primeira fase.³³

Curso presencial de 2 anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, com base no programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores serão conduzidos por orientadores de estudo. Os orientadores de estudo são professores das redes, que farão um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. É recomendável que os orientadores de estudo sejam selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município ou estado (BRASIL, 2012d, p. 12).

Os cursos de formação foram formulados com a participação de vários pesquisadores de universidades públicas, sob a coordenação do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Para o primeiro ano de formação, a ênfase foi em Alfabetização/Língua Portuguesa e foram organizados quatro cursos, sendo um

³³Na maioria das universidades, o PNAIC teve a duração de três anos (2013, 2014 e 2015). Segundo pesquisa de Alferes (2017), a descontinuidade de atuação do PNAIC, que foi se enfraquecendo em 2016 e 2017, deve-se aos seguintes fatores: a) as constantes mudanças de ministros da educação (seis, ao todo, no período de 2012 a 2016); b) o atraso no repasse de recursos financeiros do MEC para as universidades participantes do Programa; c) o atraso e/ou a não entrega do material para estudo (Cadernos de Formação), fazendo com que muitos municípios imprimissem o material para orientadores de estudo e professores alfabetizadores; d) os índices do Ideb, que não alcançaram as metas que o MEC desejava, e os dados da ANA (2014), que levou o ex-ministro Mercadante a propor a reorganização do PNAIC por meio do Programa Integrado de Apoio à Alfabetização e ao Letramento, o qual não se efetivou.

curso para cada ano do Ciclo Inicial de Alfabetização (CIA) e um curso para professores de turmas multisseriadas; esses cursos guardaram similaridades (como as temáticas centrais, estrutura e carga horária) e especificidades (nos modos de abordagem dos temas, na escolha dos materiais didáticos e nos planejamentos de aula voltados para cada ano).

Lemos, no caderno de apresentação do programa, que a formação seria focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico fossem objeto de reflexão: “Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação” (BRASIL, 2012e, p. 28)

Os quatro cursos de Língua Portuguesa foram organizados em oito unidades com temáticas específicas em cada uma delas: unidade 1 – currículo e concepções de alfabetização; unidade 2 – planejamento; unidade 3 – o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA); unidade 4 – a sala de aula como ambiente alfabetizador; unidade 5 – os diferentes textos nas turmas de alfabetização; unidade 6 – projetos didáticos e sequências didáticas; unidade 7 – avaliação dos direitos de aprendizagem (conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças) e unidade 8 – avaliação final.

O material do Programa foi elaborado por professores universitários, pesquisadores com experiência em formação de professores e professores da Educação Básica, incluindo um caderno de apresentação do programa (com sugestões para a organização do Ciclo de Alfabetização), um caderno sobre formação de professores (para os orientadores de estudo), oito cadernos para cada curso de formação e um caderno de Educação Especial. Além disso, vários outros materiais já distribuídos pelo MEC foram indicados para dar suporte aos cursos de formação continuada.

O funcionamento do programa pressupôs a formação de orientadores de estudos, oferecida pelas universidades envolvidas com o PNAIC, num curso de 200 horas, cujo foco central foi refletir sobre a “necessidade de desenvolver uma cultura de formação continuada, buscando propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como um processo contínuo de formação docente” (BRASIL, 2012e, p.29). Foram esses orientadores de estudo os multiplicadores que tiveram contato direto com os professores alfabetizadores e que fizeram a mediação entre os materiais norteadores da política e a prática docente.

No contexto do PNAIC, a formação continuada é entendida como algo singular, “por envolver sentimentos e comportamentos profissionais e pessoais, como o prazer e o desprazer em ser/estar docente” (BRASIL, 2012e, p. 17). Além disso, o Programa postula que a atuação com profissionais em serviço requer administrar diferentes saberes e procedimentos que os levem a um novo pensar e fazer a partir de diferentes processos e princípios, tais como: a prática

da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração.

É importante destacar que, no âmbito do PNAIC, a escola é concebida como espaço institucional, cujo objetivo é de transformar a vida das pessoas e da sociedade. Nesse sentido, a formação continuada que pretenda uma articulação com essa premissa precisaria se ancorar em três pilares:

1. Como afirmou Paulo Freire, conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não mero reprodutor de orientações oficiais;
2. Propor situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e mudar as suas ações;
3. Levar os professores a buscar alternativas, realizar projetos cujo objetivo seja não apenas alcançar as suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social (BRASIL, 2012e, p. 20).

Em que pese os destaques do programa de formação continuada no PNAIC – como a defesa por uma cultura de formação continuada, a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração, assim como os pilares que o sustentariam, a partir de uma concepção de professor como sujeito reconstrutor de sua prática –, não podemos deixar de apontar análises críticas sobre a proposta, advindas principalmente das teses que alocamos na primeira categoria.

Melo (2015) realizou um estudo comparativo entre programas de formação de professores alfabetizadores das últimas décadas, buscando investigar tanto os modelos de formação adotados, como as intenções que referendaram os procedimentos e práticas das professoras. A autora analisou os materiais do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), do Pró-Letramento e do PNAIC, e afirma que, metodologicamente, as similaridades dos programas se concentram nas propostas de trabalhos colaborativos, promovidos por meio da formação de grupos de discussão, na socialização e na proposição de atividades permanentes nos encontros presenciais.

A autora destaca que, por um lado, estes programas representaram um avanço quanto à possibilidade de constituição de saberes dos docentes – visto a especificidade da área e as fragilidades relativas à formação inicial –, mas, por outro, representam a clara intenção do Estado em conceber a formação dos professores alfabetizadores e a educação das crianças como meio de controle e alienação, num objetivo de integrar a classe trabalhadora à dinâmica socioeconômica da sociedade capitalista, sem perspectivas de realmente transformar, pela educação das crianças, a realidade social, com vistas a uma vida humanizada e mais justa.

Observamos discussão similar no trabalho de Pereira (2018), que parte do seguinte questionamento na sua tese: O PNAIC, considerando sua proposta, sua repercussão e seus resultados, reflete uma nova política de formação continuada de professores? Em resposta a tal questionamento, o autor defende que o PNAIC se fez pelas mesmas condições de produção das políticas anteriores – como abordado na tese de Melo (2015) –, o que colabora para a reprodução e manutenção de um mesmo discurso em relação à formação do professor alfabetizador. Segundo o autor, este discurso, de um lado, silencia as responsabilidades políticas do Estado em termos educacionais e, de outro, responsabiliza a formação docente como a principal causa para os índices insuficientes de aprendizagem em alfabetização.

A respeito da responsabilização da formação docente para os índices insuficientes de aprendizagem na alfabetização, o estudo de Oliveira (2017) é ainda mais contundente. Ao analisar como o PNAIC se constituiu como dispositivo do modelo de regulação pós-burocrático da educação brasileira e suas implicações para o trabalho docente nos anos iniciais, os resultados revelaram que o arranjo institucional do PNAIC se pautaram na gestão gerencial e consolidaram, nas redes de ensino, a gestão por resultados. Para isso, articulou gestão, materiais didáticos, formação docente e avaliação externa, de maneira a enquadrar o trabalho docente à lógica mercadológica, da competitividade e produtividade de metas de qualidade. Desse modo, a autora argumenta que o PNAIC acaba por reorganizar, controlar e responsabilizar diretamente o trabalho docente pelos resultados de qualidade impostos pelo governo.

Watanabe (2016), ao analisar políticas públicas de alfabetização em São Paulo, aponta para avanços com a institucionalização do PNAIC, mas destaca como retrocesso as avaliações externas no ciclo de alfabetização (como a ANA) e as dificuldades que as políticas em geral têm para tratar de temas controversos, o que impede a construção de uma cultura escolar dialógica em uma perspectiva libertadora e emancipatória.

Num movimento diferente e mais ancorado no campo do currículo, o estudo de Axer (2018) entendeu que o PNAIC faz parte de uma rede política maior, que envolve um conjunto de ações que tenta atender e articular demandas distintas em prol da alfabetização plena na idade certa. Tanto é que o PNAIC propõe que as escolas elaborem seus currículos culturalmente orientados, considerando a interdisciplinaridade como elemento estruturante do CIA, o que implicaria em propostas curriculares inclusivas que compreendam as diferenças e valorizem os alunos em suas especificidades, seja cultural, linguística, étnica ou de gênero, garantindo o acesso à alfabetização a um maior número de crianças, além de respeitar os seus direitos de aprendizagem.

Para Axer (2018), o Pacto se constituiu como um currículo, definido pela autora (a partir das referências que ela adota na pesquisa) como “cultura”. Nesse sentido, a autora defende que, ainda que haja um método estabelecido, uma norma instaurada, uma alfabetização cobrada, uma avaliação aplicada e um movimento pactuado, o PNAIC é negociação, sempre em movimento (AXER, 2018).

Concordamos com a autora quando usa da metáfora do movimento para se referir ao programa. Ainda que o modelo do PNAIC seja questionável, ele pode ter tomado diferentes rumos nos muitos municípios onde foi implementado, a considerar as diferentes instituições e grupos de professores universitários que se responsabilizaram pela formação dos multiplicadores nas diferentes regiões do país. O programa pode ter passado por um processo de recontextualização já nessa fase, uma vez que esses grupos e professores nem sempre carregam concepções de alfabetização coincidentes com aquela defendida no material do programa. Ademais, os processos de apropriação de conhecimentos não se dão de forma automática nem mecânica, ou seja, a interação entre os alfabetizadores, os mediadores de estudo e os materiais da política pode ter resultado num processo dinâmico e diferenciado de apropriação dos conteúdos veiculados nos cursos.

Essa posição encontra eco nos resultados obtidos por Rosário (2018), em pesquisa que buscou discutir o campo de produção das políticas curriculares, em diálogo com as perspectivas discursivas de entendimento do currículo enquanto enunciação cultural. A autora iniciou suas investigações tendo como objeto de análise os blogs dos professores que participam do PNAIC, para entender a forma como professores e Secretarias de Educação estavam desenvolvendo as suas ações em diálogo com o PNAIC. O movimento de pesquisa foi revelando achados que diziam respeito a uma produção política que estava além do prescritivo dos documentos do PNAIC. A autora escreve que

[...] Ainda que os professores tentassem apresentar as suas práticas de sala de aula, a partir do proposto nos cursos de formação do PNAIC, em diálogo com as perspectivas de alfabetização apontadas pelo material, o que os professores traziam em seus blogs se constituía de forma performática, assim, pude observar que outros sentidos se constituem nas práticas, para além do previsto pelo PNAIC e não “mais do mesmo” (ROSÁRIO, 2018, p. 158).

A autora defende a ambivalência do programa e a produção política de diferentes PNAICs, e não apenas uma proposta única de formação de professores, ou mesmo uma proposta única de alfabetização.

De fato, as pesquisas que buscaram dialogar com professoras alfabetizadoras apontaram para este “movimento” ou para os sentidos outros suscitados pela formação, ou “(trans)formação das práticas pedagógicas criadoras de possibilidades de que todas as crianças aprendam” (D’ANDREA, 2016, s/p), conforme veremos com os trabalhos que alocamos na segunda categoria.

Cabral (2015) discutiu em seu texto as apropriações feitas pelas alfabetizadoras de Matias Barbosa, um município de pequeno porte em Minas Gerais, a partir de três dimensões de análise: ser professor, saberes docentes e fazer pedagógico. A autora defende que o PNAIC teria oportunizado a reflexão sobre o fazer pedagógico das alfabetizadoras do município, principalmente pelo investimento em materiais didáticos, em avaliação e monitoramento do processo ensino e aprendizagem e na formação continuada, segundo afirmam as docentes que participaram do estudo.

Pesquisando também em Minas Gerais, mas num município de médio porte (Ponte Nova), Giardini (2016) chega a resultados similares, destacando que as opiniões de egressos dos cursos de formação do PNAIC revelam que o Pacto produziu resultados e efeitos positivos para a prática pedagógica, assim como apontado por Barbosa (2017), que destacou avanços nas concepções, saberes e práticas de alfabetização entre as professoras que participaram do seu estudo, e por Inácio (2017), que discutiu a opinião e o conhecimento das professoras sobre o tema “consciência fonológica” no contexto do PNAIC.

O texto de Soares (2017) apresenta uma discussão centrada na leitura literária no ciclo alfabetizador, no contexto das políticas educacionais de incentivo à leitura, a saber: o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e o PNAIC. Para tanto, teve como sujeitos de sua pesquisa diferentes atores envolvidos com o processo de implantação e implementação dessas políticas no município de Araçatuba (SP). Estes sujeitos, em geral, reconhecem que o PNAIC tem sido referencial importante na diretriz do trabalho no ciclo alfabetizador, mas não por ser algo novo: o diferencial do PNAIC estaria “na diversidade das ações, na forma de acompanhamento dos formadores, seminários e momentos específicos para socializar experiências” (SOARES, 2017, p. 196). Não obstante, a autora não deixa de mencionar uma crítica importante ao Programa, que embora apresente nos seus princípios orientadores a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a socialização, a colaboração e o engajamento, privilegia o formato “formação e treino” – formato este que é rompido pelos professores ao elaborarem suas práticas cotidianas, como apontado na tese de Oliveira (2018).

Os discursos ambíguos captados nos enunciados-relatos de professoras alfabetizadoras envolvidas no processo formativo, em estudo desenvolvido por essa autora, ora evidenciam a

sobreposição da macropolítica sobre a micropolítica no ativismo dos sujeitos envolvidos (em que a macropolítica se revela e se estabelece como “palavra-sagrada”, ora como plano de tessitura ético-estética, em que é possível perceber o enriquecimento do “Ser-em-evento” na relação com os outros, emergente de um enfrentamento às forças que tentam minar sua consciência participante no acontecimento (OLIVEIRA, 2018).

O texto de Montezuma (2016), resultado das reflexões da autora com base em narrativas autobiográficas de professoras que ensinam Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental, também traz elementos para pensarmos esse “enfrentamento” que se dá no dia a dia em sala de aula. A análise das narrativas produzidas nesse estudo revelou indícios de desenvolvimento profissional das professoras, mas sinalizou para o que a autora denominou de “insubordinação criativa”, ou seja, na prática de sala de aula, junto aos alunos, em determinadas situações, frente às suas concepções já fortemente arraigadas historicamente, elas entram em conflito com as orientações teórico-metodológicas propostas, e se atrevem, criam e ousam na docência com o desejo de promover uma aprendizagem na qual os estudantes atribuam significados ao conhecimento (MONTEZUMA, 2016). Este movimento de criar e ousar está relacionado ao que Afonso (2018) destaca na sua pesquisa: as orientações teórico-metodológicas da formação do PNAIC são ressignificadas pelo professor em um processo de apreensão individual que demonstra o desenvolvimento profissional de cada um.

Barreto (2017) e Ávila (2018) também objetivaram investigar as contribuições do processo de formação continuada para professores participantes do programa, mas problematizaram a contribuição do PNAIC no contexto da educação inclusiva. Os achados de Ávila (2018) revelaram que os encontros de formação (oportunizados durante o PNAIC/2014) contribuíram para a formação dos professores no que se refere à temática educação inclusiva, pois se configurou como um espaço de diálogos, trocas e reflexões entre os professores. Para a autora, a estrutura e organização do programa favoreceram esses momentos, possibilitando o compartilhamento entre os participantes dos anseios e desafios da profissão, entre eles, a inclusão educacional de alunos com deficiência.

Encontramos na pesquisa de Barreto (2017) elementos que evidenciam esse movimento de formação, expresso na materialização de conceitos que foram apontados nas entrevistas realizadas pela pesquisadora com as professoras cursistas. Conceitos como interdisciplinaridade, diferença, projetos e sequências didáticas, ludicidade e mediação, entre outros, puderam ser ressignificados. A autora é enfática na defesa da tese de que o PNAIC contribuiu para a formação dos professores, no que se refere à sistematização de práticas pedagógicas

direcionadas à alfabetização inclusiva, configurando-se como o primeiro curso de formação de professores alfabetizadores a discutir com maior especificidade a educação inclusiva.

Podemos concluir, a partir destes estudos que dialogaram de diferentes modos com professoras alfabetizadoras envolvidas no PNAIC, que a participação na formação em serviço foi geradora de sentidos múltiplos entre as envolvidas, implicando em mudanças positivas em suas práticas pedagógicas, a despeito de a forma de organização do programa não pressupor que os professores das universidades envolvidas tivessem contato direto com os alfabetizadores. Entendemos que esta forma de organização implica num distanciamento significativo entre a universidade e os docentes, levando a universidade a perder a oportunidade de problematizar a prática docente, num diálogo vivo com o professor, mas que, ainda assim, os professores alfabetizadores não negam as contribuições do programa para a formação e a prática docentes.

5.3 QUE ALFABETIZAÇÃO?

A perspectiva do *alfabetizar* letrando, delineada no capítulo 2 desta tese, é a que sustenta o PNAIC. O Caderno de Formação dos Professores, Unidade 1 – ano 1, por exemplo, inicia sua discussão sobre concepções de alfabetização tomando brevemente a história do ensino da leitura e da escrita no Brasil como ponto de partida. Neste caderno, Albuquerque (2012, p. 17) escreve que “o discurso da importância de se considerar os usos e funções da escrita com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola foi incorporado, principalmente, a partir da década de 1990, a um novo conceito de alfabetização: o de letramento”. Nesse sentido, ela coloca letramento como um novo conceito de alfabetização, embora siga na trilha de Soares (1998), para dizer que letramento, tradução da palavra inglesa *literacy*, é entendido como estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever e que, na sequência do percurso conceitual da alfabetização no Brasil, temos usado alfabetização e letramento de maneira associada, mas que, a despeito de novas concepções e de mudanças nas práticas de ensino da leitura e da escrita, muitas crianças ainda concluem o primeiro segmento do EF sem saber ler e escrever (ALBUQUERQUE, 2012).

A autora segue ainda com Soares (2004) para afirmar que nas duas últimas décadas teríamos vivido um processo de “desinvenção da alfabetização”, em decorrência de interpretações equivocadas sobre a teoria psicogenética da escrita e o discurso do letramento, que seriam os responsáveis pela perda da especificidade da alfabetização como um processo de apropriação de um sistema de escrita convencional com regras próprias. Nesse sentido, seria

necessária a “reinvenção da alfabetização”, como trabalho específico de ensino do SEA, inserido em práticas de letramento, ou seja, *alfabetizar letrando*.

Como apontamos no capítulo 2, este discurso da “desinvenção da alfabetização” não se sustenta, porque a escola não abandonou o que tem sido considerado por pesquisadores como Soares e Albuquerque como a especificidade da alfabetização, ou seja, o SEA. Os capítulos que se seguem a este reforçam nossa tese de que o que está distante das práticas das professoras é uma concepção de linguagem capaz de sustentar uma concepção de alfabetização como apropriação da cultura escrita.

Ainda na defesa do *alfabetizar letrando*, a autora do caderno cita duas pesquisas: Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) e Cruz (2008). Pautados em observação de sala de aula e atividades diagnósticas com as crianças, estes estudos revelam, segundo Albuquerque (2012), que atividades sistemáticas de ensino do SEA em contexto de letramento podem produzir bons resultados. Ela argumenta que é papel da escola possibilitar que “as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 22).

Mas quais conhecimentos estariam em jogo quando se coloca o SEA como especificidade da alfabetização? Para o PNAIC, o trabalho incluiria uma série de conhecimentos, tais como:

a) Se escreve com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos; **b)** As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p); **c)** A ordem das letras é definidora da palavra e, juntas, configuram-na, e uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras; **d)** Nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras; **e)** As letras notam a pauta sonora e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem; **f)** Todas as sílabas do português contêm uma vogal; **g)** As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais (CV, CCV, CVSv, CSvV, V, CCVCC...), mas a estrutura predominante é a CV (consoante-vogal); **h)** As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos; **i)** As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra (BRASIL, 2012e, p. 21).

Quando se fala, então, em *alfabetizar letrando* são estes conhecimentos que ganham relevo, e que, de acordo com este paradigma de alfabetização que tem sido dominante nas últimas duas décadas, podem ser trabalhados no contexto do letramento. Assim, consideramos

pertinente destacar como o PNAIC define letramento e sua relação com o processo de alfabetização. Encontramos no Caderno da Unidade 3 – Ano 1, um trecho que nos ajuda a entender tal relação. Vamos a ele:

Embora saibamos que, hoje, letramento é um conceito complexo e multifacetado, ao pensarmos no processo de alfabetização e de ensino-aprendizagem da escrita na escola, concebemos **letramento** como o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais. Nessas situações, os gêneros textuais são incrivelmente variados e cada um deles tem características próprias quanto à estrutura composicional, quanto aos recursos linguísticos que usa, bem como quanto às finalidades para que é usado e aos espaços onde circula. Como Magda Soares (1998) e outros estudiosos, consideramos perfeitamente possível e adequado **alfabetizar letrando**, isto é, ensinar o SEA, permitindo que os aprendizes vivam práticas de leitura e de produção de textos, nas quais vão incorporando aqueles conhecimentos sobre a língua escrita (BRASIL, 2012e, p. 07, grifos nossos).

Artur Gomes de Morais, autor deste caderno (Unidade 3 – ano 1), aponta, neste excerto, para um conceito de letramento como prática social, que se materializaria nos gêneros textuais que utilizamos cotidianamente, em diferentes situações e espaços. Mas defende uma concepção de alfabetização como apropriação do SEA. Na mesma linha de Magda Soares, reforça o *alfabetizar letrando*, enfatizando que as práticas de leitura e escrita podem funcionar como espaços para a incorporação dos conhecimentos sobre o funcionamento do SEA. O autor destaca esta compreensão sobre o conceito de letramento a fim de criticar os antigos métodos de alfabetização, os quais pautavam-se em falsos textos (por exemplo, EU LEIO, ELA LÊ, LALA LEU, LULA LIA) para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na escola. Nesse contexto, as crianças eram privadas da oportunidade de avançar em seus conhecimentos sobre os textos escritos reais, isto é, “de avançar em seu nível de letramento enquanto aprendiam a escrita alfabética (BRASIL, 2012e, p. 07).

Nos cadernos da Unidade 3 de todos os anos, o material de formação dos professores visa enfatizar a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Nessa direção, analisam as contribuições da teoria da Psicogênese da escrita para a compreensão do processo de apropriação do SEA como um sistema notacional (e não um código) e ressaltam as relações entre consciência fonológica e alfabetização, a fim de destacar a importância desta “consciência” para a consolidação do processo de alfabetização. Os autores do texto constante no caderno do ano 2, Alexandro da Silva e Ana Gabriela de Souza Leal, ressaltam:

Tanto para o processo de apropriação do SEA como para a consolidação do conhecimento das correspondências som-grafia, o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica (consciência fonológica) é importante. O

que é então consciência fonológica? A consciência fonológica consiste na capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras das palavras e de manipulá-las de modo intencional [GOMBERT, 1990; FREITAS, 2004; MORAIS, 2006] (BRASIL, 2013, p.09).

Por este excerto, notamos que o processo de apropriação do SEA aparece atrelado ao de consciência fonológica, considerado importante para a apropriação do SEA. Mas Goulart (2014), discutindo explicitamente concepções de alfabetização em disputa no final do século XX, nos ajuda a pensar a noção de consciência fonológica de modo mais crítico. A autora sublinha:

[...] Entendemos que o ponto de partida da criança em processo de alfabetização não é, necessariamente, a chamada “consciência fonológica”, denominação imprópria para conhecimentos complexos relacionados às relações entre o que se fala e o que se escreve. Expressão que se formou no contexto de estudos taxionômicos da língua, associados a perspectivas comportamentalistas de ensino-aprendizagem. Este é um ponto de partida circunstancial. Nesta perspectiva estaríamos considerando uma concepção de trabalho com a língua que fragmenta para ensinar, subordina o sentido da língua ao sistema (GOULART, 2014, p.162).

Corroboramos com a autora quando menciona a fragmentação para o trabalho com a língua, na medida em que este conceito ganha ênfase. Na formação de professores, de algum modo, esta proposição pode levar os alfabetizadores a não avançarem nas suas concepções sobre a língua escrita e seu ensino no processo de alfabetização.

Pesquisas que temos realizado no âmbito do GPEALE (MACEDO, 2005; MACEDO, 2010; ALMEIDA, 2012; TIBÚRCIO, 2014; MACEDO; ALMEIDA, 2013; MACEDO; ALMEIDA; TIBÚRCIO, 2017; FEIJÓ, 2017, entre outras) indicam que o que falta aos professores é entenderem que a língua escrita é de natureza social, é um todo em movimento, fluida e viva, como nos ensina Bakhtin. E alfabetizar envolve o aprendizado desta língua por meio de um movimento de análise, buscando elementos que ajudem o alfabetizando a compreender como se diz por escrito, como se produz sentido nesta forma da língua e como se usa essa língua na transformação da sociedade. Ainda com Goulart (2014, p. 162), questionamos:

Se aceitarmos a ideia de consciência, quantas consciências e de que naturezas serão necessárias para que as crianças se alfabetizem, participem do mundo da escrita? Consciência fonológica? Sintática? Morfológica? E o que mais? No sentido que vem sendo explorado há décadas, o conceito de consciência é polêmico e não tem suporte linguístico.

É importante destacar que no contexto do PNAIC, a apropriação do SEA não define que o estudante esteja alfabetizado. No Caderno do ano 2 – Unidade 1, cuja autoria é de Eliana Borges Correia Albuquerque e de Magna do Carmo Silva Cruz, encontramos uma distinção entre crianças consideradas alfabéticas e crianças alfabetizadas. Elas esclarecem que as crianças alfabéticas são as que conseguem compreender o sistema notacional e que, por isso, são capazes de ler e de escrever palavras (ainda que apresentem dificuldades) e, às vezes, frases e pequenos textos. As crianças alfabetizadas, além de serem alfabéticas, são capazes de ler e de produzir textos de diferentes gêneros. A consolidação das correspondências grafofônicas e, ao mesmo tempo, a vivência de atividades de leitura e produção de textos na proposta do PNAIC, seriam necessárias para que as crianças pudessem saltar de uma hipótese alfabética de escrita para estarem, então, alfabetizadas. Este processo incluiria ainda questões de natureza ortográfica, compreendendo regularidades e irregularidades. Por isso, o Programa defende os *direitos de aprendizagem* relacionados aos diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa a serem desenvolvidos ao longo dos três primeiros anos do EF, e define quais conhecimentos devem ser introduzidos, aprofundados e consolidados a cada ano, considerando “a necessidade do equilíbrio entre alfabetização e letramento” (BRASIL, 2013).

Posto isso, passamos ao diálogo com as pesquisas desenvolvidas por Resende (2015), Costa (2017) e Camini (2015), que nos ajudam a compreender de maneira mais aprofundada as concepções de língua e alfabetização que estão postas no material do Programa. Nos estudos de Resende (2015) e Costa (2017), os cadernos de formação na área de Linguagem do PNAIC foram tomados como objetos de reflexão, com base nos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin e seu círculo e da perspectiva histórico-cultural.

Resende (2015) buscou captar a concepção de linguagem que sustenta a concepção de alfabetização no programa. Para a autora, embora toda a diversidade de instâncias de dialogia envolvidas na produção discursiva do material analisado, ele “está pautado por uma conformidade linguístico-normativa que conduz o professor em formação a conceber o trabalho com textos destituído de dialogicidade com as crianças” (RESENDE, 2015, p. 156). Em outras palavras, a concepção de linguagem que sustenta a concepção de alfabetização no programa estaria pautada naquilo que Bakhtin definiu e criticou como objetivismo abstrato, ou seja, a compreensão da língua como um conjunto de normas, destituída de sentidos, e que no processo de ensino-aprendizagem se traduz como reconstrução do sistema de escrita alfabética, a partir da ênfase na consciência fonológica.

Conclusões similares são encontradas no estudo de Costa (2017), que ao analisar como os conceitos de alfabetização e letramento são tomados no mesmo material, destaca, em vários momentos das considerações finais do estudo, a dissociabilidade entre eles. A autora pontua que a alfabetização é entendida como um processo evolutivo de notação escrita, referindo-se ao

aprendizado inicial da técnica da leitura e da escrita com ênfase em atividades sobre o SEA. Tais atividades seriam a listagem de palavras, ditado de palavras, escrita de palavras a partir de banco de dados de sílabas, cruzadinhas, caça-palavras, caça-rimas, entre outras, que ressaltam os conhecimentos do eixo “análise linguística”, com ênfase na consciência fonológica. Para a autora, esta abordagem não rompe com uma concepção estruturalista do ensino da língua, na qual os textos, tomados apenas como pretextos para outros fins, esvaziam-se de sua concretude, ou seja, de sua potencialidade na construção de práticas discursivas efetivas, marcadas pela reflexão, pelo diálogo, pela produção de contra palavras e pela atitude responsiva dos sujeitos com o texto e o contexto.

O trabalho de Costa (2017) dialoga ainda com a produção de Camini (2015). Notamos em Costa (2017) que, além de concluir que há uma dissociabilidade entre alfabetização e letramento, o discurso que legitima a ação de formação do PNAIC tem como uma de suas bases o construtivismo – portanto, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) –, e que o conceito de alfabetização se atrela às atividades educativas que emergem desta perspectiva, como, por exemplo, a classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos. Tal classificação é problematizada no trabalho de Camini (2015, p. 141), ao pontuar que esse procedimento “é mais que uma técnica para avaliar o progresso das aprendizagens na escrita: elas são um dos elementos de um dispositivo de poder que se constituiu na alfabetização no Brasil”.

Na produção de sua tese, Camini (2015) analisou a emergência, a constituição e as linhas de força daquilo que ela denominou como dispositivo psicogenético na alfabetização “que, a partir de um conjunto heterogêneo de elementos, vem tecendo uma rede complexa de discursos que governam alfabetizadores e alfabetizados de um modo histórico específico”. (CAMINI, 2015, p. 154). O trabalho de Camini (2015) é particularmente interessante pois, ao analisar os cadernos de formação do Pró-Letramento e do PNAIC, a autora mostra como eles conferem materialidade, visibilidade e força a esse dispositivo que valoriza a heterogeneidade e a inclusão de todos na alfabetização, discurso que

[...] Interessa às políticas de governo da população, que precisam capacitar todos para ler e escrever, de forma a dar condições de os indivíduos se autogovernarem, participando das instituições de educação, saúde, comércio, etc. Ou seja: interessa universalizar a alfabetização como forma de tornar os indivíduos socialmente incluídos e produtivos (CAMINI, 2015, p. 143).

Esta constatação dialoga com os estudos que investigaram o PNAIC no campo das políticas educacionais e evidenciaram o interesse do Estado em produzir resultados positivos que atendam aos interesses mercadológicos que vêm delineando nossa sociedade.

Dito de outro modo, esses estudos apontam para uma análise da redução da alfabetização a uma perspectiva funcional. Estudos que investigaram o PNAIC numa perspectiva mais política, como aqueles que apresentamos no início do capítulo, apontaram para esta perspectiva ligada a interesses econômicos, que vêm, em alguma medida, acompanhando as políticas educacionais brasileiras há três décadas. Nesse período, ainda que implicitamente, observamos, por exemplo, a influência de grupos empresariais sobre as escolas para que desenvolvam currículos que atendam a uma formação mínima, com habilidades funcionais de leitura e escrita exigidas pelo mercado de trabalho. Esta influência ganha força num contexto crescente de responsabilização docente como causa dos índices insuficientes de aprendizagem em alfabetização, bem como de intenção do Estado em conceber a formação dos professores alfabetizadores e a educação das crianças como meio de controle e alienação, num objetivo de integrar a classe trabalhadora à dinâmica socioeconômica da sociedade capitalista, sem perspectivas de realmente transformar, pela educação das crianças, a realidade social com vistas a uma vida humanizada e mais justa, como ressalta Pereira (2018).

Recorremos ainda a Goulart (2010, p. 450) para afirmar que há “propostas de alfabetização que, apesar de recomendarem que se levem textos, livros, jornais e outros suportes para a sala de aula, tiram-lhes o peso, já que a dimensão da língua subordina a dimensão da linguagem, do discurso: o uso social está subordinado à análise formal”. Em que pese o esforço do PNAIC em defender o *alfabetizar letrando*, em alguma medida, a proposta do programa vai na direção criticada por Goulart (2010).

Para finalizar este tópico, trazemos à baila as três teses que buscaram compreender os processos de *recontextualização* do PNAIC. Aqui, tomamos emprestado o conceito de *recontextualização*, mobilizado por Alferes (2017) a partir dos estudos de Bernstein (1996), entendendo que este movimento significa colocar a política em ação, em um processo de interpretação e tradução. Os trabalhos que foram nesta direção foram realizados em duas regiões distintas do país: no Sul (ALFERES, 2017; COSTA; 2017³⁴) e no Nordeste (SOUZA, 2018). Estes estudos buscaram, prioritariamente, compreender o que, de fato, aconteceu na prática de professores alfabetizadores participantes do PNAIC, por meio de observações nas salas de aula e entrevistas com os professores regentes das turmas. Importante destacar, no entanto, que os

³⁴Costa (2017), objetivou analisar as contribuições da formação continuada em Matemática, no município de Ponta Grossa (PR), e os resultados da sua pesquisa demonstram contribuições significativas do PNAIC para a prática docente, identificadas no desenvolvimento de saberes disciplinares e curriculares dos professores, bem como na compreensão de conceitos inerentes ao ensino da matemática no Ciclo de Alfabetização, tais como letramento matemático, o lúdico como estratégia para o ensino na infância e a resolução de problemas. Por se tratar de uma pesquisa cujo foco esteve no ensino da matemática, não aprofundaremos na análise.

estudos de Alferes (2017) e Costa (2017) não se caracterizaram como estudos etnográficos, enquanto que o estudo de Souza (2018) afirma utilizar uma perspectiva etnográfica que, por sinal, se orienta a partir de teorias distintas das que adotamos neste estudo.

Alferes (2017), com base em exaustiva revisão de literatura, destaca que há poucas informações sobre o que acontece nas salas de aula quando um programa como o PNAIC é colocado em ação. Além disso, salienta que todo o discurso do PNAIC se sustentou na ideia de melhorar a alfabetização – por isso a importância de pesquisas que cheguem a este nível micro, captando como se efetiva a dinâmica da alfabetização nas salas de aula.

A autora realizou observação participante em seis classes de alfabetização, considerando os seguintes questionamentos:

- a) Com qual frequência os professores alfabetizadores trabalharam com atividades de apropriação do SEA? b) como as professoras organizaram os alunos para a realização das atividades? c) o processo de ensino da leitura e da escrita ocorreu por meio de um ensino sistemático e problematizador de acordo com o proposto no PNAIC? d) o PNAIC levou essas professoras a refletirem sobre a importância da utilização do uso dos jogos em salas de aula? e) as professoras utilizaram atividades diferenciadas (pedagogia diferenciada) para aqueles alunos que apresentaram mais dificuldades? f) como era a interação entre professor e alunos? g) como as professoras utilizaram os materiais propostos pelo PNAIC e distribuídos pelo MEC (jogos de alfabetização, livros literatura infantil, livros didáticos, materiais complementares)? h) que outros recursos materiais esses professores utilizaram? i) com qual frequência os professores leram para e com seus alunos? j) com qual frequência os professores produziram textos com seus alunos? k) como o tempo foi destinado pelas professoras para cada atividade? e l) qual o tipo de avaliação utilizada pelas professoras? (ALFERES, 2017, p. 166).

As análises da pesquisadora se orientaram basicamente a partir do trabalho de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), que sugerem um conjunto de atividades que caracterizariam o que eles denominam como *prática sistemática de alfabetização*, por contemplarem diariamente atividades ligadas à apropriação do SEA. Tais atividades seriam: leitura de letras, sílabas, palavras ou frases com ou sem auxílio do professor; escrita de letras, sílabas, palavras e frases com e sem auxílio do professor; cópia de letras, sílabas, palavras e frases; contagem de letras em sílabas, de letras e sílabas em palavras e de palavras em frases; partição de palavras em sílabas e letras ou de frases em palavras; identificação de letras e sílabas em palavras; identificação, exploração e produção de rimas e aliterações; comparação de: sílabas e palavras quanto ao número de letras; palavras quanto ao número de sílabas, palavras quanto à presença de letras iguais/diferentes; formação de palavras a partir de letras ou sílabas

dadas; exploração de diferentes tipos de letra, da ordem alfabética, da segmentação das palavras e das relações som/grafia (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008).

O trabalho de Alferes (2017) indica que todas as professoras realizavam atividades dessa natureza; algumas mais e outras menos, revelando, assim, práticas sistemáticas e assistemáticas de alfabetização, conforme definição de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008). As práticas assistemáticas seriam aquelas que privilegiam a leitura e produção de textos, apresentando um número menor de atividades cujo foco é a palavra. Estas práticas estariam também mais próximas ao letramento, o que, para os autores, reforça a urgência de se retomar “as especificidades da alfabetização como aprendizagem de um objeto (escrita alfabética) que requer metodologias de ensino específicas” (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 261).

Souza (2018) e Alferes (2017), embora pesquisando em dois contextos distintos, apontam para resultados que dialogam muito. Souza (2018), ao investigar a natureza do saber/fazer do docente alfabetizador, em Maceió (AL), aponta que os professores têm saberes plurais e heterogêneos, decorrentes da formação inicial e continuada, mas também têm saberes singulares, oriundos de suas histórias de vida e das experiências profissionais que carregam e que, poderíamos dizer, tais saberes se materializam em suas práticas de diferentes modos, como a própria autora mostra na tese, contrastando duas práticas de alfabetização. Estas constatações da autora aparecem como premissa no trabalho de Alferes (2017), que parte da concepção de que a escola é a instituição que coloca a política em ação, entendida como um espaço heterogêneo e inserida em um contexto social, econômico e cultural mais amplo. Por isso mesmo, comporta possibilidades e restrições para a atuação da política. Além disso, “os professores não apenas colocam a política em ação, mas a interpretam, traduzem e até modificam, de modo a realizar adaptações para o contexto da sala de aula” (ALFERES, 2017, p. 163).

Uma das questões de investigação de Souza (2018) buscou refletir sobre os saberes necessários para alfabetizar. Na visão dos dois docentes entrevistados pela autora, um saber que se sobressai é o conhecimento sobre a Psicogênese da língua escrita e que o PNAIC se configurou como uma oportunidade para a consolidação deste saber. Ademais, os dois professores que tiveram suas práticas acompanhadas no estudo revelaram ainda a “leitura deleite” e a sequência didática como estratégias metodológicas reforçadas e/ou incorporadas a partir da formação continuada realizada no contexto do PNAIC. Nas palavras da autora,

Foi possível perceber que eles incorporaram em suas práticas cotidianas atividades que ajudam tanto na perspectiva da alfabetização como do letramento, que antes não estavam na rotina todo dia, ou que eram feitas esporadicamente, e que a formação continuada favoreceu a introdução dessas práticas trazendo mais segurança teórica e didática (SOUZA, 2018, p. 208).

O trabalho de análise desse estudo se orientou pela seguinte questão: Como os docentes trabalham os diferentes eixos do ensino da língua portuguesa em suas rotinas de sala de aula, ou seja, como os professores trabalham a oralidade, leitura, análise linguística e produção textual? Importa-nos particularizar que esse movimento é bastante distinto daquele que realizamos nesta tese: não é nosso objetivo realizar este *checklist*, apontando o que os professores fazem e o que eles deixam de fazer, considerando os eixos, ou referências prévias, divergindo também do trabalho realizado por Alferes (2017); nosso movimento é de compreensão daquilo que acontece na sala de aula. Partimos daí e buscamos dialogar com as proposições do PNAIC, pela força e abrangência desta política, que teve na formação de professores seu eixo principal.

Importa sublinhar que nos dois estudos – Alferes (2017) e Souza (2018) –, as análises realizadas pelas autoras acompanham uma tendência dominante no campo da alfabetização, a qual separa atividades que seriam de alfabetização e atividades que seriam de letramento ou para a sua promoção. O trecho a seguir, extraído de Souza (2018, p. 209) é um indicativo dessa dicotomia:

Quanto à produção do texto escrito, averigui o cuidado da professora com a consolidação da alfabetização com os aspectos ortográficos e gramaticais, mas percebi também a preocupação com a forma, a estrutura e a coerência do texto. De forma geral, na prática pedagógica da professora Luana havia o foco não apenas em atividades para desenvolver as dimensões da alfabetização, mas havia a preocupação em ampliar o nível de letramento.

Nosso olhar para as práticas de alfabetização não vai nessa direção. Pelo contrário, nosso questionamento direciona-se exatamente no que tange à *especificidade* alfabetização, ou seja, à compreensão de que o objeto da alfabetização seja o SEA. Entendemos que não é apenas isso. Para os que aderem ao modelo ideológico de letramento e a uma concepção Freireana de alfabetização (como nós), elementos específicos do processo como correspondência som/forma, dificuldades de leitura etc. estão sempre encaixados em práticas sociais particulares. Como escreve Street (2014, p. 161), “o processo de socialização por meio do qual a leitura e a escrita são adquiridas e as relações de poder entre grupos engajados em práticas letradas diferentes são cruciais para o entendimento de questões e problemas específicos”.

Assim, entendemos que a aprendizagem da língua escrita, que se dá num processo de socialização, refere-se à construção de sentidos sobre a cultura escrita, seja por adultos ou por crianças. Isso não exclui compreender o funcionamento do SEA, mas enfatiza que o objeto da alfabetização vai além e escapa à dicotomização entre alfabetização e letramento, observada no PNAIC e em muitas práticas de alfabetização.

Por isso consideramos todos os eventos observados nas salas de aula como eventos de alfabetização. De nossa perspectiva, podemos dizer que a dimensão do letramento nas turmas de alfabetização se revela nas concepções de linguagem, texto/leitura e alfabetização que podem ser apreendidas dos eventos que observamos. Entendemos que quando professora e alunos leem um texto, discutem, problematizam, interpretam ou quando escrevem textos em variados gêneros estão vivenciando o processo de alfabetizar e se alfabetizar, assim como quando discutem a formação de palavras, se atendo mais ao funcionamento do SEA. A noção de letramento que defendemos – que, por sua vez, se aproxima daquilo que nos ensina Freire – nos ajuda a considerar que esse processo, de natureza política, deve ser sempre dialógico, problematizador e crítico, com vistas a mudanças na sociedade, sabidamente desigual e opressora.

5.4 A ATUAL POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA): A QUEM INTERESSA?

O PNAIC acabou se alongando por 5 anos (2013 a 2017), passando por alguns ajustes, cortes e redirecionamentos ao longo desse período, muito em função das mudanças políticas que observamos também nestes últimos anos. O fato é que o ano de 2019 chegou marcado pela posse do novo presidente da República, Jair Bolsonaro, eleito pelo Partido Social Liberal (PSL), mudando radicalmente o MEC e as políticas no campo da educação. Essas mudanças já tinham sido sinalizadas mesmo antes da eleição. Apenas a título de contextualização, na proposta de governo do então candidato, podíamos ler: “Além de mudar o método de gestão, na educação, também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire”.

Tal proposição pode ser entendida como um desdobramento da posição que o presidente já vinha assumindo enquanto deputado na defesa do projeto de lei nº 7180/14 e outros, que pretendia incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional o programa “Escola sem partido”. Fruto do Movimento Escola Sem Partido, este programa afirma representar pais e estudantes contrários ao que denominam “doutrinação ideológica” à esquerda. No site oficial,

o movimento afirma-se “preocupar com o grau de contaminação político ideológica das escolas brasileiras” e por isso prevê uma série de imposições aos professores, principalmente no que tange às discussões em sala de aula, sobre temas que envolvam política, religião, gênero e orientação sexual.³⁵ Em defesa de uma educação “neutra” muitos deputados apoiaram a proposta, mas o projeto de lei não chegou a ser aprovado. Foi na esteira desse discurso de combate a ideologias e “doutrinação” na escola, em nome de Deus e da família (tradicional) brasileira, que vimos Bolsonaro ocupar o cargo de presidente e dar início ao que antes era plano de governo.

Mas na esteira do debate sobre concepções de alfabetização que vimos delineando até aqui, passamos agora a tecer uma reflexão crítica sobre a (im)pertinência político-pedagógica do conceito de alfabetização expresso na atual Política Nacional de Alfabetização (PNA),³⁶ focalizando-o como instrumento ideológico vinculado ao discurso liberal e de direita, em que a alfabetização, reduzida a uma perspectiva individual e funcional, ligada a interesses econômicos, se coloca a favor do *disempowerment* (desempoderamento) dos sujeitos e da consequente reprodução social existente.

O processo de alfabetização, do nosso ponto de vista, já sinalizado nos capítulos anteriores, pode ser também entendido como uma forma de *política cultural*.³⁷ Um ponto de partida importante para possibilitar uma educação de fato, de qualidade, e uma mudança em direção a políticas de alfabetização que permitam, sobretudo, aqueles que têm sido historicamente silenciados e marginalizados conquistarem a sua palavra e exigirem a autoria de suas vidas. Nas palavras de Henry Giroux (2015, p. 61), como forma de política cultural,

A alfabetização ao mesmo tempo ilumina e examina a vida escolar como um lugar caracterizado por uma pluralidade de linguagens e de lutas conflitantes, local em que as culturas dominante e subalterna entram em conflito e onde professores, alunos e ministradores escolares frequentemente divergem quanto a como se devem definir e compreender as experiências e as práticas escolares. [...] O que está em jogo aqui é a noção de alfabetização que estabelece relações de poder e de conhecimento não apenas a o *que* os professores ensinam, mas também aos significados produtivos que os alunos,

³⁵ Os deveres do professor, segundo o Escola sem partido podem ser acessados em: <https://www.programaescolasempartido.org/>.

³⁶ Podemos dizer que esta política do MEC se assenta basicamente no decreto nº 9765, de 11/04/2019 (assinado pelo presidente da República, Jair Bolsonaro, e pelo Ministro da Educação, Abraham Weintraub), que institui a PNA, no documento Política Nacional de Alfabetização (2019), lançado em 15 de agosto de 2019, e nas portarias nº 1460 e nº 1461, de 15 de agosto de 2019 (assinadas pelo Ministro da Educação), que instituem, respectivamente, a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE) e seu “painel de especialistas”.

³⁷ Esta compreensão está anunciada no livro “Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra”, cuja autoria é de Paulo Freire, em colaboração com Donaldo Macedo. Mantivemos neste texto o verbo que é utilizado no livro (*to empower*), pelo significado que carrega: dar poder; ativar, desenvolver e dinamizar a potencialidade do sujeito.

com todas as suas diferenças culturais e sociais trazem para as salas de aula, como parte da produção de conhecimento e da construção de identidades pessoais e sociais.

É nesse sentido que entendemos a escola como um lugar caracterizado pela pluralidade de linguagens e culturas em constante tensão, no qual emergem modos singulares de produção de conhecimento e subjetividades são construídas nas relações entre professor e alunos, em meio as suas diferenças sociais e culturais. E também entendemos a alfabetização como *leitura do mundo e da palavra*, ou seja, como um espaço-tempo de compreensão do mundo e de si, que se faz na relação com o outro, mediada por discursos orais e escritos: ler o mundo tem a ver com o processo de aprender a olhar criticamente para as próprias experiências, que são construídas histórica e socialmente e, por isso mesmo, guardam uma natureza política que lhes impõe, ao mesmo tempo, limites e possibilidades; e isso se faz paralelamente à leitura da palavra.

É nesse movimento de leitura da *palavramundo* Partimos, então, do pressuposto de que aprender a forma escrita da língua fará mais sentido na medida em que se traduza num processo de formação crítica e amplie a inserção política e social de crianças, jovens e adultos. É fato que, historicamente, este tem sido um desafio que mal arranhamos, a despeito de todas as iniciativas observadas nas últimas décadas, mas a urgência ao seu enfrentamento de modo mais contundente se faz ainda maior neste momento de crise da democracia no nosso país, marcada pela instabilidade das instituições e injustas relações de poder.

Para discutir a temática, valemo-nos basicamente (e brevemente) de algumas reflexões desenvolvidas por Paulo Freire, em parceria com Donaldo Macedo, no livro “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra”. Acenando para a alfabetização como uma forma de política cultural, os autores partem de um conceito de alfabetização que transcende seu significado etimológico, não importando se os alfabetizados sejam meninos ou adultos. Os autores afirmam que “a alfabetização não pode ser reduzida a experiências apenas um pouco criativas, que tratam dos fundamentos das letras e das palavras como uma esfera puramente mecânica” (FREIRE; MACEDO, 2015, p.120).

O texto da PNA faz exatamente esta redução, este esvaziamento do conceito: parte de resultados insatisfatórios em leitura e escrita,³⁸ associando-os a marcos históricos e normativos

³⁸Esses resultados são denunciados pelas últimas edições de avaliações nacionais, como a, que avalia crianças ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, além de dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF/2018), que também apontam para esses resultados, indicando que 3 em cada 10 brasileiros entre 15 e 64 anos podem ser considerados analfabetos funcionais e que somente 12% dos brasileiros nessa faixa etária se encontram classificados como proficientes. Como já mencionamos, Street (2014), ressalta que avaliações desta natureza, nacional e internacionalmente tendem a enfatizar uma definição mais estrita de letramento, quantitativa, por meio de habilidades educacionais sujeitas a classificação.

no campo das políticas educacionais no país, com destaque para o relatório “Alfabetização Infantil: os novos caminhos”, publicado em 2003 e reeditado em 2007, para afirmar que as políticas e as práticas de alfabetização no país não acompanharam o progresso científico e metodológico que, nas últimas décadas do século XX, ocorreu no campo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, decorrentes principalmente das ciências cognitivas da leitura. Então, com o intuito de assumir e difundir as contribuições dessas ciências, a PNA define alfabetização “como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” e esclarece que

Ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema-fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a **decodificar**, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a **codificar**, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever. O ensino dessas habilidades de leitura e de escrita é que constitui o processo de alfabetização (BRASIL, 2019, p. 18-19, grifos nossos).

Um primeiro ponto a ser questionado é que o atual debate a respeito da crise da alfabetização – sintetizado na PNA via relação entre baixos índices nas habilidades de leitura e escrita e a ineficiência da escola brasileira em alfabetizar, uma vez que esta teria se orientado por outros caminhos, que não pela cientificidade de pesquisas (o que é uma falácia³⁹) – só faz retomar velhos pressupostos relativos ao significado e à utilidade da alfabetização. Isso se traduz na ideia de alfabetização como um processo mecânico que enfatiza excessivamente a aquisição técnica das habilidades de leitura e de escrita.

Assumir o conceito de alfabetização da PNA como um construto ideológico e instrumento de opressão nos leva a colocar o problema da alfabetização plena de todos os que passam pela escola, no lugar que lhe cabe: como um problema social. Precisamos transcender este debate, valendo-nos de um conceito de alfabetização que tome como princípio “a relação entre os educandos e o mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos” (FREIRE; MACEDO, 2015, p. 09). Ou seja, por um lado, enraizada na cultura, na prática social, mas, por outro, possibilitando a apropriação dos códigos e culturas das esferas dominantes, de modo que os educandos ampliem suas possibilidades de inserção no mundo.

³⁹É uma falácia porque o desafio da alfabetização plena de crianças e jovens no Brasil tem sido encarado, de diferentes modos, por diferentes pesquisadores e sob vários ângulos, e sim! com o rigor científico que alimenta a pesquisa no Brasil, não só na área da Educação e da Alfabetização.

As políticas de alfabetização precisam ser pensadas e efetivadas nessa direção, considerando, principalmente, que os pontos de partida dos sujeitos que adentram o espaço escolar são diferentes, mas todos têm o direito de se legitimarem via educação pública de qualidade. E este caminho já nos foi dado, quando Freire nos diz que não é possível superar a ingenuidade, o senso comum, sem assumi-lo; dito de outro modo, “ninguém chega lá, partindo de lá, mas daqui” (FREIRE; MACEDO, 2015, p. 80).

O segundo ponto, também crucial, é que *codificar* e *decodificar* na PNA se distanciam, sobremaneira, daquilo que nos ensina Paulo Freire, para quem o aprender da relação entre fonemas e grafemas caminha entrelaçado com a interpretação, com a compreensão e produção de sentidos sobre a realidade, à medida que educador e educando problematizam o existencial, pensam e interpretam seus próprios modos de pensar, valendo-se, para isso, da linguagem e da capacidade de reconhecimento de que somos dotados.

A alfabetização emancipadora delineada por Paulo Freire se orienta por um processo de ensino e aprendizagem dialógico por natureza. Freire se ancora numa concepção filosófica de linguagem que reconhece seu poder discursivo e sua relação com o pensamento; tanto é que nos Círculos de Cultura, pensados para a alfabetização de adultos, demonstra-se que é pelo diálogo que os significados emergem. Nessa experiência, que claramente pode ser reinventada no contexto da alfabetização de crianças, Freire nos convida a nomear o mundo, a escolher e a trabalhar com palavras geradoras, a pensar e elaborar as *codificações* como representações de aspectos da realidade concreta, como objetos de conhecimento que desafiam educadores e educandos a compreenderem, coletivamente, “o discurso a ser lido”, a razão de ser dos fatos não desvelados de imediato, num movimento de descodificação, de verticalização da leitura da prática social (FREIRE, 1978).

Esta compreensão, fundamentalmente, não condiz com o que está expresso na PNA, na qual a aprendizagem de habilidades para ler e escrever é tida como uma atividade motora, mecanicista, e o ensino é visto como ingerência. Uma concepção de alfabetização que se ancora numa abordagem cognitiva da leitura ignora a inter-relação entre as estruturas sociopolíticas da sociedade e o ato de ler, e raramente se preocupa com questões de reprodução cultural. Nesta abordagem, conforme escrevem Freire e Macedo (2015, p.179), “a compreensão do texto fica relegada a posição de menor importância em benefício do desenvolvimento de novas estruturas cognitivas que podem capacitar os alunos a caminhar de tarefas simples de leitura para tarefas altamente complexas”.

Se a alfabetização como leitura do mundo e da palavra não nos esteve muito próxima nessas últimas décadas, fica ainda mais distante com a PNA. Voltamos à possibilidade, agora

autorizada, legitimada e institucionalizada por esta política, dos treinos de palavras e sons que, embora ainda presentes em muitas salas de aula, pouco significam para quem está aprendendo a linguagem escrita. A ênfase no ensino de componentes como a consciência fonêmica e a instrução fônica sistemática, considerados pela PNA como essenciais para a alfabetização, pouco contribui com o processo – isso quando não atrapalha, podando o potencial crítico e criativo das crianças. Num processo de alfabetização crítica, a criatividade é estimulada, assim como a dúvida, o questionamento. Nas palavras de Freire (1978, p. 100), “a alfabetização deixa de ser um ato criador e se burocratiza na repetição mecânica dos ba-be-bi-bo-bu. Na memorização de palavras e frases que quase nunca têm nada que ver com a realidade dos educandos”.

Por fim, na direção apontada na PNA, a alfabetização se afasta do pensamento crítico e de uma política emancipatória, mas é encarada como importante campo de luta para os positivistas, mecanicistas, conservadores e liberais, que se alinham e sustentam sua proposição. A concepção de alfabetização ali veiculada, ancorada nas ciências cognitivistas, e, poderíamos dizer, em associação com uma abordagem utilitarista da leitura, visa não muito mais que prover as crianças oriundas da classe trabalhadora com habilidades de leitura e escrita que as tornem funcionais dentro e fora do ambiente escolar; a abordagem utilitarista de leitura sacrifica a crítica da ordem social e política que dá origem à necessidade de leitura em primeiro lugar e leva à produção dos alfabetizados funcionais (FREIRE; MACEDO, 2015). Alfabetizar funcionalmente crianças e jovens no contexto capitalista que nos cerca é um mecanismo que reforça e aprofunda relações e práticas sociais desiguais, colocando estes sujeitos num estado mínimo, capazes de funcionar adequadamente e primordialmente para atender requisitos de nossa sociedade tecnológica e exigências de grupos dominantes. E, claro, isso interessa particularmente àqueles que estão no poder no nosso país hoje, seja ocupando os cargos para os quais foram eleitos, ou em cargos comissionados em secretarias e chefias que, compreendendo bem o significado da pedagogia do oprimido de Paulo Freire, têm se empenhado em “expurgá-lo” da nossa educação, embora Paulo Freire não tenha sido ainda uma referência intelectual assumida efetivamente pelas nossas políticas de educação e alfabetização. Querem expurgar Paulo Freire, porque ele deixa bem claro que se a educação não serve para conscientizar e libertar, ela atua como instrumento de opressão. E é a este serviço que estão colocando a alfabetização no nosso país.

Num esforço de síntese, entendemos que os problemas com a alfabetização no Brasil precisam ser enfrentados, mas a nossa posição é de que a questão do método não é central neste quadro. Existem outros fatores, extra e intraescolares que estão associados ao fracasso da

escolarização inicial e que não podem ser esquecidos. Entre eles, e talvez o mais importante, a desigualdade social imensa no nosso país. Macedo (2020), ao discutir a PNA, destaca a lógica colonial-imperialista que sustenta essa política, uma vez que trata-se de um arremedo de imitação das políticas de alfabetização dos EUA e de outros países do Norte, excluindo, no entanto

[...]Aquilo que há de mais efetivo e interessante nas políticas educacionais dos países ricos: o investimento do poder público no acesso à cultura escrita, materializado nas bibliotecas escolares e bibliotecas de bairro, que contribuem de forma decisiva para a alfabetização das crianças. O investimento na carreira docente, com salários mais dignos. O investimento nas condições materiais da escola, devidamente equipadas. O investimento na educação de tempo integral (MACEDO, 2020, s/p).

Maria do Rosário Longo Mortatti, outra importante pesquisadora do nosso campo, em apresentação do livro “Alfabetização no Brasil: uma história de sua história”, nos esclarece que, embora não pareça, a discussão sobre alfabetização no nosso país trata-se de uma discussão de projetos para a nação, ou seja, trata-se de uma questão política. Não há neutralidade quando se propõe políticas para o ensino da leitura e da escrita. Desde uma perspectiva histórica, podemos perceber que a alfabetização sempre esteve ligada a projetos políticos mais amplos e, conseqüentemente, a propostas que se fizeram hegemônicas para a concretização de tais projetos.

Paulo Freire, já nas suas primeiras publicações, nos indicava o caráter político da alfabetização e de todo o processo educativo. Para ele, a alfabetização jamais pode ser pensada

[...]Isoladamente ou reduzida a um conjunto de técnicas e de métodos. Isto não significa que métodos e técnicas não sejam importantes. Significa que aqueles [os métodos] e estas [as técnicas] estão a serviço de objetivos, contidos no projeto cultural, que por sua vez, se encontra envolvido e envolvendo os objetivos políticos e econômicos do modelo de sociedade a ser concretizado (FREIRE, 1978, p. 99).

Tão importantes que são uma questão no campo da alfabetização até os dias de hoje. Magda Soares, por exemplo, publicou, em 2016, “Alfabetização: a questão dos métodos”. Maria Cristina Corais defendeu, em 2018, a tese “Alfabetização como processo discursivo: por uma abordagem metodológica”. De algum modo, estes dois trabalhos refletem e respondem de maneira distinta a importantes questionamentos acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua materna: É possível ter qualidade na educação pública? Como? Quais os caminhos?

Questões similares são levantadas por Mortatti (2006), ao tratar da histórica querela dos métodos de alfabetização no Brasil. Ela começa seu artigo indagando o leitor: “Como alfabetizar? Por onde começar? Pelos nomes das letras, pelos sons das letras, pelas sílabas, por palavras-chaves, por sentenças ou por histórias?” (MORTATTI, 2006, p, 92). E mais: “Como enfrentar as dificuldades tanto de nossas crianças em aprender a ler e escrever quanto de nossos professores em lhes ensinar? ou, em termos mais recentes e abrangentes: Como enfrentar o grave problema do fracasso da escola e da educação em nosso país?”. Nessa direção, ela tece uma crítica contundente ao método fônico, que já vinha despontando como uma resposta a estas questões antes mesmo da PNA – vide, por exemplo, os pacotes vendidos a muitas prefeituras pelo Instituto Alfa e Beto, defensor ferrenho do método.

No mesmo texto, a autora enfatiza que a história da alfabetização no Brasil é marcada por um complexo movimento envolvendo tensões, permanências e rupturas, revelando disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais. Ela nos mostra que em diferentes momentos históricos,

[...] Diferentes sujeitos, movidos por diferentes urgências políticas e sociais, sempre alegando se basear nas mais modernas verdades científicas, passaram a apresentar versões de seu presente e de seu passado (recente), acusando de “antigos” e “tradicionais” os métodos então utilizados, e propondo em sua substituição “novos” e “revolucionários” métodos (de alfabetização) (MORTATTI, 2006,).

Em texto recente (“Brasil, 2019: notas sobre a Política Nacional de Alfabetização”), essa mesma autora também tece suas críticas à PNA:

[...] Definida pelo Secretário de Alfabetização do MEC como “guinada metodológica” contra a “ideologia na alfabetização”, a mudança de paradigma decretada para a alfabetização no Brasil pode ser interpretada como uma “guinada ideológica” para trás e pela direita, em nome da “modernização” e da “democracia”. Esse paradoxo confere ao movimento contemporâneo a característica, não de retorno ao (re)começo de uma sequência de idênticos acontecimentos precedentes, mas de retrocesso histórico e político, postulado com finalidade salvacionista e de modo intencional, programático e autojactante (MORTATTI, 2020, p. 45).

Dito de outro modo, sempre existiu a necessidade de um sentido moderno para a alfabetização. O que ocorre agora com a implementação da PNA não é diferente. Ao contrário, vai neste mesmo fluxo da história: com um claro projeto político neoliberal e conservador, os proponentes da política atual alegam se fundamentar em evidências científicas para criticarem o que denominam como métodos globais e as teorias construtivistas e do letramento, colocando-

os como responsáveis pelo fracasso da escola brasileira em alfabetizar e propondo, em substituição a isso, um “novo” método.

Do PNAIC à PNA, observamos um retrocesso sem tamanho, sobretudo no que concerne à concepção de *alfabetização*. A concepção reduzida de alfabetização ali defendida (de escrita como codificação e leitura como decodificação) se distancia, sobremaneira, do modo como compreendemos a escrita hoje – como uma cultura. Alfabetizar-se, portanto, é muito mais que aprender uma técnica, é apropriar-se dessa cultura, de modo a utilizá-la na transformação das relações de poder na sociedade. E isso começa desde cedo.

Se o *alfabetizar letrando*, defendido pelo PNAIC, tem recebido várias críticas indicando que o uso social da língua se subordina à análise formal, a PNA é passível de protestos e manifestos; assim como também são passíveis de protestos e manifestos tantas outras ações desse (des)governo que cotidianamente ataca professores e instituições, da educação básica à universidade, de diferentes modos. A sociedade mais ampla, obviamente, também é atacada e não fica de fora de todo cerceamento e destruição de direitos duramente conquistados. Os tempos são mesmo sombrios, como alerta Brecht, na epígrafe que trouxemos no início do capítulo.

Nos dois próximos capítulos tratamos dos eventos de alfabetização observados nas duas turmas que acompanhamos, considerando que as professoras dessas turmas passaram pela formação em alfabetização ofertada pelo PNAIC.

6 EVENTOS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA TURMA A

A alfabetização, que não pode ser a das classes dominantes, se instaura como um processo de busca, de criação em que os alfabetizados são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra. [...] O aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito (portanto) como algo paralelo à realidade concreta dos alfabetizados (FREIRE, 1978, p. 16)

Neste capítulo, o objetivo é focalizar os eventos de alfabetização que envolveram o ensino da língua escrita, na turma A. Nossas análises se guiaram pelas questões centrais da tese: Como estes eventos foram construídos, na relação textos e sujeitos - professora e alunos? Qual concepção de língua, texto/leitura e alfabetização eles reverberam? Que práticas de alfabetização eles indicam? E como esses eventos dialogam (ou não) com as proposições do PNAIC?

O capítulo está estruturado em três blocos que buscam dar visibilidade ao que ocorreu nesta sala de aula. No primeiro, apresentamos uma análise de alguns padrões e eventos que delineiam certa cultura de sala de aula, específica desse contexto. Assim, procuramos apontar alguns aspectos que caracterizaram esta cultura, tais como: o primeiro dia de aula, o momento inicial da aula, a organização dos cadernos das crianças, o movimento de copiar e corrigir tarefas de casa, assim como o acesso ao cantinho de leitura. No segundo, apresentamos um quadro, resultante do nosso mapeamento geral dos eventos de alfabetização, no qual sistematizamos os eventos em categorias mais específicas, quantificando-os, com o objetivo de estabelecer uma caracterização dos eventos de alfabetização observados. É importante ressaltar que, para esta análise, os eventos foram categorizados em função de um elemento central: a intenção subjacente. Ou seja, diante das inúmeras situações de interação observada na sala de aula, envolvendo texto, leitura ou escrita e oralidade – elementos constitutivos dos eventos –, buscamos identificar o objetivo da professora, implícito ou explícito e, assim, categorizar o evento. No terceiro e último bloco, apresentamos e analisamos os eventos selecionados para a composição da tese, considerando-os, entretanto, em *ciclos de atividades* representativos do trabalho da professora.

6.1 ASPECTOS QUE CARACTERIZARAM A CULTURA DE SALA DE AULA NA TURMA A

A respeito da constituição da cultura escolar nesta sala de aula, a análise de nossas notas de campo apontou alguns elementos que merecem destaque: o primeiro dia de aula, o momento inicial da aula, a organização dos cadernos das crianças, o movimento de copiar e corrigir tarefas de casa, assim como o acesso ao “cantinho de leitura”.

A professora Florbela Espanca foi quem esteve com a turma logo no primeiro dia de aula, porque a professora regente “oficial”, por assim dizer, começou o ano com atestado médico para licença saúde. Logo neste dia, observamos que Florbela (F) tenta estabelecer um “contrato” com a turma, conforme trecho a seguir:

13h32 – Florbela saúda os alunos e se apresenta pelo nome. Pede a eles que a chamem de professora. Inicia uma espécie de contrato com o grupo, ressaltando dimensões do que não pode ser feito na escola.

F – O que não podemos fazer aqui?

Aluno 1 – Não pode brigar!

Aluno 2 – Não pode julgar, nem falar palavrão, nem morder!

Aluno 3 – Nem puxar o cabelo do outro!

F – O pai de João também falou isso?

F – Quem gosta de fazer tarefa?

Todos os alunos – Eu!

F – A professora que era de vocês o ano passado disse que vocês eram 10. Sabem que um 10 é muito bom! (Nota de campo, 02/2016).

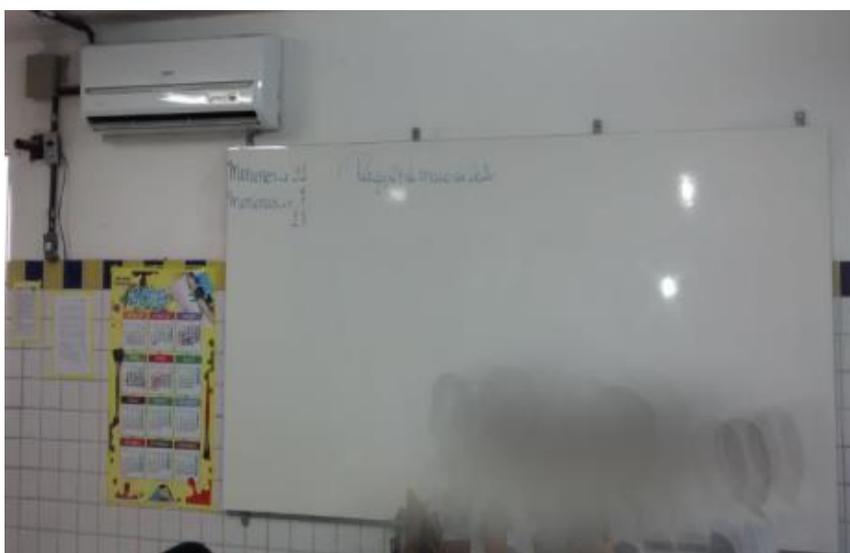
Ocorre que esta discussão não se estendeu nesse dia e não se efetivou como “combinados” da turma, ou como um contrato de fato. Como apontado nos trabalhos de Macedo (2005) e Araújo (2018), professores tendem a observar seus alunos ao longo dos primeiros dias de aula e, gradativamente, vão firmando “combinados”, a partir de situações-problema que vão ocorrendo e sendo analisadas coletivamente. Os “combinados” são, então, registrados quase sempre em um cartaz (que fica exposto na sala) e no caderno das crianças, para fins de consulta da turma e solução de conflitos que eventualmente surgirão ao longo do ano.

Nesta turma surgiram muitos conflitos, gerados, principalmente, pela tensão entre o desejo de Florbela em manter o controle e a disciplina e o desejo das crianças, que como tal, interagem, conversavam, compartilhavam ideias e objetos, questionavam etc. Na ausência de

um “contrato”, todos os conflitos desencadeados por causa dessa tensão eram resolvidos mais com um tom de ameaça por parte da docente. As estratégias usadas por ela para tentar manter o controle são bastante comuns no contexto escolar, como ameaçar “tirar o recreio”, anotar o nome das crianças na lousa e chamar a atenção oralmente.

O início da aula era marcado por um evento ao qual denominamos “observando o calendário”. Coletivamente, professora e alunos identificavam a data do dia e em seguida, passavam à contagem de meninos e meninas presentes. Ela registrava as informações na lousa e as crianças anotavam no caderno de “tarefas de classe”, com o nome da cidade. A imagem a seguir é ilustrativa deste evento.

Figura 2 - Evento “Observando o calendário”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

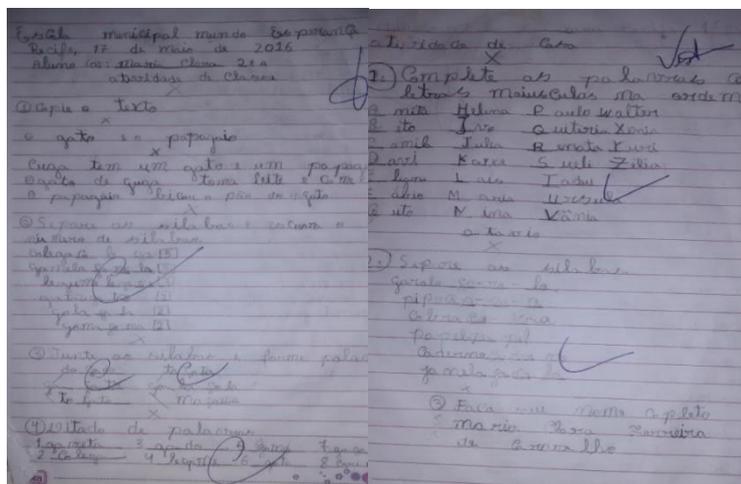
Consideramos que este era um primeiro evento de alfabetização observado no grupo, na medida em que o calendário afixado na parede se configurou como um texto que mediava a interação entre professora e alunos neste momento; trata-se, no entanto, de evento bastante recorrente em turmas do ciclo inicial, tendo sido observado em outras pesquisas como no estudo de Almeida (2012) e Lima (2017).

Ao longo do dia, todo o conteúdo que a professora ensinava, independente das disciplinas curriculares, era distribuído em apenas dois cadernos: um deles denominado “tarefas de classe” e um outro chamado “tarefas de casa”. Então, as atividades que deveriam ser feitas na sala de aula eram copiadas no caderno de classe, e aquelas a serem realizadas em casa, as crianças copiavam no caderno de tarefas de casa. É importante registrar que, nesta sala de aula, a maioria dos exercícios era copiada da lousa, pelas crianças, nos seus cadernos. A professora

não utilizava muito material impresso, nem folhas xerocadas, nem os livros didáticos. A observação dos cadernos das crianças nos confirma isto.

Esta situação acabava por influenciar na dinâmica da sala de aula, uma vez que as crianças, em processo de alfabetização, conseqüentemente se apropriando do traçado da letra cursiva, demoravam bastante para copiar os exercícios propostos – quase sempre textos curtos, seguidos de exercícios com palavras, sílabas e letras. De modo que até o momento do intervalo, a professora se dedicava mais a ensinar um conteúdo, enquanto que o tempo depois do intervalo (cerca de uma hora) as crianças ficavam copiando a tarefa de casa que, no dia seguinte, era corrigida individualmente pela professora, que marcava “certo” no caderno das crianças ou dava um “visto”. A duas imagens abaixo mostram esta divisão.

Figura 3 - Atividade corrigida pela professora



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nesse movimento, as crianças que iam terminando de copiar a tarefa de casa iam sendo liberadas para pegar um livro no “cantinho de leitura” – situação também bastante comum em turmas de alfabetização. Argumentamos, no entanto, que esta situação acabou por condicionar o acesso a esse espaço na sala de aula, uma vez que os alunos que já dominavam o SEA acabavam mais rápido (e eram sempre os mesmos). Então, os alunos que não dominavam ainda o SEA dificilmente podiam ir até esse espaço; por várias vezes observamos algumas crianças tendo que copiar exercícios da lousa, enquanto via o colega com algum livro na mão, e o desejo de fazer o mesmo era perceptível no olhar delas.

Figura 4 - Cantinho da Leitura



Fonte: Acervo da pesquisadora.

6.2 EVENTOS DE ALFABETIZAÇÃO NA TURMA A: UMA VISÃO GERAL

Dada a complexidade da cultura escolar, bem como do trabalho docente de alfabetizar, a definição/categorização de um evento nem sempre é fácil, como observado também por Costa (2010) que, considerando a intenção da professora e o tempo gasto na atividade, para identificar e classificar os eventos observados por ela, aponta para a complexidade que envolve a delimitação entre o início e o término de um evento, bem como sua identificação para fins de análise. Como demarcar onde começa e termina um evento de alfabetização, bem como sua categoria ou classificação, já que um mesmo texto ou uma mesma escrita pode ser lida e utilizada pelos sujeitos em interação, de diferentes modos e com diferentes objetivos, concomitantemente, como mostra a nota de campo a seguir.

14h47 – Durante a realização das atividades no livro de Matemática, a professora passa para uma atividade de reflexão sobre o SEA:

F – “ Circule a palavra criança. Quantas sílabas tem a palavra criança? Circule a palavra fila? Quantas letras tem a palavra fila? E a palavra gincana? Quais as letras da palavra gincana?”. A professora faz todas estas questões para a turma, num evento que poderia ser considerado de Matemática, porque o objetivo era ensinar um conteúdo de matemática, mas o texto do livro didático (LD) funciona também para a identificação de palavras, não deixando de comportar também um outro objetivo, ou seja, ensinar a língua (Nota de campo, 04/2016).

Situação similar foi observada em vários outros momentos, ao longo do período de imersão nessa sala de aula, como ocorrido no dia 06 de abril, durante a leitura de um texto no LD de Geografia:

16h21 – Em meio à leitura do texto, no LD de geografia, a professora pede que os alunos encontrem algumas palavras. “Encontrem aí a palavra castanho. Cas-ta-nho”, ela reforça as sílabas da palavra.

16h23 – A professora segue com a leitura do texto, deixando lacunas para que os alunos completem oralmente, na tentativa de que eles realizem a leitura da palavra final de cada frase do texto.

16h25 – A professora enfatiza “namorem o livro”. “Tem que olhar para as palavras. Vocês precisam se adaptar ao livro. O que é adaptar ao livro? É acostumar com página, palavra [...]” (Notas de campo, 04/2016).

Dito de outro modo, nos dois exemplos, a professora queria observar se as crianças dariam conta de encontrar as palavras solicitadas no texto que estavam lendo. E isso implicaria, a princípio, numa concomitância de eventos, já que a leitura, na primeira situação, era para discussão de um conteúdo do componente curricular Matemática, e, no segundo caso, para um conteúdo de Geografia, ou seja, eventos de leitura, mas também de reflexão sobre o SEA.

Por outro lado, especificamente nessa turma, essas situações revelam mais que a ocorrência de eventos “concomitantes”: essas ações da professora representaram intervenções explícitas com o objetivo de levar as crianças a refletirem sobre o SEA e, ao mesmo tempo, avaliá-las quanto ao domínio deste sistema, aspecto central do seu trabalho pedagógico, como veremos no decorrer do capítulo.

Na longa interação que mantivemos com a docente, colaboradora da pesquisa, pudemos ter várias conversas informais, e logo no início das observações perguntamos à professora sobre como era o trabalho que ela desenvolvia com a alfabetização. A participante respondeu que enfatizava as letras, as sílabas e as palavras, tendo o texto como ponto de partida. Quando questionada sobre que características deveriam ter esses textos, ela é enfática ao dizer: “Curto e familiar” E ainda continua: “Tem que ter palavras simples e mais facilidade para o aluno”. Numa outra conversa que tivemos, ainda no início das observações, pautei um pouco a noção de alfabetização e letramento, na tentativa de captar que concepções a professora carregava acerca desses conceitos. Nessa direção, indaguei a professora sobre o que ela acreditava ser um aluno alfabetizado. Sem pensar muito, ela logo definiu que é o aluno capaz de construir um

pequeno texto familiar, compreender e fazer a leitura, ao passo que letramento “é quando o aluno faz a leitura de mundo. Não é só o textinho da escola, porque ele pode estar alfabetizado, mas pode não estar letrado”. Assim, ela dicotomiza a alfabetização e o letramento.

Essas conversas iniciais trouxeram expectativas com relação ao trabalho da professora. Suas enunciações pareciam ancoradas no discurso corrente da importância do texto na sala de aula, e indicaram também um movimento metodológico, no qual o texto parecia o mote para a alfabetização, tendo na análise de palavras, sílabas e letras seus desdobramentos – o que, em alguma medida, se revelou na análise dos eventos. Mas suas afirmações que remetiam às ideias freireanas sobre leitura do mundo e leitura da palavra acabaram ficando um pouco distantes, como tentaremos mostrar.

O quadro a seguir é um retrato daquilo que observamos nessa sala de aula, no que tange ao ensino da leitura da escrita.⁴⁰ Ela nasce do nosso Mapeamento Geral dos eventos. Aqui, buscamos destacar os textos que circularam, seus gêneros e suportes, bem como os eventos de alfabetização deles decorrentes. É possível notar a ocorrência de eventos que não se vincularam a um texto específico. Nestes eventos, predominou a proposta de algum exercício, tipicamente escolar, por assim dizer, o que não deixa de ser um evento de alfabetização, uma vez que a interação é regulada por essa escrita. Vamos a eles:

Quadro 4 - Eventos de alfabetização da turma A

Data	Texto	Gênero/Suporte	Eventos de alfabetização			
			Leitura	Produção de Texto	Análise linguística	
					Refletindo sobre o SEA	Ditado
15/02				Escrever sobre as férias		x
23/02	Avaliação	Folha xerocada				
24/02				Escrever sobre um número		
05/04	Provinha Brasil			Escrever sobre um desenho feito na lousa pela professora.	x	
06/04	Somos diferentes	Texto informativo no LD de geografia	x	Escrever sobre a brincadeira no recreio	x	

⁴⁰Não incluímos nesta tabela eventos ligados ao ensino de Matemática, nem os eventos de copiar tarefa de casa.

07/04	Bullyng na escola	Livro literário	x		x	
13/04						
14/04					x	x
19/04	Tu tu tu tu – Tupi	Letra de música em folha xerocada	x		x	x
25/04	A raposa e a Cegonha	Fábula no LD de português	x	Escrever sobre uma brincadeira.	x	x
05/05	Escola	Texto informativo no LD de geografia	x		x	x
18/05	Choro e Choradeira, risos e risadas	Livro literário	x			
	A água	Texto informativo no LD de Ciências	x		x	
24/05	Medo	Livro literário	x	Escrever sobre o final de semana	x	x
01/06						
21/06				Escrever sobre o dia de São João		
27/06	João Corta Pão	Parlenda registrada na lousa	x	Escrever como foi o feriado de São João	x	x
17/08			Leitura de frases			
22/08	Caipora, Lobisomen e Bumba-meu-boi	Lendas impressas em folhas avulsas	x			x
05/09					x	
06/09						x
13/09	A importância da família	Texto informativo em folha xerocada	x			
20/09	Avaliação				x	x

28/09					x	
29/09	Quer brincar de Pique esconde?	Livro literário	x		x	x
04/10	O coelhinho esquisito descobriu que é bonito	Livro literário	x	Reescrita da história	x	x
25			14	9	15	12

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir deste quadro, podemos destacar, numa análise inicial, os textos que circularam e os eventos de alfabetização predominantes. No que concerne aos textos e seus suportes, podemos identificar três grupos, a partir de categorização utilizada por Macedo (2005): a) texto impresso no suporte livro didático, destinado ao aluno, com o objetivo de servir de base para o ensino e aprendizagem de um conteúdo dos diferentes componentes curriculares; b) textos impressos em folhas xerocadas e c) textos “paradidáticos”, que circulam na escola, mas não são destinados apenas a ela. Macedo (2005, p. 140) esclarece que este último grupo inclui os “livros de literatura infanto-juvenil, que apresentam um estatuto ambíguo: apesar de a instituição escolar ser o destino preferencial, esses livros também se destinam ao mercado não escolar”.

Outro aspecto relevante quanto aos textos que circularam nessa sala de aula refere-se aos gêneros que os caracterizam. Sabemos que desde a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no final dos anos de 1990, há uma orientação oficial de que o ensino da língua materna se fundamente nos *gêneros textuais*. Esta proposição advém de uma concepção de linguagem como interação verbal e enunciação, defendida por Bakhtin e seu círculo. Para o autor, todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua, que efetua-se em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos. Estes enunciados caracterizam-se tanto por seu conteúdo temático, quanto por seu estilo verbal – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas sobretudo por sua construção composicional; estes três elementos são indissociáveis naquilo que entendemos como enunciados e são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação que elabora seus tipos relativamente estáveis, ou seja, os gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997). Um gênero, portanto, está associado a uma unidade enunciativo-discursiva que se materializa nas variadas esferas da atividade humana, portanto, são também inúmeros.

Assim como Marcuschi (2002), trataremos *gêneros do discurso e gêneros textuais* como termos equivalentes. O autor parte do pressuposto de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, ou seja, por algum texto. A comunicação verbal só é possível então via *gênero textual*. Tal posição é adotada por aqueles que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos e não em suas particularidades formais. Nas palavras do autor, *gênero textual* se refere aos “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros” (MARCHUSCHI, 2002, p. 22-23). Os tipos textuais seriam uma construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição como, por exemplo, a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção.

Notamos, pelo quadro, que professora e alunos leram textos em suportes variados, como também em diferentes tipos e gêneros: leram uma música pelo “Dia do índio”; parlenda; lendas, no “dia do folclore”; leram textos informativos nos livros didáticos (por duas vezes no livro de Geografia e um texto no LD de Ciências); uma fábula no LD de Português; as crianças escutaram histórias lidas pela professora em livros literários, leram um livro literário do Projeto Ondas da leitura; leram frases isoladamente.

Quanto aos eventos de alfabetização, tomando os 25 dias que observamos o trabalho de Florbela, identificamos a recorrência de três tipos: 14 eventos de leitura, nos quais o texto foi lido pelo grupo e objeto de reflexão mais específica; 29 de análise linguística (com ênfase na apropriação do SEA) – sendo que a contabilização destes eventos considerou momentos em que um texto serviu prioritariamente à reflexão sobre o SEA e a realização de exercícios isolados também com esse foco;⁴¹ e 9 de produção de texto. Predominaram, então, os eventos que denominamos de *análise linguística* e que trataram, de fato, de refletir sobre formação/escrita de palavras e suas partes menores, como veremos a seguir. Os eventos com ênfase na apropriação do SEA quase sempre estiveram associados aos eventos de leitura, porque os textos lidos pelo grupo serviram basicamente a este fim. Enquanto que os eventos de produção de texto não eram conectados a outros eventos, como mostram também as análises que se seguem.

Esse levantamento da quantidade de eventos possibilita uma visão geral do peso de cada um deles na turma, mas são insuficientes para uma caracterização mais aprofundada das práticas

⁴¹A título de esclarecimento sobre a natureza e a quantidade de eventos contabilizados por nós, consideramos que, nessa sala de aula, um mesmo texto tanto pode ter servido à construção de um evento considerado por nós como evento de leitura, quanto pode ter servido também à reflexão sobre o SEA e entrado na conta dos eventos com esse foco.

que emergiram nessa sala de aula. O tópico seguinte pretende chegar a esse nível de análise, considerando eventos representativos do trabalho desenvolvido por essa professora em diferentes ciclos de atividades. As três categorias de eventos que elencamos (leitura, análise linguística e produção de textos) são então aprofundadas.

Cabe sublinhar que os eventos de leitura foram organizados por nós em três subcategorias, considerando principalmente o suporte do texto. Nosso propósito, ao fazer essa escolha, foi obter uma compreensão mais ampliada e sublinhar que, independentemente do suporte, o objetivo principal da leitura dos textos era a reflexão sobre o SEA. Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 45) esclarecem que “deve-se considerar também que a partir do momento em que uma unidade de observação em uma determinada situação social é definida, o etnógrafo pode realizar novos recortes e redefinir seu foco analítico, produzindo análises mais detalhadas de como eventos são localmente realizados por participantes na sala de aula”. Ou seja, no nosso caso, diferentes eventos de leitura são contrastados a partir do suporte dos textos, assim como os vários eventos selecionados são contrastados entre si.

6.3 “ENTÃO O TRABALHO TEM QUE SER COM LETRAS, SÍLABAS E PALAVRAS, MAS A PARTIR DO TEXTO”: ANALISANDO OS EVENTOS DE LEITURA

6.3.1 Lendo textos xerocados para reconhecer palavras e se apropriar do SEA

O evento de leitura que observamos no dia 19/04 é bastante representativo do modo como a leitura recorrentemente acontecia nesse espaço e também dos objetivos para esta leitura, por isso o trouxemos para as análises. O texto em questão era a letra da música “Tu-tu-tu-tu Tupi”, e o evento teve início às 14h, como se segue:

14h00 A professora passa entre as mesas entregando o texto impresso, ao mesmo tempo que afirma: “Agora vocês vão tentar ler”. O texto em questão é o que lemos abaixo. Na folha não havia indicação de autor e a professora também não entra nesta questão. Enquanto isso, ela vai dizendo aos alunos “pode ir lendo”, “vocês sabem”, “Vão tentando”. E as crianças fazem mesmo o esforço da leitura. Observo que elas fazem perguntas umas para as outras, escutam a leitura do colega que já sabe ler, mostram palavras que tinham dificuldade. E a professora comenta: “Quem sabe ler, vai ler tudo. As meninas que não sabem ainda é que vão ler as palavrinhas que conseguir”.

14h06 “Vou explicar de novo”. A professora explica que as crianças que já sabiam ler, leriam o texto todo. Aquelas que ainda não sabiam, tentariam ler as palavras conhecidas e depois deveriam circulá-las. “Pra mostrar pra mim, quando eu chamar [...]”. Ao terminar de distribuir o texto, a professora diz: “Quando eu falar parou, parou”.

14h09 “Agora eu vou dar 5 minutos pra vocês pintarem a figura. Porque vocês estão loucos pra pintar”. Ao ouvir isso as crianças se alegram e logo se põem a pintar.

14h15 – A professora sai da sala por um instante, e os alunos seguem pintando o desenho.

14h19 – A professora volta para a sala. E a palavra de ordem é “acabou”. Ela pede para as crianças pegarem o lápis de escrever e guardar o de pintar. E começa a leitura do texto em voz alta. Reforça aos alunos para acompanharem. E, em certa altura, pede a um aluno para continuar, mas o aluno não sabia em que parte do texto ela estava. Então ela retoma a leitura e para no mesmo lugar. Desta vez o aluno segue a leitura, com certa fluência. A professora pede que outro colega leia: “Continua Carina”. A professora vai escolhendo nominalmente as crianças que devem ler. Os demais acompanham em silêncio. A professora escolhe outra aluna que, tímida (talvez por não saber ler), não segue a leitura. A professora diz a ela que não precisa ter vergonha e pede para outro aluno ler. “Vai Samuel, continua”. “Gente, se vocês não se esforçarem, eu não posso abrir a cabeça de vocês, e colocar o texto dentro. Ele é grande, mas as palavrinhas são fáceis”. Um aluno retoma a leitura em voz bem baixa. A professora chama outro aluno: “Vamos, Luiz. Olha a leitura de Luiz. Continua Luiz”. “Muito bem, oh!”, “Ótimo. Leia mais”. “Para os que não estão lendo [...] eu não acredito que vocês não estão lendo nenhuma palavrinha. É porque não olham pro texto. Olham pra mim. Tem que olhar pro texto” (Notas de campo, 04/2016).

Tu Tu Tu Tu
 Tu Tupi...
 todo mundo tem um pouco de índio
 dentro de si
 dentro de si
 todo mundo fala língua de índio
 Tupi Guarani
 Tupi Guarani
 e o velho **cacique** já dizia
 tem coisas que a gente sabe

Jaboticaba, caju, maracujá,
 pipoca, mandioca, abacaxi,
 é tudo tupi
 tupi guarani

Tamanduá, urubu, jaburu,
 jararaca, jibóia, tatu... tu tu tu
 é tudo tupi
 tupi guarani
 arara, tucano, araponga, piranha,

e não sabe que sabia
e ô e ô

O índio andou pelo Brasil
deu nome pra tudo que ele viu
se o índio deu nome, tá dado!
se o índio falou, tá falado!
se o índio chacoalhou
tá chacoalhado!
e ô e ô

Chacoalha o **chocalho**
chacoalha o chocalho
vamos chacoalhar
vamos chacoalhar
chacoalha o chocalho
chacoalha o chocalho
que índio vai falar:

perereca, sagui, jabuti, jacaré,
jacaré... jacaré... quem sabe o que é que
é?

...aquele que olha de lado... é ou não é?

Se o índio falou tá falado
se o índio chacoalhou
tá chacoalhado
e ô e ô

Maranhão, Maceió, Macapá, Marajó,
Paraná, Paraíba, Pernambuco, Piauí,
Jundiaí, **Morumbi**, Curitiba, Parati,
é tudo tupi
Butantã, Tremembé, Tatuapé,
Tatuapé... Tatuapé... quem sabe o que é
que é?
...caminho do Tatu... tu tu tu tu
todo mundo tem...

Chama-nos atenção, no início deste evento, o empenho das crianças na leitura, demonstrado logo que receberam o texto. Elas queriam saber o que estava escrito ali. Elas, possivelmente, tinham ideias sobre o assunto daquele texto, mas não são suscitadas nessa direção; não são chamadas ao diálogo, à reflexão, à expressão. Ao contrário, são induzidas ao silêncio; são levadas a acompanhar a leitura da professora, a apenas continuar a leitura em voz alta, a buscar por palavras conhecidas num texto “grande”. Tudo isso sob o olhar avaliativo da docente, que reforça que a leitura depende de elas “olharem para o texto”.

O que caracteriza este evento, portanto, é a leitura oral em voz alta: ora esta leitura era feita pela professora, ora era feita pelos alunos. Como vimos, a professora solicitava que um aluno começasse e que outro desse prosseguimento. Então, ela ia orientando e, ao mesmo tempo, avaliando a fluência. Este modo de ler um texto é predominante em turmas de alfabetização, como já apontado em outras pesquisas como em Macedo (2005) e Almeida (2012), por exemplo. No caso dessa turma, podemos dizer que a professora se ampara numa concepção de leitura como decodificação e como avaliação. Essas concepções dão lugar a leituras que em nada modificam a visão de mundo do aluno, como pontua Kleiman (1992). O objetivo da professora era tão somente aferir a fluência na leitura oral dos alunos e verificar se conheciam as letras, se automatizavam as correspondências entre som e grafia etc.

Cabe aqui ainda mais uma reflexão acerca do texto selecionado para leitura nesse dia. Era 19 de abril, dia no qual, aqui no Brasil, considera-se como o “Dia do Índio”. “Tu-tu-tu-tu – Tupi” é letra de uma música infantil que, em alguma medida, nos mostra contribuições da cultura indígena para a formação das palavras que usamos no nosso vocabulário, mas em nenhum momento (antes ou depois da leitura do texto) a professora explora a questão com a turma. A expectativa da docente era apenas de que as crianças decodificassem o que estava escrito ali – o que pode ser notado pelas suas falas enquanto distribuía o texto e pela solicitação de circular palavras conhecidas para apresentar a ela. O fato de ser um texto do gênero letra de música, e seu conteúdo possibilitar um debate sobre a cultura indígena, por exemplo, não fez diferença nesse contexto. Isto se confirma na sequência do evento, narrada a seguir:

14h30 – Depois de reforçar que as crianças deviam olhar para o texto para conseguirem ler, a professora finaliza a leitura em voz alta e logo dita uma palavra, pedindo para os alunos a encontrarem no texto. “Se vire, procure”. “Jacaré, jacaré”. “Procure que eu quero”. “Já procurou, Pedro?”. A maioria da turma sente dificuldade para encontrar a palavra. A professora insiste. “Jacaré, jacaré”. “Eu não quero nem saber, tem que encontrar”. “Você fica conversando quando eu explico”. “Jacaré tem três sílabas. já – ca – ré”. “Vamos outra”. “Tu – ca – no. Essa é bem fácil”. A professora diz a palavra de forma segmentada. “Olhe Victor, por favor. Não deixe Carlos ver não. Que Carlos tá filando muito. Eu não tô gostando disso não”. “Man – di – o – ca”. “Procure aí, eu vou ler de novo”. E a professora faz novamente a leitura do texto em voz alta. Ao final ela diz “circule a palavra guarani” (Notas de campo, 04/2016).

Pelo trecho acima, notamos que, logo após a leitura, a professora solicita que as crianças encontrem as palavras ditadas por ela. A professora até se esforça para tentar auxiliar as crianças a encontrar as palavras que ela dita, demarcando as sílabas que compõem cada uma delas, mas isso não parece ajudar muito as crianças, que continuavam a ter dificuldades em encontrar as palavras. Essa é uma manifestação concreta de uma concepção de texto como um conjunto de elementos gramaticais (KLEIMAN, 1992), que se materializa em situações nas quais as atividades de sala de aula são copiar palavras do texto, ditar palavras e frases do texto etc.

Nossas observações e análises dos eventos de leitura nessa sala de aula indicam que o que normalmente se seguia à leitura em voz alta recorrente na turma era o trabalho com palavras, letras e sílabas, como ratifica a professora em trecho da entrevista realizada com ela:

Um texto bom (para alfabetizar) seria um texto curto, com palavras simples, com mais facilidade para o aluno. Então, o trabalho tem que ser com letras, sílabas e palavras, mas a partir do texto. Trabalhar pequenos textos e explorar (FLORBELA, 11/2016).

Trabalhar com palavras e sílabas retiradas dos textos lidos foi um evento de análise linguística que se seguiu a quase todos os eventos de leitura que observamos; e a ênfase da professora estava exatamente neste evento, colocando o texto apenas como pano de fundo. Pelo que acompanhamos desta sala de aula e pelo que vimos nos cadernos das crianças, notamos que, de fato, a atenção da professora ao longo do ano esteve mais voltada ao trabalho com palavras do que aos sentidos construídos pelas crianças sobre os textos. O tamanho e a facilidade na decodificação eram os elementos que mais importavam para a professora no momento de decidir o que levar para a turma, como ela mesma afirmou na entrevista.

Pela fala da docente, ratificada no evento que estamos apresentando, fica claro que o que ela enfatizava o trabalho com a palavra e suas partes menores, palavras que, embora retiradas do texto, eram descoladas dele, porque não importava o sentido que assumiam ali, mas sim sua formação, em sílabas e letras. *Explorar o texto* significava realizar diversas atividades com palavras extraídas do texto, mas desprovidas de *qualquer sentido, como mostra o trecho a seguir, no qual narramos mais um pouco do evento:*

14h43 – A professora avança. Explica aos alunos, de modo bastante breve, que o texto se trata de um poema e que nele há estrofes. “É um poema, minha gente. Tem as estrofes aí”. Ela reforça o título e diz: “Temos que explorar muito este poema”. Então, ela passa a comentar as palavras que ditou e a anotar no quadro. Ela diz uma por uma e reforça as sílabas que formam a palavra. As crianças vão participando da atividade, lembrando à professora quais palavras foram ditadas. As crianças que já dominavam o SEA soletravam as palavras com facilidade. Outras crianças acompanhavam de maneira tímida, parecendo estarem mais perdidas. “Você tá muito atrasado”, diz a professora a um aluno que falou uma letra errada, na formação de uma das palavras. Em um momento, a professora chama atenção de uma aluna que conversava com a colega ao lado, e comenta: “Por isso que eu não gosto dessas cadeiras assim (agrupadas)”. Quando terminou de anotar todas as palavras no quadro, professora e alunos leram mais uma vez, em voz alta, todas elas. E para concluir, numeraram todas com números ordinais, até o 10º; 10 palavras circuladas no texto e copiadas no caderno. “Copiar e separar”. “Separar em sílabas”, orienta a professora,

antes de ir para a mesa dela. Quando alguma criança vai até ela, ela reforça as sílabas das palavras, demonstrando um esforço tremendo para que as crianças compreendam que “sílabas juntas formam palavras”. Mas quando um aluno mostra que não está compreendendo, ela se indigna. “Ah, não. Assim não [...] jacaré, tá errado. Tucano, tá errado. Guarani, tá errado. Tá tudo errado” (Notas de campo, 04/2016).

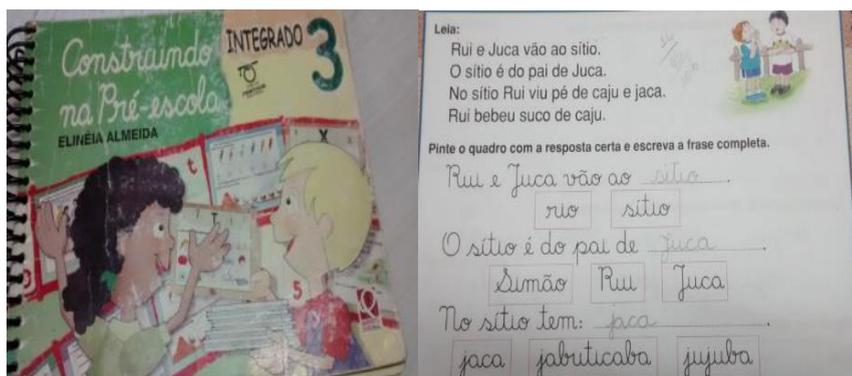
Ressaltamos aqui o comentário breve da docente sobre qual texto as crianças estavam lendo: “É um poema, minha gente. Tem as estrofes aí”; o que não deixa de ser verdade, porque o texto era uma letra de música. Mas tal comentário não chega a ser uma problematização em torno da questão dos gêneros textuais e sua utilização na vida em sociedade, por exemplo, presente nas orientações oficiais desde a década de 1990 e nos cadernos do PNAIC.

Outro ponto que merece destaque encontra-se no apelo à memória, à fixação, na medida em que as mesmas palavras que foram circuladas no texto foram ditadas pela professora e registradas na lousa para serem copiadas no caderno, pelas crianças, que tinham ainda que separar essas mesmas palavras em sílabas.

6.3.2 Lendo textos nos LDs também com o objetivo de apropriação do SEA

Enquanto ocorria o evento que narrávamos acima, uma conversa com a professora nos chama a atenção. Ela comenta que está preocupada com as crianças que não estão lendo (no sentido da decodificação) e está pensando no que fazer diante disso, e mostra um livro que pretende usar para retirar atividades. É um livro de educação infantil com textos artificiais, cartilhados, como vemos nas imagens abaixo:

Figura 5 - Livro didático da turma A



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Durante a entrevista, quando questionamos a professora sobre o pouco uso dos livros didáticos, especialmente o de Língua Portuguesa – Projeto Buriti (PNLD, 2016, 2017 e 2018), e a origem dos textos que ela utilizava para alfabetizar, ela nos mostra exatamente esse livro, enfatizando que o LD não tem textos pequenos e, por isso, o pouco uso, como revela o trecho abaixo:

Florbela (F): Tiro de outros livros. Mas aí você vê que é um texto menos [...], né. Menor! No máximo dois parágrafos é compreensível, né. Aqueles textos curtos que eu dei aí. E com uma interpretação boa. Tá ali dentro mesmo. Quer ver?

Pesquisadora (P): Quero.

Pausa para Florbela buscar o livro que queria me mostrar.

F: Esse livro é muito bom. Mas eu não trabalho ele todo. Olhe! Vê [...]

C: Ah, sim.

F: Ele é o quê? Tem texto bom, texto simples, pequeno, porém, com compreensão boa. É diferente do livro de Português deles. Abre o livro de Português pra você ver... Pouquíssimos textos pequenos tem aí (Notas de campo, 04/2016).

Ao observar o caderno de uma das crianças da turma, após o período de imersão no campo, notamos que muitos textos que a professora utilizou saíram desse livro, precisamente porque atendiam aos critérios considerados relevantes por ela: texto pequeno e de fácil compreensão. Quando a professora afirma “com uma interpretação boa”, “com boa compreensão”, ela se refere ao tipo de questão proposta ao aluno, similar àquelas que lemos no texto destacado na figura 5, cuja resposta era uma palavra. Interessante notar ainda que, ao comparar o livro destinado à EI e o LD de Português adotado pela escola, ela considera o primeiro muito bom, sobretudo no que se refere ao tamanho dos textos. Para ela, o LD de Língua Portuguesa trazia pouquíssimos textos pequenos, o que não atendia aos seus interesses e critérios para a seleção dos textos.

De fato, o livro didático de Português – Projeto Buriti não foi um recurso muito utilizado pela docente, exatamente por trazer textos que se contrapunham ao que ela considerava como um bom texto para alfabetizar. No entanto, pudemos acompanhar a leitura de uma fábula no LD, no dia 25/04/2016, e observamos que o modo como esse texto foi lido e os objetivos da leitura não se alteraram em relação ao texto xerocado, lido na aula do dia 19/04: ocorreu a leitura em voz alta, seguida do trabalho de circular palavras no texto.

Nosso olhar etnográfico, especialmente nesse dia, revelou ainda outros indicadores importantes que caracterizaram a prática de leitura nessa turma. Como questionado por Smolka

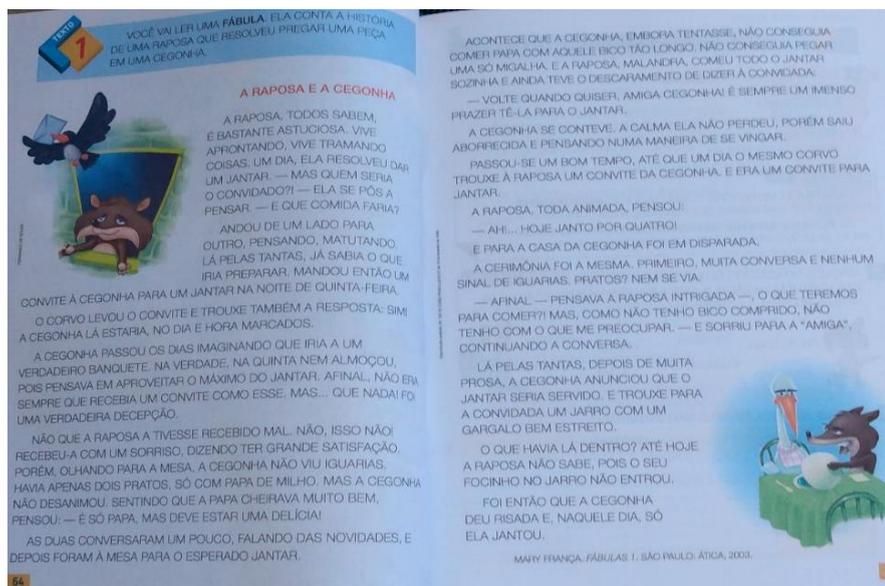
(1989, p. 35), o que a professora diz? “A professora diz muitas coisas e o dizer da professora é um indicador importantíssimo na medida em que revela sua relação com as crianças e sua relação com a escrita”.

Nesse dia, a professora começou a aula explicando que uma parte da turma levaria um texto colado no caderno, para estudar em casa e que uma outra parte levaria um livro. “E durante a semana, eu vou escolher um dia, para ver quem estudou mesmo o texto”. Com esta fala, a professora começa a dividir explicitamente a turma em dois grupos: de um lado, aqueles que já tinham mais habilidades com a leitura e a escrita, demonstrando certo domínio do SEA; de outro, aqueles que ainda estavam no início do processo. Além disso, ela reforça sua concepção de aprendizagem da escrita baseada na repetição, no treino, na memorização e na reprodução, sustentada numa compreensão de língua como um sistema de padrões fixos e imutáveis, como veremos no evento que se seguiu a esta fala, mediado pelo texto no LD de Língua Portuguesa:

14h03 – A professora informa mais uma coisa para a turma: “Hoje vão usar o livro didático de Português. Um aluno festeja. Outro comenta: “E o de Ciências? Que dia vamos usar?”. A professora não responde à pergunta dele. Só reforça: “Na segunda não é Português?”

Então ela anota no quadro o título do texto que leriam e a página do livro: A raposa e a cegonha p. 64.

Figura 6 - História infantil “A raposa e a cegonha”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

“Vocês já podem começar a ler, para descobrir alguma coisa”. E as crianças começam a leitura. Alguns fazem a leitura silenciosa. Outros leem em voz alta. Há um esforço da maioria da turma para ler o texto. Apenas algumas crianças se entreolham, observam a leitura dos demais e não leem.

14h15 – Enquanto isso, a professora vem até mim. Ela me mostra, preocupada, o texto que está pensando em entregar aos alunos que ainda não dominam o SEA, para que eles treinem em casa. É um trava língua:

“A PIPA PINGA. PINGA A PIPA, O PINTO PIA. PIPA PINGA. QUANTO MAIS O PINTO PIA. MAIS A PIPA PINGA”.

A preocupação da professora era com a palavra pinto. Ela acreditava que os alunos teriam dificuldade na sílaba PIN. E que isso seria um impedimento para ela mandar o texto. Eu digo que não e que as crianças encontram todos os dias palavras variadas nos mais diferentes lugares que elas circulam. Então ela decide que mandaria mesmo aquele texto e que na sexta-feira verificaria se os alunos estudaram em casa, e sai da sala para fazer as cópias do tal texto.

14h19 – Na volta para sala, ela retoma o texto do livro didático e inicia uma leitura em voz alta. Antes, ela reforça: “Vocês têm que querer”, referindo-se aos alunos com dificuldade na leitura. “O livro é para ajudar! Eu vou começar e vocês vão continuar”. E assim faz. Ela lê o primeiro parágrafo. E chama um aluno para seguir. E depois outro. “Tá na onde?”, pergunta Willamis. “É esse o segredo. Se você vai fazer leitura tem que acompanhar”. A professora indica onde está e o aluno segue. E assim ela vai chamando alguns alunos, até que finalizam a leitura do texto.

14h29 – Nesse momento, a professora conclui que não houve um entendimento do texto, e comenta: “Ninguém entendeu. Porque um leu baixinho, o outro não estava seguindo e não acompanhou”. Então ela faz o seguinte. Diz que só vai levar o livro para casa aqueles que já sabem ler; quem não sabe vai devolver o livro para ela, e levar o texto xerocado. Os alunos escutam calados e tristes. Alguns alunos gostariam de levar o livro e até se manifestam, mas ela quer que eles levem só o texto. “O livro é para quem já sabe ler. E durante a semana eu vou escolher um dia, para ver quem estudou mesmo o texto” (Notas de campo, 04/2016).

Sabemos bem que a compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos. Entre eles, a utilização de conhecimentos prévios como o conhecimento linguístico, o textual e o de mundo, todos de grande relevância ao processo de compreensão daquilo que se lê. Kleiman (1992, p. 25) reforça que “a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências

necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente”. Notamos, nesse evento, que o que a professora faz e diz, logo que entrega o LD para as crianças, esteve longe de ativar esse conhecimento prévio e, conseqüentemente, de facilitar o processo de compreensão do texto.

Ao entregar o LD aos alunos, a professora não faz nenhum comentário acerca do texto que seria lido; ela apenas anota na lousa o título e a página, e sugere que os alunos comecem a ler: “Vocês têm que querer”, ela diz. Com esta afirmação, antes mesmo de iniciar a leitura do texto, a professora já coloca uma grande responsabilidade para as crianças (especialmente daquelas que não dominavam o SEA), sugerindo que elas ainda não liam simplesmente porque não queriam. E quando inicia a leitura do texto para a turma, a professora desconsidera a informação introdutória trazida pelo próprio LD, as imagens, o título do texto – elementos que poderiam ser disparadores de um diálogo, um movimento de interação, de troca de ideias, de levantamento de conhecimento prévio, o que certamente facilitaria a leitura e a compressão do texto por todos do grupo.

Ao final do evento, a professora conclui que “ninguém entendeu, porque um leu baixinho, o outro não estava seguindo e não acompanhou”, sem se dar conta de que, se o texto não foi entendido, isso não se deveu às crianças que leram baixo ou que não estavam acompanhando; o não entendimento esteve muito mais associado ao modo como a leitura foi conduzida, ou seja, sem ativação de conhecimentos prévios e, mais uma vez, realizada em voz alta, apesar de sabermos que é mais fácil perder o fio da estória quando estamos prestando atenção à forma, à pronúncia, à pontuação – aspectos que devem ser atendidos quando estamos lendo dessa forma (KLEIMAN, 1992).

A prática da leitura silenciosa seguida da leitura em voz alta de parágrafos do texto é bastante comum em turmas de alfabetização, como apontado nos estudos de Almeida (2012), Macedo, Almeida e Tibúrcio (2017) e Macedo (2019). No entanto, essa leitura costuma ser seguida de uma discussão oral sobre o texto e de uma interpretação escrita, conforme os próprios livros didáticos sugerem; mas no caso dessa turma, após a leitura do texto a professora propõe atividades com foco na apropriação do SEA, deixando de lado a proposta do livro e ignorando os sentidos que a leitura poderia ter suscitado.

Observamos uma tentativa de inserção de gêneros textuais no trabalho de Florbela, como é o caso da leitura dessa fábula no LD. Mas notamos, por exemplo, que a grande maioria dos textos no mesmo livro didático não foram lidos pela turma, porque a professora privilegiava o texto “curto e de fácil compreensão, porque o livro didático tinha atividades que eles não alcançam. Aí eu mando todos abrirem o livro. Aí na atividade, por mais que eu explico, uns

conseguem, os outros não. Eles estavam fazendo uma coisa no livro, sem saber o que estão fazendo” (FLORBELA, 11/2016).

Outro ponto que merece destaque nesse evento é o fato de que a professora autoriza apenas os alunos que ela considerava mais avançados a levarem o LD para casa, ao passo que os mais inexperientes nessa tarefa deveriam levar um texto curto, o trava-língua. E mais: o objetivo era de que ambos os grupos treinassem a leitura em casa, estudassem para mostrar à professora na semana seguinte. “O livro é para quem já sabe ler”, ela diz. Quando questionamos essa posição dela, perguntando por que alguns alunos levariam o texto xerocado e outros levariam o livro para treinar um texto selecionado por ela, sua resposta foi enfática: “O texto colado é mais curto e tem palavras mais simples e curtas. Só pinto é mais difícil”. E acrescenta: “Pra aprender a ler e a escrever tem que gravar”.

Ou seja, o entendimento da docente centra-se numa concepção de leitura e escrita como memorização e treino e na possibilidade de controlar o que as crianças leem e sua produção de sentidos. A professora parece se esquecer de que aquelas crianças viviam num contexto urbano, permeado pela escrita, o que amplia para fora da escola, as condições que propiciam a leitura e a escrita. Ou seja, elas participavam cotidianamente de eventos de leitura que ocorriam fora da escola e de outros eventos, mesmo no ambiente escolar. Mas como vimos, a preocupação dela esteve centrada na escolha do texto a ser levado pelo grupo de alunos menos experientes com a leitura, pois o texto não poderia ter palavras “difíceis”. Para a professora, palavras difíceis são aquelas com sílabas mais complexas, como na palavra “pinto”, que aparecia no trava-língua que ela escolhera entregar aos alunos e quase a impediu de fazê-lo, temendo que as crianças tivessem dificuldade. Ou seja, é a lógica dos métodos sintéticos de alfabetização falando mais alto: do mais simples para o mais difícil; do menor para o maior.

Ademais, essa atitude da professora privou uma parte dos seus alunos de exercerem o direito ao livro didático. Sabemos bem que em famílias de classes populares o LD é o segundo material de escrita que mais se faz presente, configurando-se em possibilidade de acesso à escrita por todos da família.

O desdobramento do evento de leitura mediado pelo LD de Língua Portuguesa é também similar ao evento que observamos com o texto lido no “Dia do índio”: circular palavras ditadas pela professora, ou seja, eventos de análise linguística, com foco na apropriação do SEA. Vejamos como isso se deu:

“Então, vamos circular palavra”, diz a professora depois de definir quem levaria o LD para a casa e quem levaria o trava-língua. E continua a aula ditando algumas

palavras para as crianças encontrarem no texto. “Bastante” foi a primeira palavra que a professora ditou e depois anotou no quadro. Soletraram juntos. Verificaram as sílabas e conferiram a função do “n” na sílaba “-tan”. “Se não tivesse o “n”, ficaria como?”, pergunta a professora. E as crianças respondem: “ta”. E a professora dita outra palavra para as crianças encontrarem: “comida”. Ela reforça que não vai escrever no quadro dessa vez, mas dita enfaticamente as sílabas e as letras que formam a palavra. As crianças procuram no texto. Depois de um tempinho, a professora pergunta: “Encontraram?”, e só então anota no quadro a palavra. Anda pela sala, observa os livros e questiona uma aluna que parece ter marcado a palavra errada. E diz a próxima palavra para as crianças encontrarem: “jantar”. Algumas crianças encontram, com certa facilidade, pois “tem muito jantar”, diz uma delas.

14h40 – Na sequência, a professora usa a estratégia de reler o texto em voz alta e parar na palavra ditada para as crianças acharem com mais facilidade. “Então, é só acompanhar o texto”, diz ela. A próxima palavra que ela dita é “convite”. Ao reforçar a primeira sílaba, a professora indaga “Por que o ‘n’?”, e um aluno responde: “Para fazer o ‘com’”. “Muito bem”, diz ela. E depois de registrar a palavra no quadro, dita logo a outra: “cegonha”. Depois de retomar as seis palavras ditadas, a professora manda as crianças fecharem o livro e pegarem o caderno. “Agora é no caderno de classe”. A aula continua com a atividade de rotina: copiar do quadro as palavras ditadas e separar em sílabas (Notas de campo, 04/2016).

Esse evento reforça a opção da professora por um trabalho de alfabetização que tem a sílaba como unidade de análise. A professora propõe o texto e analisa suas palavras em partes menores. Embora o texto que sustenta o evento que ora apresentamos não seja um texto das tradicionais cartilhas de alfabetização, ancoradas em métodos de base sintética, o que vemos é um trabalho sistemático com as sílabas, bastante característico do método silábico de alfabetização. Nesse método, as crianças devem aprender primeiro as vogais, depois os monossílabos tônicos e então as famílias silábicas, junto a um texto que não faz sentido algum para quem está aprendendo. Ou seja, o método silábico supõe o aprendizado da língua escrita separado em etapas: primeiro aprender letras e sílabas; depois, suas combinações em palavras e frases; e, só então, as crianças são autorizadas a ler e a escrever textos. Aqui, o texto vem antes, mas o foco é a sílaba.

Prestando atenção nas palavras que a professora extraiu do texto para ditar aos alunos, notamos que algumas delas tinham sílabas similares à palavra “pinto”, que tanto incomodou a professora no momento de decidir qual texto enviaria para os alunos treinarem. Também

notamos que a professora reforçou as sílabas das palavras “convite” e “bastante”. Isso pode indicar que, embora ela não mencione, ela quis “garantir” o ensino de palavras similares àquela que seria lida pelo aluno.

Observando o livro didático de Língua Portuguesa utilizado por um aluno, percebemos que algumas atividades já tinham sido feitas nas páginas 15, 16, 28, 29, 32, 45, 46, 52, 53, 56, 57. Nestas páginas (por exemplo, na página 32), existem propostas de atividades voltadas ao trabalho com palavras de copiar uma quadrinha e completar com a palavra faltante, encontrar palavras que rimam e dificuldades ortográficas, como do F e V e do B e P. Embora não tenhamos observado os dias em que estas páginas foram trabalhadas, não é difícil perceber que o uso do LD de Língua Portuguesa acompanhou a lógica da docente para o trabalho de alfabetização, priorizando reflexões sobre o SEA, por meio da análise de palavras.

Ao analisarmos os eventos de leitura mediados por textos nos LDs de outras disciplinas, percebemos que, assim como no LD de Língua Portuguesa, a proposta do LD não se efetiva e o conteúdo da disciplina se esvazia, na medida em que a professora (no desejo de que as crianças aprendam a decodificar) faz dessas leituras o mesmo que faz nas aulas de Língua Portuguesa: o texto se presta sobretudo à reflexão sobre o SEA, ao reconhecimento de palavras, e não à construção de sentidos.

No evento observado no dia 05/05, a professora entregou o LD de Geografia para a turma. O tema era “Casa e escola: lugares de convivência”. Há uma conversa breve sobre o assunto, cerca de 5 minutos e, logo em seguida, as crianças fazem as atividades propostas, sem a ajuda da professora. Ao corrigir as atividades, a ênfase é na escrita das palavras que respondem às questões, e não no sentido que as crianças tentaram construir sobre o que leram e sobre o tema em questão. Durante toda a correção, a professora se manteve em frente à turma, acreditando que todas as crianças estavam aptas a escreverem corretamente o que ela ditava, como resposta às questões. “Gente, não é possível. Eu tô dizendo as letras”, comenta a professora.

A professora se frustra porque, ao dizer as letras das palavras, ela espera que as crianças escrevam corretamente ou com facilidade, sem se dar conta de que esta é uma tarefa fácil para aqueles que já dominam o SEA. No evento mediado pelo texto no LD de Ciências, observado no dia 18/05, a situação não é muito diferente. Vamos a ele:

14h03 – A professora pede aos alunos que leiam, todos juntos, em voz alta, o que está na página 86 do livro. Mas logo interrompe a leitura para chamar atenção dos alunos que conversavam e atrapalhavam. Em seguida, retomam; agora,

individualmente. E terminam o breve texto da página que segue abaixo (Notas de campo, 05/2016):

Figura 7 - Texto do livro didático de Ciências



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na continuidade do evento, observei uma releitura do texto pela professora, solicitando aos alunos que circulem duas palavras. “Circulem. Se virem, eu tô lendo”. As palavras a serem circuladas eram “ciclistas” e “placas”. O texto em si não é objeto de discussão. Depois, a professora orienta a atividade proposta na página seguinte: “O que eu vejo? O que eu sei?”. Como ela não é clara na explicação, a maioria da turma tem dificuldade para realizar, e não sabem onde escrever a resposta; ficam em dúvida se escrevem ou não no livro e qual a resposta para cada questão etc. Todo esse movimento de começar a ler o texto juntos, depois ler em voz alta (cada aluno um parágrafo) e ainda a leitura da professora, e orientar a realização da atividade na página seguinte, demora em torno de 15 minutos, indicando a brevidade com que o texto é trabalhado no grupo.

6.3.3 A leitura de livros literários: seguindo a mesma trilha da apropriação do SEA

Como mencionamos no início do capítulo, o “cantinho de leitura” – espaço privilegiado de acesso a livros literários, sobretudo em salas de alfabetização – foi parcialmente explorado pela docente e, conseqüentemente pelas crianças, que o acessavam apenas quando terminavam um exercício sobre o SEA. A professora alegou, durante a entrevista, que usou pouco o “cantinho de leitura” porque os livros “eram antigos” e já conhecidos pelas crianças, embora reconhecesse que poderia ter utilizado mais o espaço, “porque leitura é uma coisa importante”. Indagada sobre “as caixas” de livros de literatura (livros novos que chegaram às escolas em

função do PNAIC, destinados a todas as turmas de alfabetização), a professora afirma “que eu saiba, não”, parecendo ignorar a existência desses livros na escola.⁴² Ainda assim, registrei no mapeamento geral quatro eventos de leitura mediados a partir de livros literários. O primeiro livro que a professora leu para a turma, com o título “*Bullying na escola: Por trás da maldade virtual*”⁴³, foi em atendimento a um projeto da Rede Municipal do Recife (RMR), que indicava que o tema *bullying* deveria ser trabalhado no mês de abril, assim como outros temas deveriam ser abordados a cada mês, como vemos na imagem a seguir, numa orientação afixada num mural na sala de professores, sobre o projeto “Estudante protagonista do mês”:

Figura 8 - Projeto “Estudante protagonista do mês”

Meses	Dias	Temáticas	Locais de Culminância
Fevereiro	22	Conscientizar para eliminar!	Unidades Educacionais
Março	11	Recife, a Veneza Brasileira: Como fazer para não desperdiçar suas águas?	Unidades Educacionais
Abril	07	Ação antibullying.	Unidades Educacionais
Junho	01	Alerta meio ambiente: O que fazer para preservar?	Unidades Educacionais
Junho	22	Pernambuco: Nossa origem, nossa cultura.	Unidades Educacionais
Agosto	12	Olimpiadas 2016: O esporte como ferramenta de inclusão social.	Parque Sant'Ana
Setembro	25	Semana do Trânsito: Pedalar para Conscientizar!	Ruas do Recife Antigo culminando no Marco Zero
Setembro	28	Eleições Protagonistas 2016.	Unidades Educacionais
Outubro	11	Criança: Tempo de transformar.	Unidades Educacionais
Novembro	25	Combate ao Câncer: Sorria para a VIDA!	Hospital Oswaldo Cruz – Classe Hospitalar
Dezembro	16	Um abraço para a paz.	Parque da Macaxeira

Fonte: Acervo da pesquisadora.

⁴²Soubemos, através de outros informantes da pesquisa, que os acervos estavam na sala de leitura da escola.

⁴³A coleção “*Bullying na escola*”, da Blu Editora, possui 20 títulos com textos escritos por Cristina Klein e ilustrações de Solange Janette Passos Reetz. Os livros desta coleção têm histórias contadas em 16 páginas, e em cada uma delas há um aluno que se torna o personagem principal, que se relaciona com diferentes alunos, pais, professores e diretores. No livro escolhido pela professora (“*Bullying na escola: por trás da maldade virtual*”), Lara era uma menina simpática e estudiosa, mas começou a perceber que na escola lhe tratavam mal sem nenhum motivo. Numa tarde, Lara entrou numa sala de bate-papo na internet e ficou surpresa com tanta coisa que escreviam a seu respeito. A menina contou a história para os pais, que foram à escola. Na escola, os alunos foram alertados que ofensas na internet também são formas de agressão. Os comentários na internet pararam e tudo ficou bem.

Vejamos como o evento que se construiu:

16h10 – A professora pega o livro no “cantinho de leitura” da sala. Ela informa à turma que vai tratar de um tema que eles já ouviram falar: *bullying*. No entanto, ela logo começa a leitura em voz alta, sem ouvir das crianças o que elas pensam sobre o tema. Enquanto lê, a professora aproveita para comentar sobre o comportamento da turma, quando um trecho do livro sugere algo relativo a isso. As crianças tentam interagir com a história, contando situações que elas vivenciam, mas a professora não considera. As crianças demonstram muito interesse pela história; elas querem olhar o desenho e compreender a narrativa. Pedem para a professora repetir trechos, mas a professora parece não gostar muito. Ela não perde uma oportunidade de aproveitar o texto para problematizar atitudes que ela espera das crianças como “não contar tudo que acontece na escola para os pais”. Mas o final da história contradiz o que a professora defende, já que a personagem principal comenta com a família o que estava ocorrendo na escola e, então, a professora precisa reorganizar a explicação em função disso. Ao terminar a leitura, não houve comentários. A professora fecha o livro e diz “tarefa, pegue o caderno” (Notas de campo, 04/2016).

Este evento, com duração de 20 minutos, segue apontando para a concepção de leitura que predominou nos eventos que acompanhamos: uma leitura que, centrada na professora, não aproveita o interesse das crianças em participar do evento. Em vários momentos, notei o desejo das crianças em dizer coisas, em colocar suas ideias para o grupo, mas este é um movimento que não é fomentado pela docente.

Os desdobramentos da leitura, assim como nos eventos anteriores, favorecem mais a reflexão sobre a escrita das palavras do que os sentidos que o texto poderia ter possibilitado. Isso se evidencia no fato de, ao final do evento, a professora não destinar um tempo/espço para uma conversa sobre o livro: impressões, comentários, dúvidas, relações poderiam vir à tona se a professora mobilizasse a turma nesse sentido; mas o que ela faz é pedir que as crianças peguem o caderno de tarefas de classe e, na sequência, anota na lousa três questões: como era o nome da menina, qual o nome da amiga e o título do livro. Tais perguntas giram em torno da escrita de palavras e da reflexão sobre sua formação, uma vez que as respostas esperadas são bem objetivas.

Ao analisar a continuidade do evento, percebemos que a intenção da professora foi facilitar o trabalho dos alunos, indicando três respostas possíveis a cada uma dessas questões, de modo similar ao que observamos no livro de Educação Infantil do qual ela costumava retirar

textos. Mas isso acabou confundindo as crianças, e não ajudando, gerando uma situação bastante tensa na sala de aula. Ademais, quando a professora dá a opção de resposta, tira das crianças a possibilidade da escrita espontânea, da reflexão mais específica sobre que letras usar para escrever alguma coisa.

No momento da entrevista, indaguei a professora sobre o projeto “Estudante protagonista do mês”, e a avaliação dela é bastante positiva; inclusive, ela nos relata como foi a experiência no mês de outubro, quando o tema foi “Criança: tempo de transformar”. Extraímos o excerto a seguir, a título de ilustração do ponto de vista da docente sobre o projeto:

Muito bom, porque a gente trabalha com eles e faz o desenho [...] aí tem a socialização. Eles desenham, eu trabalho o tema e a gente coloca lá na frente. Em outubro era para eu escolher o direito da criança e o direito que eu escolhi foi moradia. Aí o que foi que eu fiz: eu trabalhei o texto, não foi em vão Carol, eu trabalhei o texto, aí eu explorei com eles no quadro, bem [...] No caderno deles têm, li com eles, fiz perguntas e depois partimos para a construção do livro. Dividi tudinho, leitura e socialização, ilustração e organização do texto, construção do livro com o tema Toda criança tem direito à moradia, adaptação do livro, desenho feito por cada criança (FLORBELA, 05/2016).

Notemos que, por este relato, a experiência no mês de outubro parece ter mobilizado mais aspectos que aquela à qual observamos em abril. No entanto, não podemos afirmar com segurança, porque o dado que temos se circunscreve ao relato da professora. Não podemos, então, contrastar o que ela diz com aquilo que de fato aconteceu na sala de aula, como temos feito, porque não acompanhamos a turma durante todo o mês de outubro.

A leitura de outros três livros literários ocorreu como um desdobramento da minha interação com a docente, que sempre vinha relatar suas angústias diante do pouco desenvolvimento da turma. Por muitas vezes sugeri a ela que lesse mais para a turma, que buscasse, por exemplo, mais suporte na literatura, para o seu trabalho com a alfabetização. Cheguei a escolher um livro do cantinho de leitura da sala e ler para a turma, no dia 05/05/2016. Então, observei uma tentativa da professora de incorporar essa prática no seu trabalho, como no evento observado no dia 18 de maio, quando a professora leu o livro “Choro e choradeira, risos e risadas”, de Tatiana Belink, logo no início da aula. O breve registro que se segue, extraído do nosso caderno de campo, nos remete ao ocorrido:

13h43 – Início da aula. Diferente hoje. Parece-me que algumas conversas tidas com a professora têm mexido com suas ideias. Conversas sobre leitura. Hoje ela começa a aula com a leitura de um livro: “Choro e choradeira; risos e risadas”, de Tatiana Belinky. As crianças comemoram e comentam que já ouviram a história, mas não se importam; querem ouvir de novo. E a professora pergunta se lembram do título. A maioria afirma que não. Então, ela relê o título do livro e explica que fará a leitura. “E mesmo que alguns já tenham ouvido a história, vão ouvir mais uma vez”, diz a professora. Ela reforça o título; insiste para que os alunos repitam o título. E segue a leitura dos versos, sem muita entonação ou musicalidade que caberia na leitura, mas segue [...] O que sobressai nesse momento são os lances de “xingos” da professora no meio da leitura: “Guarde este brinquedo, menino?”, “Fechem a boca”, “Preste atenção”, “Vocês não estão prestando atenção”. A professora encerra o evento fazendo duas breves perguntas: “Qual era o título do livro e o nome da personagem?” (Notas de campo, 05/2016).

A despeito do esforço da docente, este relato indica que a leitura que ela realiza não chega a prender a atenção da turma, inicialmente motivada em ouvir a história. E, ao final, as perguntas que a professora faz são da mesma natureza que ela costumava fazer: título e nome da personagem. O que isso sugere? Que a professora tem dificuldades de incorporar a leitura de livros literários ou a leitura deleite na sua prática de alfabetização, como orienta o PNAIC. Tanto é que observamos apenas outros dois eventos em que ela lê um livro literário para o grupo. Mas porque, possivelmente, isso ocorre? Porque, dentro da sua lógica, para alfabetizar as crianças, estas precisam mais da reflexão sobre a formação de palavras e da compreensão sobre a relação grafemas e fonemas.

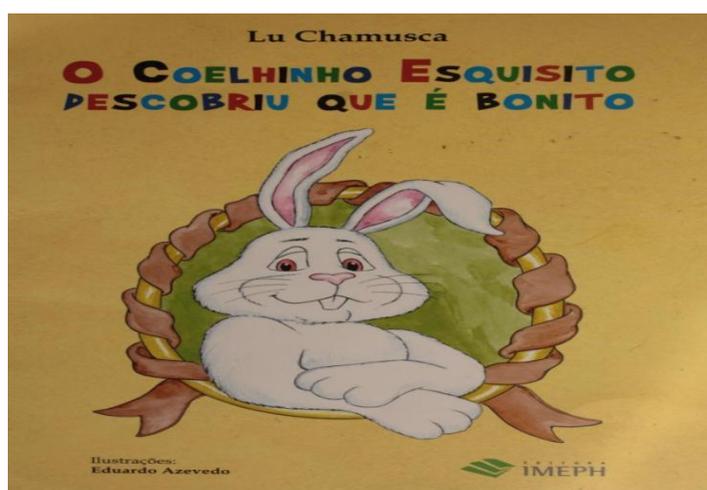
6.3.3.1 “Tá vendo, ele não leu em casa!”: O projeto “Nas ondas da leitura”

Conforme informações do site oficial da Prefeitura do Recife, o Projeto Nas Ondas da Leitura foi iniciado em 2014 pela Secretaria de Educação do Recife, como parte do Programa de Letramento do Recife (Proler), em parceria com o Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores (PMBFL) e com o Instituto Meta de Educação, Pesquisa e Formação de Recursos Humanos (IMPEH), que oferece suporte pedagógico de estímulo à leitura e à produção de textos. Quando foi implantado, a proposta era de que no início de cada ano letivo os estudantes recebessem nove livros paradidáticos para serem estudados e trabalhados em sala de aula, um a cada mês, e que depois da leitura os alunos tivessem a oportunidade de contar e recontar as

histórias, para que começassem “a trilhar os caminhos da autoria”. Contudo, o projeto tem passado por alterações atribuídas à falta de verbas; então, no segundo semestre de 2016, os alunos do 2º ano da escola investigada receberam apenas quatro livros, já no mês de agosto.

A seguir, apresentamos o evento construído a partir da leitura de um desses livros, cujo título é “O coelhinho esquisito descobriu que é bonito”, observado no dia 04 de outubro de 2016. As crianças puderam ficar com o livro durante todo o mês de setembro. As orientações da professora ao longo do mês foram para que as crianças lessem o livro em casa.

Figura 9 - Livro “O coelhinho esquistio descobriu que é bonito”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

No dia 04 de outubro, a turma foi organizada em 5 grupos para o trabalho com o livro. No dia do evento a professora sugeriu uma troca de lugares entre as crianças, de modo que alguns alunos que já sabiam ler pudessem ajudar aqueles que não sabiam. A orientação inicial da professora foi uma leitura individual silenciosa, escapando ao que normalmente ocorria: a leitura em voz alta. A professora deu um tempo para que as crianças lessem e conversassem entre elas sobre o livro. A sala ficou um pouco barulhenta. Algumas crianças leram silenciosamente, outras leram em voz alta com o colega do lado, outras faziam cópias de desenhos do livro. Mas houve um movimento de interação entre as crianças, mediado por este livro.

O segundo momento do evento aconteceu quando a professora indicou a leitura do livro em voz em alta. Neste momento, ela foi chamando cada aluno para ler uma parte. Luís foi o primeiro. A professora tentou fazer intervenções e pontuar que o livro era de poesia e que por isso tinha estrofes. Depois, solicitou às crianças que dissessem o que elas compreenderam da leitura feita pelo colega. Algumas crianças

se manifestavam e, então, a professora “amarrava” as ideias, destacando sentidos para o texto. Esse procedimento foi até o final do livro. Os alunos liam as estrofes, comentavam, e a professora fazia perguntas objetivas de localização de informações no texto e, por fim, concluía com um sentido para o texto. Durante este procedimento, ela reforçava também o tempo que o livro havia ficado em casa com as crianças, pressupondo que houve “treino” da leitura e que por isso as crianças deveriam estar lendo melhor.

De fato, observamos em outros dias a professora lembrando à turma sobre a necessidade de “treinar” a leitura do livro. Num certo momento, ela se aproximou de Fagner, um aluno que ainda não decodificava o sistema de escrita. Ela tentou ouvi-lo, mas ele não conseguiu desenvolver a leitura. Então a professora enfatizou: “Tá vendo, ele não leu em casa”. Depois desta leitura em voz alta, a professora solicitou às crianças que contassem as estrofes que apareciam na história. A professora queria que as crianças identificassem quantas eram. Como elas não conseguiram acertar, a professora contou coletivamente com os alunos, e totalizaram 62 estrofes.

Tentou explicar ainda sobre o número de versos das estrofes, pedindo às crianças que lessem apenas alguns versos de uma determinada estrofe. Na continuidade, a professora deu um ditado de palavras, enfatizando as sílabas das palavras selecionadas, evento bastante recorrente no seu trabalho de alfabetização. As palavras do ditado foram: comprido, enrola, galinha e macaquinho; e foram retiradas do livro de literatura. Depois do ditado, a professora pede para que os alunos escolham e copiem 4 estrofes do livro. Ao final do evento a professora diz o seguinte, entregando uma folha aos alunos: “A cada livro que você recebe você precisa prestar conta. Isso significa fazer uma produção linda e maravilhosa. Um desenho e escrever o que você entendeu da história. Eu passei para casa, o livrinho. Eu já fiz a leitura do livro. Os colegas já leram. Nós já interpretamos, conhecemos os versos e as estrofes. Agora é vocês”.

A professora explica que é para caprichar, pois é um trabalho para “socializar” (expor fora da sala de aula). Orienta sobre a importância de colocar a data, o nome completo e a turma. E explica o que ela espera; “Eu quero que vocês caprichem! Façam o desenho observando os desenhos do livro. Produzam a história e não esqueça de colocar o título: O coelhinho esquisito descobriu que é bonito” (Notas de campo, 10/2016).

Como mencionamos, esse livro faz parte do acervo do projeto da prefeitura de Recife “Nas ondas da leitura” que, no ano de 2016, destinou quatro livros de literatura para cada aluno dessa turma. As orientações oficiais indicavam a obrigatoriedade de a professora trabalhar com eles em sala de aula e “prestar contas”, conforme a própria professora destaca na conversa com os alunos, ao final do ciclo de atividades que apresentamos.

Observamos neste evento semelhanças e diferenças em relação aos outros eventos, também mediados por livros literários. Assim como no primeiro evento, a interação é estruturada em torno de um livro autêntico e integral, no suporte original, fator que, segundo Soares (2011), colabora para uma adequada escolarização da literatura. Diferentemente do evento 1, os alunos fazem uma primeira leitura em casa, uma vez que passaram um mês com o livro e cada um tinha um exemplar.

Na sala de aula, a primeira interação é em grupo e por meio da leitura silenciosa, outra diferença marcante, uma vez que não houve essa forma de leitura no evento 1. A professora parece buscar, com a leitura silenciosa, que os alunos construam sua autonomia na relação com o texto e espera que, após a leitura, eles compartilhem os sentidos construídos, ainda que muitos tenham tido dificuldades em realizar a leitura silenciosa e até de expressar sua compreensão.

Em seguida, individualmente leem o texto em voz alta, de acordo com a designação da docente, com o objetivo de avaliar a fluência oral, a decodificação, prática bastante recorrente em turmas de alfabetização. Em meio à oralização do texto, a professora faz perguntas para checar a compreensão dos alunos, e não para aguçar a curiosidade sobre o livro, uma vez que já tinham lido em casa e em grupo. Segue-se uma sistematização das características formais do texto, escrito em versos, com a professora pedindo que os alunos identifiquem e contem quantas estrofes tem o texto, pedindo que identifiquem determinado verso numa estrofe. Nesse momento, a fruição que parece ter motivado a leitura inicial deu lugar a uma sistematização de conhecimentos formais mudando o tom da abordagem do texto. Da mesma forma ocorre com o ditado de escrita de palavras retiradas do texto, cujo foco principal é a sistematização do sistema alfabético de escrita, de maneira semelhante quando da leitura de textos em outros suportes.

Partimos do entendimento de que o texto é um poema em prosa que pede uma leitura performática que poderia ter sido realizada pela professora para que os alunos que ainda não estavam fluentes nesse processo tivessem a oportunidade de construir um sentido para o que fora lido, de modo geral, e para que eles entrassem em contato com sua dimensão estética. Mas, como observado, na segunda parte do evento o texto reduziu-se a um conjunto de estrofes a serem contadas e dissecadas pelos alunos, e a professora ignorou o ritmo e a entonação próprios

do texto poético, aproximando-se de uma forma de escolarização que tem sido questionada pelos que pensam o texto literário no processo de alfabetização (MACEDO, 2017; GOULART, 2017; ALMEIDA; MACEDO, 2018).

No entanto, o evento encerra-se com a professora buscando resgatar a produção de sentidos sobre o texto, pedindo que os alunos escrevam ou desenhem sua compreensão da história, que será posteriormente compartilhada nos murais da escola, ou seja, indicando uma variação no interlocutor dos textos dos alunos, para além dela própria e dos colegas de turma. Essa proposta de mediação incluiu, então, uma dimensão dialógica na interação com o livro, bem marcada no início e final do evento.

Este subtópico nos eventos de leitura, ou seja, eventos que foram mediados por livros literários, exemplificam, de forma clara, modos de escolarização da literatura marcados pela cultura escolar, que estabelecem marcas relativas ao espaço, ao tempo, aos objetivos de leitura (no caso de turmas de alfabetização), atrelados, de alguma forma, ao processo de sistematização do sistema alfabético de escrita.

Na entrevista realizada com Florbela, questioneei sobre sua opinião acerca do projeto. Ela comenta que:

Se viessem pessoas de lá (da prefeitura) para ajudar e colaborar seria melhor. Por exemplo, eles mandam os livros, né; aqueles livros que eu mostrei a você. E cada livro a gente faz uma atividade com os meninos, mas [...] não é tããão [...] trabalhado assim, né (mais ou menos). Pronto. Aí o que a gente faz [...] Os livros vieram, a gente entrega os livros. Aí eu mando [...] mando para casa, para os meninos estudarem. [...] Aí eu pedi para eles lerem em casa. Eles (a equipe do projeto) chegam aqui, só vai ver os desenhos que os meninos fizeram. Mas se a gente [...] porque eu li com eles, explorei bem o livro, mandei eles lerem em casa. Aí eu trabalhei com ele. Mas se o professor pedir assim: desene aí só o que vocês entenderam [inaudível] fica um projeto solto (FLORBELA, 11/2016).

A fala acima indica que o projeto institucional implementado na Rede Municipal de Recife sofre um processo de controle da Secretaria de Educação, pois a professora também tem de prestar contas, apresentando as atividades que desenvolveu durante o projeto: “Eles [a equipe do projeto] chegam aqui, só vai ver os desenhos que os meninos fizeram”. Assim, ela busca trabalhar com os alunos as orientações oficiais recebidas sem o apoio necessário para uma prática mais adequada à escolarização dos livros literários, conforme defendido por Soares (2011).

Não podemos deixar de mencionar que a escola tinha uma sala de leitura,⁴⁴ na qual essa turma participava de práticas sociais específicas envolvendo a leitura literária, sob mediação da professora que coordenava aquele espaço. A turma que investigamos ia rigorosamente todas as sextas-feiras para essa sala, e tinham um contato frequente com o texto literário. Importa-nos sublinhar que este fato influenciou o próprio espaço destinado à literatura infantil no trabalho de alfabetização desenvolvido por Florbela. Questionada sobre o que ela teria aprendido com o PNAIC, ela destaca exatamente os textos e os livros de literatura, conforme excerto a seguir extraído da entrevista:

[...] Tem os livros de literatura. Até porque na sexta feira, tem a sala de leitura também, né. Mas foi bom. Porque na sexta feira eles vão pra lá, faz a leitura lá e quando eles chegam aqui, eu faço o que? Eu amarro, né, o que eles trás. Eu pergunto o que eles estudaram lá, qual foi a história, o que eles entenderam e eles desenham. Desenham e escrevem a compreensão deles sobre a história que eles ouviram lá na sala de leitura.

Note-se que, ao refletir sobre a pergunta feita (“Das estratégias que você usou com essa turma, esse ano, tem alguma que você aprendeu com o PNAIC? Como é que você vê isso?”), a professora reconhece, num primeiro momento, as aprendizagens ou influências advindas do PNAIC mas, logo depois, faz uma espécie de autoavaliação, indicando que o trabalho com textos e os livros de literatura (que seriam essas aprendizagens) “não foi tããã [...]”, ou seja, tão intenso, possivelmente. Na sequência, ela se justifica recorrendo à sala de leitura; parece que, considerando que já havia um trabalho com literatura sendo feito naquele espaço, de algum modo, a professora canalizou seu trabalho na apropriação do SEA. O que, por outro lado (poderíamos inferir), encontra eco no discurso da necessidade da reinvenção da alfabetização, também defendida pelo PNAIC.

Analisando as orientações do programa, observamos que esse discurso não se “desfaz” do conceito de letramento, embora reforce que a alfabetização passou a ser obscurecida por ele, perdendo sua especificidade no contexto brasileiro. É nesse sentido que, no caderno da Unidade 1 – ano 2, por exemplo, lemos que, para a consolidação da alfabetização,

⁴⁴Para saber mais sobre este espaço, consultar a tese de Dezotti (2018), realizada também no âmbito do GPEALE, na mesma escola, mas com foco no trabalho com a literatura.

Procuramos pensar em sua definição e nas relações que se estabelecem entre a apropriação do SEA pela criança e os eixos de leitura e produção de textos. Inicialmente trazemos para a discussão a necessidade de mantermos o *equilíbrio necessário entre os processos de alfabetização e letramento* (BRASIL, 2013, p. 15, grifos nossos).

Esse equilíbrio estaria garantido na medida em que os diferentes eixos de ensino de Língua Portuguesa fossem contemplados, assegurando os direitos de aprendizagem em leitura, oralidade, produção de textos escritos e análise linguística. Mais especificamente, o programa sugere que:

Em relação à leitura e à produção de textos, propõe-se que os alunos vivenciem atividades envolvendo diferentes gêneros desde o 1º ano, e que no final do 3º ano possam ler e produzir textos diversos com autonomia. Em relação à apropriação da escrita alfabética, espera-se que, no 1º ano, as práticas de ensino da leitura e da escrita possibilitem à criança a construção da base alfabética e que os 2º e 3º anos sejam destinados à consolidação das correspondências som-grafia por meio de diversas situações significativas e contextualizadas de escrita de palavras e textos (BRASIL, 2013, p. 15-16).

O conjunto de eventos de leitura que ora apresentamos aqui se articularam, como pudemos notar pelos ciclos de atividades que trouxemos, a eventos aos quais designamos como eventos de análise linguística, com foco na apropriação do SEA. Pelos dados apresentados e analisados, podemos notar um esforço da docente em contemplar certa variedade de gêneros, embora isso esbarrasse na sua premissa de que um bom texto para alfabetizar precisa ser curto, familiar e de fácil compreensão, e que a análise de palavras em suas partes menores é o mais importante neste processo.

Em que pese todo o empenho de Florbela, os textos e o modo de leitura predominantes nesse contexto, em alguma medida, limitam e delimitam as práticas de leitura do grupo. Tais práticas de leitura se distanciam, inclusive, dos direitos de aprendizagem que o PNAIC defendeu para esse eixo,⁴⁵ restringindo-se quase que basicamente a ler em voz alta com fluência e encontrar informações explícitas nos textos.

⁴⁵São direitos de aprendizagem defendidos pelo PNAIC, para o eixo leitura: Ler textos não-verbais, em diferentes suportes; Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia; Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos; Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças; Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças; Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações; Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente; Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia; Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente; Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia; Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente; Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia; Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente; Apreender

No que tange aos eventos de análise linguística, além daqueles que normalmente se seguem à leitura (tais como identificar palavras no texto, copiar palavras, segmentar essas palavras em sílabas etc., os quais trouxemos nos ciclos de atividades acima), os ditados também foram considerados por nós como eventos dessa natureza e, em função da grande recorrência deles, optamos por tratá-los em tópico específico.

6.4 “DESDE QUANDO EU COMECEI EM SALA DE AULA O DITADO É MUITO BOM. ELE AJUDA MUITO A DESPERTAR”: OS DITADOS COMO UMA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO

As orientações do PNAIC para o 2º ano do CIA, conforme já mencionamos, dão conta de que os direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa precisam contemplar os eixos de leitura, oralidade, produção de textos escritos e análise linguística. Este último eixo é subdividido em dois focos: o primeiro enfatiza a discursividade, a textualidade e a normatividade; e o segundo, a apropriação do SEA, cada um com direitos de aprendizagem específicos.⁴⁶

assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia. Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia. Estabelecer relação de intertextualidade entre textos. Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos. Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso (BRASIL, 2013).

⁴⁶Os direitos de aprendizagem do eixo análise linguística, para o foco apropriação do SEA são: Escrever o próprio nome. Reconhecer e nomear as letras do alfabeto. Diferenciar letras de números e outros símbolos. Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros. Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais. Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras. Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras. Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho. Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas. Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições. Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc. Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal. E para o foco da discursividade, textualidade e normatividade são: Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina. Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção. Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades. Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes). Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V). Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras. Pontuar o texto. Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/ JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos). Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente. Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização. Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções. Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso. Segmentar palavras em textos (BRASIL, 2013).

De fato, os eventos predominantes nessa turma foram os eventos de análise linguística, com ênfase na apropriação do SEA. Em todos os dias que observei, a professora propôs atividades ligadas à reflexão de palavras, letras e sílabas. E todos os eventos de leitura levaram a um evento de análise linguística como, por exemplo: identificar e circular palavras no texto; ler e separar; juntar as sílabas para formar palavras; ordenar as sílabas; completar palavras com letras e sílabas faltosas; escrever o nome de figuras; identificar a letra inicial; contar letras e sílabas de palavras; copiar e estudar palavras para o ditado; e o tradicional ditado, quase sempre de 10 palavras, como ocorreu na continuidade do ciclo de atividades observado por nós, no “Dia do índio”:

16h10 – Depois do intervalo, a atividade proposta foi um ditado. Os alunos participaram do ditado. Cada criança chamada foi até a mesa da professora escolher uma palavra impressa por ela, ler e ditar para a turma. O primeiro aluno chamado foi Victor. Ele leu a palavra arara. O segundo aluno leu mandioca. E a professora reforça: “Man-di-o-ca”. E as crianças escrevem. Carina lê a terceira palavra: Guarani. “Qual é a terceira palavra?”, pergunta a professora. “Guarani”, as crianças respondem. “Gua-ra-ni”, a professora reforça as sílabas das palavras. Dá um tempinho para as crianças escreverem, e chama o próximo aluno para ler outra palavra: Abacaxi. E o processo é o mesmo: a criança lê, a professora repete e enfatiza as sílabas. As crianças registram. As palavras seguintes foram: Pernambuco, tupi, velho, chocalho, caminho, tucano. “Pronto, deu 10 aí?”, diz a professora. E as crianças confirmam. Em todas as palavras ditadas, o procedimento foi o mesmo, com muita ênfase nas sílabas e nas letras que formavam cada sílaba. As palavras escolhidas para o ditado foram palavras do texto, a maioria palavras que as crianças circularam e depois copiaram no caderno (Notas de campo, 04/10/2016).

Nós observamos a ocorrência de 12 ditados que eram para ensinar o SEA, mas geralmente mantiveram o objetivo de avaliar a aprendizagem das crianças quanto à apropriação desse sistema. No evento que destacamos acima, a proposta estava mais ligada ao ensino, chegando a mobilizar a participação das crianças na leitura das palavras, mas, normalmente, era a professora quem as ditava, sempre retiradas dos textos usados nos eventos de leitura. Isso demonstra coerência com a fala inicial da docente, que nos afirmou trabalhar com letras, palavras e sílabas retiradas de um texto. A lógica da professora para alfabetizar centrava-se, então, em explorar palavras do texto. Para ela, explorar o texto significava escolher palavras para serem destrinchadas em partes menores, como as sílabas e letras. Assim,

independentemente do suporte do texto, a ênfase sempre recaía no estudo de palavras e nas relações fonemas e grafemas, como observamos em todos os eventos. Com os ditados não era diferente, tanto que ela mesma destaca num momento da entrevista:

Mas você não observou de onde era retirado as palavras? Sempre de um texto; independente do tamanho, o que fosse [...] sempre tirava de um texto. Ou então de palavras que eles já ouviram [...] no dia passado (FLORBELA, 11/2016).

Sondei com Florbela a intenção que ela tinha ao realizar tantos ditados com a turma. Os excertos a seguir, extraídos também da entrevista, nos ajudam a compreender que a professora esperava que essas atividades despertassem as crianças para a compreensão do SEA, mas também funcionassem como um instrumento de avaliação. Em outro momento da entrevista, ela nos diz:

Não é de agora. Desde quando eu comecei em sala de aula o ditado é muito bom. Ele ajuda muito a despertar a criança. Pode ser ditado de números, de objetos, de fruta, de flore [...] E eu dou pra saber se eles aprenderam mesmo aquelas palavras ou se só tava decorado (FLORBELA, 11/2016).

Poderíamos analisar o trabalho realizado por Florbela a partir do que escreve Goulart (2014a, p. 45):

Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, sejam letras, palavras, sílabas e textos, no caso da linguagem escrita. Há propostas de práticas de ensino da escrita em que a noção de letramento é considerada na perspectiva de práticas sociais letradas, entretanto tais práticas não são homogêneas e consensuais. O ponto de partida são textos legitimados socialmente, mas a linguagem é trabalhada como um elemento sem peso, com prioridade para a análise da língua encaminhada pelo professor, subordinando o conhecimento e as possibilidades de análise das crianças, e as próprias crianças, ao estudo de características do sistema linguístico.

Os eventos que apresentamos até aqui indicam que a professora tentou buscar por textos legitimados socialmente (exceto quando eles vinham do livro de EI que mostramos), trabalhando com fábulas, letra de música, lendas e parlendas, por exemplo, mas a linguagem não tinha peso nos eventos. A prioridade era mesmo a análise da língua, por meio do estudo da formação de palavras, encaminhado por ela. O conhecimento e as possibilidades de análises das crianças sobre os textos se subordinavam a esse processo. Entendemos ainda que, em alguma

medida, o discurso do PNAIC, representado principalmente na concepção do *alfabetizar letrando*, pode legitimar esses modos de alfabetizar, em que o que se sobressai é a necessidade de compreensão das relações de grafemas e fonemas.

Obviamente, este modo de conceber o processo de alfabetização, bem como a maneira com que os eventos de leitura e análise linguística foram construídos, têm implicações em como as crianças vão se apropriando da língua escrita. Os eventos de produção de textos que observamos revelam um pouco dessas implicações, as quais trataremos a seguir.

6.5 “QUANDO EU PEÇO PARA ELES PRODUZIREM, É PARA VER A LETRA, PARA VER SE ELES SABEM ESCREVER MESMO”: A PRODUÇÃO DE TEXTO COMO AVALIAÇÃO DA APROPRIAÇÃO DO SEA

Os eventos de produção escrita que foram acompanhados se repetiram nove vezes e, ao contrário dos ditados, não se vincularam aos textos/leituras realizadas pelo grupo. Se constituíram, contudo, numa prática de alfabetização, mesmo distante do sentido real de uso da língua, já que as escritas dos alunos eram endereçadas apenas à professora para fins de apreciação e avaliação. Assim, como pontua Geraldi (1985), a situação de emprego da língua, nesses casos, é artificial.

O próprio PNAIC pontua como direitos de aprendizagem para o eixo “Produção de textos escritos” vários aspectos relevantes para esse processo, tais como:

Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba e com autonomia; produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba e com autonomia. Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos. Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos. Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor. Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas. Revisar coletivamente e autonomamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes. Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas (BRASIL, 2013, p. 32).

Os eventos que observamos, ao contrário, foram todos individuais, sem planejamento prévio que considerasse o contexto de produção, o gênero ou a finalidade deles, e mantiveram um caráter avaliativo, ocorrendo normalmente ao final da aula. Muitas vezes, configuraram-se como uma estratégia da docente para “ocupar o tempo” dos alunos, que terminavam mais

rapidamente as atividades sobre o SEA. Para a professora, no entanto, uma criança alfabetizada seria aquela capaz de “construir um pequeno texto familiar, compreender e fazer a leitura” (FLOBERLA, 04/2016). Assim, os textos que as crianças escreviam eram usados por ela como um termômetro para medir o quanto as crianças haviam caminhado nessa direção, como ela ressalta também na entrevista:

Pesquisadora: E por que você pedia para eles produzirem texto?

Florbela: Quando eu peço para eles produzirem, é para ver a letra, para ver se eles sabem escrever mesmo, se eles têm aquela coerência. É dali que pode surgir um texto familiar, texto da cabeça deles (Notas de campo, 11/2016).

Os eventos que observei apontam para uma contradição no trabalho da professora. Por que contradição? Porque, ao longo do ano, ela manteve a expectativa de que seus alunos chegassem a produzir textos, ou seja, se alfabetizassem, mas o texto em si não era objeto de reflexão e ensino. Não vislumbrei nenhum momento em que a professora ensinasse estratégias de produção de um texto efetivamente. Como apontamos no tópico sobre os eventos de leitura, todo seu esforço esteve voltado para que os alunos compreendessem o funcionamento do SEA, adotando uma metodologia com o foco na análise de letra, palavra e sílaba; os alunos eram incitados a estudar e memorizar pequenos textos em casa; a professora falava em “tomar” a leitura com o objetivo de averiguar quem *estudou o texto*; e os exercícios de análise linguística eram repetitivos e mecânicos. Notemos que eventos de análise linguística com foco na discursividade, textualidade e normatividade foram praticamente inexistentes.

As propostas de produção escrita foram as seguintes: 15/02: escrever sobre as férias; 24/03: escrever coisas sobre um número; 05/04: escrever um pequeno texto a partir de um desenho que a professora fez na lousa; 06/04 e 24/04: escrever uma história a partir de uma brincadeira que as crianças fizeram no recreio; 24/05: escrever uma história sobre o que fizeram no final de semana; 21/06: escrever sobre a Noite de São João (antes do dia de São João); 27/06: escrever um texto com o tema “Como foi o meu São João” (Depois do dia de São João, famoso na cidade do Recife).

Destacamos o evento ocorrido no dia 27 de junho, no qual a fala de um aluno nos revela o modo como as crianças estavam significando a escrita e a produção de textos nessa comunidade:

14h00 – Quando entrei na sala, a professora já orientava um evento. As crianças precisariam escrever um texto com o tema “Como foi meu São João”. Perguntei à professora sobre a produção de texto que as crianças realizaram na terça-feira passada. Ela me contou que alguns alunos não concluíram, e me mostrou os trabalhos daqueles alunos que terminaram:

Suamy: “Eu fui na festa de São João. No São João eu comi milho canjica e pudim”.

Deyvid: “A noite de São João foi muito divertida”.

Raun: “A noite de São João um dia muito bom”.

Na produção proposta hoje, observei que a professora questiona as crianças sobre a quantidade que estão escrevendo: “Oh, Victor, tá escrevendo tão pouco. Tá muito pouco”. Então, um outro colega, ao ouvir isso, afirma “Eu escrevi dez!”. Aí a professora explica: “Não é escrever qualquer coisa, mas uma história com princípio, meio e fim”. A professora pede a quem terminou para levar o texto até sua mesa, para ela olhar. Então, ela recolhe, corrige alguma palavra e guarda o texto. Logo em seguida, entrega às crianças uma folha com outra proposta: “VAMOS BRINCAR DE ADIVINHAR? ESCREVA OS NOMES DAS GULOSEIMAS QUE APARECEM NA IMAGEM”. Assim, ela volta para o foco na palavra (Notas de campo, 07/2016).

Podemos analisar este evento a partir da proposta da professora que se repetiu nos demais eventos de produção escrita: escrever um texto a partir de um tema ou situação sem especificar em qual gênero ou para quais finalidades. Desde a década de 1980, Geraldi (1985) já vem criticando a ideia de escrever redações sobre um tema definido previamente pela professora sem diálogo com os sujeitos; para ele, os temas se repetem ano após ano:

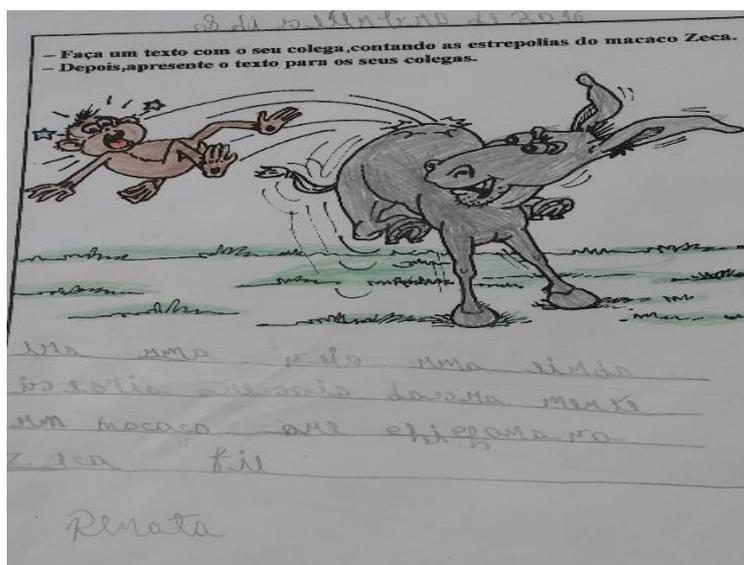
No início do ano, o título infalível “Minhas férias”; em maio, “O dia das mães”; em junho, “São João”; em setembro, “Minha pátria” e assim por diante [...] tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança de 6ª série passa a pensar que só se escreve sobre estas “coisas” (GERALDI, 1985, p. 54).

No caso dessa turma, eram crianças de segundo ano que estavam justamente escrevendo sobre temas insípidos e apenas sobre eles, embora, no caso da cidade de Recife, o São João tenha todo um valor simbólico e cultural. Ocorre que, de fato, os alunos escreviam para serem avaliados pela professora, principalmente no que se refere à apropriação do SEA. E o que eles escreviam eram frases, e não textos, como lemos nos exemplos que explicitamos nos eventos.

Não podemos deixar de particularizar a fala de uma criança da turma, ao ouvir o questionamento da professora de que estavam escrevendo pouco: “Eu escrevi dez!”. Esta fala nos mostra o que as crianças estavam entendendo sobre produzir textos: escrever 10 palavras; noção decorrente da prática dos ditados nessa turma, quase sempre de 10 palavras. A situação é reveladora ainda do papel fundamental da linguagem e da interação na sala de aula; temos aí um exemplo de como as crianças estavam construindo sentidos sobre a escrita nesse contexto.

Recolhemos ainda um outro texto, produzido por uma menina da turma, cuja proposta, ao que parece, era escrever um texto em dupla, a partir de uma imagem.

Figura 10 - Proposta para produção de texto



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Não observei o momento desta produção, e tive acesso a este material através da própria professora que veio me mostrar, com desânimo, como a escrita dos alunos estava. É notável que o texto foi escrito individualmente e que a menina, assim como a maioria da turma, não conseguia desenvolver um texto, de fato. Ela começa sua escrita com uma expressão bastante tradicional (“era uma vez”), esboça alguma continuidade (incompreensível apenas pela observação do material) e conclui com “um macaco que se chamava Zeca”. Notemos que já em setembro esta escrita revela o pouco rendimento da turma no que tange à capacidade de produzir textos com autonomia. Decerto, isso contrariava as expectativas da professora, mas ela não conseguia perceber que sua concepção de alfabetização e seu modo de conduzir o processo pouco contribuía para o avanço dos alunos nesse sentido.

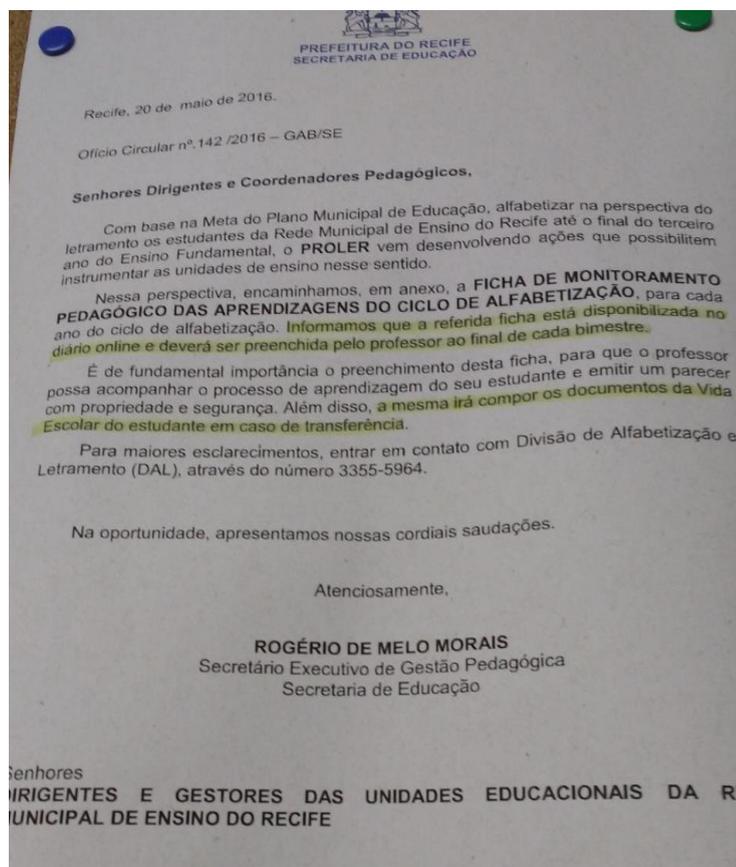
No tópico seguinte, buscamos apresentar uma síntese de possíveis elementos implícitos na construção dos eventos ora apresentados e analisados.

6.6 NAS ENTRELINHAS DOS EVENTOS E PRÁTICAS NA TURMA A: UMA SÍNTESE

Um ponto de tensão que permeou a construção dos eventos de alfabetização sob mediação de Florbela é relativo ao monitoramento e avaliação dos alunos em níveis psicogenéticos, sob demanda da Secretaria Municipal de Educação, tal como esboçado por Ferreira e Teberosky (1991). No início do ano, a turma realizou diferentes avaliações diagnósticas de Português e de Matemática, tanto da RMR, como de âmbito nacional, como a Provinha Brasil. E ao longo do ano as crianças realizaram inúmeras outras atividades de caráter avaliativo como os ditados de palavras e as produções escritas, como apontamos acima. Esse monitoramento ocorria porque a cada bimestre do ano a professora precisava escrever um parecer sobre seus alunos, demarcando a hipótese de escrita alfabética em que cada criança se encontrava. Assim, a professora esteve constantemente preocupada em diagnosticar a hipótese de escrita das crianças.

Observamos a figura com a seguinte orientação a esse respeito:

Figura 11 - Orientação da Prefeitura sobre diagnóstico da leitura



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Uma análise mais minuciosa dos eventos nos apontou que a professora passou mais tempo avaliando a turma: em 20 dos 25 dias de observação na sala de aula, a professora fez avaliações individuais dos níveis de escrita, enquanto o restante da turma desenvolvia alguma outra atividade. Nos eventos de leitura, a preocupação maior da docente era com a capacidade de decodificação; os ditados se revelaram também como um instrumento avaliativo, assim como as produções escritas. E quando o evento não tinha o caráter avaliativo, era especificamente de apropriação do SEA. Quer dizer, ela tentava ensinar o funcionamento do SEA exaustivamente e esperava que os alunos avançassem nas suas hipóteses de escrita, principalmente porque ela precisava demarcar isso para os pais, para a escola e para a Secretaria Municipal de Educação, pois a cada bimestre é solicitada no diário eletrônico da rede a evolução das escritas infantis.

Em entrevista com a docente no início do mês de novembro de 2016, indaguei-a se, e em que medida, as avaliações diagnósticas influenciaram o trabalho dela. Vejamos o que ela disse:

Sim, né, porque foi a partir da diagnose que começou ver o aluno individual, né. Foi a partir daquela [...] que eu não chamei, não fiz individual? Na maneira que eu estava fazendo individual, eu já estava observando, o que trabalhar e como trabalhar [...] tanto que eu trabalhei, trabalhei, mas teve momento que eu fiquei até decepcionada, aí como você viu (FLORBELA, 11/2016).

A respeito de identificar a hipótese de escrita do aluno, a professora afirmou:

Florabela: Influencia! Assim, por exemplo, se o menino ainda tá pré-silábico. É só um exemplo, eu não tô dizendo que eu tenha mais, mas pode acontecer, né. Se o menino tiver pré-silábico, pelo amor de Deus, tem que trazer atividades diversificadas para ele sair do pré-silábico. Pelo amor de Deus, o ano todinho e ele ainda num nível pré-silábico [...]

Estas falas da professora apontam para a compreensão dela sobre a função das avaliações diagnósticas no contexto da sala de aula: ajudar o professor a começar a “ver o aluno individualmente” e, então, refletir sobre as estratégias que poderá usar para que o aluno avance. Tal concepção de avaliação diagnóstica está posta no material do PNAIC, como lemos no caderno de apresentação do Programa: “As avaliações diagnósticas utilizadas para conhecer as crianças e detectar quais saberes elas já dominam são pontos de partida para planejar estratégias para aproximá-las da escola” (BRASIL, 2012d, p. 21). O Programa sugere o monitoramento do

processo de ensino e aprendizagem desde uma perspectiva construtivista, interacionista e inclusiva de avaliação na alfabetização, considerando as conquistas e as possibilidades dos estudantes ao longo do ano escolar, e não apenas os impedimentos e as condutas finais.

Ocorre que este monitoramento desencadeou a divisão das crianças em dois grupos: um denominado pela professora como “grupo A”, que incluía os alunos com uma hipótese de escrita alfabética; e outro grupo denominado pela professora como “grupo B”, com alunos que se encontravam em hipóteses anteriores, como a pré-silábica ou silábica.

Esta divisão teve início mais explícito no dia 25 de abril, quando a professora informa à turma que um grupo levaria um texto xerocado para a casa e o outro grupo levaria o livro didático. “O livro é para quem já sabe ler. E durante a semana, eu vou escolher um dia, para ver quem estudou mesmo o texto”, ela diz. A proposta da professora era que toda a turma treinasse e memorizasse a leitura: “Para aprender a ler e a escrever tem que gravar”. Quando perguntamos à professora por que alguns alunos levariam o texto xerocado e outros levariam o livro para “treinar” um texto selecionado por ela, sua resposta foi enfática: “O texto colado é mais curto e tem palavras mais simples e curtas”.

No mesmo dia, notei que a preocupação da professora esteve centrada na escolha do texto a ser levado pelo grupo B, pois o texto não poderia ter palavras “difíceis”. Para a professora, palavras difíceis são aquelas com sílabas mais complexas, como na palavra “pinto”, que aparecia no trava-língua que ela escolheu entregar aos alunos e quase a impediu de fazê-lo, temendo que as crianças tivessem dificuldade. É o foco no SEA orientando toda a prática docente do sentido do mais simples para o mais difícil.

Entendemos que essa situação se configurou como uma estratégia da docente, com o objetivo de trabalhar de maneira diferenciada com os dois grupos. O PNAIC também aponta para um trabalho diferenciado em turmas marcadas pela heterogeneidade. Mas, no contexto dessa sala de aula, esta demarcação se revelou bastante problemática.

Primeiro, porque os dois grupos seguiram realizando propostas de trabalho similares, ancoradas na mesma perspectiva. Se um grupo leva um texto menor impresso numa folha e o outro grupo leva o livro, mas ambos precisam treinar e memorizar a leitura; isso não modifica a natureza da proposta. Assim como não modifica se a professora dita palavras para o grupo B e dita frases para o grupo A, como ocorreu mais no final do ano. No caso do livro e do texto, a diferença está na possibilidade que as crianças que levaram o livro tiveram. Elas puderam ter contato com uma variedade maior de textos e certamente textos de mais qualidade, já que os textos do LD, atualmente, não são selecionados apenas pelo tamanho ou pela simplicidade.

Ademais, essa atitude da professora privou uma parte dos seus alunos de exercerem seu direito ao livro didático.

Segundo, porque essa divisão da turma imprimiu condições distintas de acesso também aos livros literários nessa turma. Essa divisão, em alguma medida, condicionava, por exemplo, o acesso ao “cantinho de leitura”, uma vez que somente as crianças que terminavam de realizar as propostas da professora (normalmente as crianças do grupo A) eram autorizadas a ir até lá e escolher um livro para ler. Portanto, ir ao “cantinho de leitura” e escolher um livro para ler, configurou-se, nessa sala de aula, uma prática restrita aos alunos que liam com alguma autonomia. Nosso mapeamento dos eventos revelou ainda que foram poucas as oportunidades neste sentido: apenas em seis momentos distintos de fevereiro a outubro, esses alunos puderam ler o que escolhiam.

Em conversas informais com a professora e também por meio da entrevista realizada com ela, busquei captar quais as influências do PNAIC nas suas escolhas metodológicas. Fizemos as seguintes perguntas: Das estratégias que você usou este ano, com esta turma, quais você aprendeu com o PNAIC? Esta formação influenciou no teu trabalho?

Quer dizer [...] Aqui eu não participei, não. Eu participei em Camaragibe, mas não deixa de ser o PNAIC daqui, tanto lá como cá. Muito bom. Muito bom esse negócio de escutar o aluno, de chegar perto dele e ver se ele está atingindo o conteúdo que você está dando. Muito bom, aproveitando o que ele traz de casa, o conhecimento dele, deixando bem à vontade. O PNAIC [...] Eu gosto do PNAIC, eu gostei. A leitura de textos. Trabalhar textos. Tem influência sim. Tem sim. Os agrupamentos. Que na verdade não foi tããã assim [...] (FLORBELA, 11/2016).

Como comentamos anteriormente, esta professora teve sua trajetória profissional na Rede Municipal de Camaragibe, que contou com formações anteriores ao PNAIC, mas que mantinham uma base teórica similar: a Psicogênese da língua escrita e a discussão de letramento, proposta por Magda Soares. A fala da professora aponta para três aspectos que, em alguma medida, dialogam com esta base teórica que ou representam uma tentativa da docente em incorporá-la na sala de aula: o trabalho com textos, o monitoramento das aprendizagens em níveis psicogenéticos e os agrupamentos. Acrescentaríamos aí a ênfase no SEA. Entendemos que, embora exista uma distância entre o que observamos na sala de aula e aquilo que as

propostas oficiais de ensino referenciadas nessa abordagem veiculam, os eventos e as práticas que apontamos podem ser desdobramentos daquilo que essas propostas postulam.

A despeito de toda tentativa do PNAIC em reforçar a ideia de que a alfabetização deve ocorrer na perspectiva do letramento, ou seja, *alfabetizar letrando* (ao definir que o objeto da alfabetização é o SEA e que sua aprendizagem corresponde a um processo finito que deve se encerrar aos 8 anos), em alguma medida o Programa reforça uma pressão sobre a escola e a docente que devem “garantir” que as crianças apropriem-se do SEA ao final do primeiro ciclo, ao nosso ver. No entanto, essa pressão exercida pela própria Secretaria de Educação pode levar à exclusão, na prática docente, do trabalho com a produção de sentidos, ou ainda, nas palavras de Freire, a leitura da “palavra mundo”. Defendemos que alfabetizar e alfabetizar-se envolve produção de sentidos a partir e sobre textos, como indica a perspectiva discursiva, e o que está em jogo nesse processo, como apontam Paulo Freire e os NLS, são questões que envolvem a cultura escrita e sua natureza política e social, questões inerentes à aprendizagem de uma tecnologia (para usar um termo de Magda Soares).

No caso de Florbela, por exemplo, que toma a apropriação do SEA como eixo norteador da sua prática, desvinculada da produção de sentidos, mesmo “partindo” de textos, quantas outras questões ficaram de fora e deixaram de ser problematizadas? Embora ela falasse em *explorar o texto*, não vislumbramos a construção de práticas discursivas de fato, marcadas pela reflexão, pelo diálogo, pela crítica e pela produção de contra palavras pelas crianças, nos momentos de interação. Explorar significou reduzir o texto a um conjunto de palavras, analisadas nas suas relações fonemas e grafemas. Palavras retiradas aleatoriamente dos textos, apenas para análise de suas partes menores, não estão prenes de sentido, como diria Bakhtin, ao contrário, esvaziam-se de suas potencialidades. Assim, embora a professora afirmasse tomar o texto como ponto de partida para o seu trabalho com a alfabetização, nos eventos observados, esses textos não significaram a possibilidade da produção de sentidos e contrapalavras pelas crianças ou uma atitude ativa responsiva dos sujeitos, apontando para uma concepção restrita de linguagem, como se a língua fosse pronta e acabada.

A pesquisa que realizamos no mestrado (ALMEIDA, 2012) também revelou uma prática de alfabetização com esse contorno. Tanto a professora que acompanhamos naquele período, como esta de agora apresentam uma tensão entre ensinar o SEA e trabalhar com textos, mas

Apesar dessa tensão, existe uma ênfase no trabalho com a sistematização da alfabetização, por meio de métodos sintéticos, que valorizam as partes como letras, sílabas e palavras soltas, em detrimento de uma metodologia que

contemple, de fato, os usos e as funções sociais dos textos (ALMEIDA, 2012, p. 127).

A língua escrita, nos dois casos, é tratada apenas como um código de transcrição das unidades sonoras em unidades gráficas. Uma concepção de língua, da qual normalmente decorrem o que Street denominou como “modelo de letramento autônomo” e Paulo Freire, como “modelo educação bancária”.

Entendemos que as práticas e os eventos de alfabetização construídos na escola são, antes de tudo, sociais, mas comportam também uma dimensão peculiar, característica da cultura escolar. Ainda assim, incluem uma série de valores, atitudes e sentimentos; e elementos como a instituição e as políticas públicas influenciam as práticas de leitura e escrita subjacentes aos eventos, como pudemos notar, nessa sala de aula, no contexto da RMR.

No caso dessa turma, o texto é tomado sempre como pretexto para ensinar conhecimentos sobre o SEA, não respondendo a nenhum interesse mais imediato dos alunos; ler é entendido tão somente como um ato de decodificação, e o texto encerra-se em si mesmo. A leitura, como produção de sentidos, não é aprofundada no movimento enunciativo-discursivo da docente que faz a mediação nesse evento. Como escreve Freire (2011, p. 16) “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

O modo como a professora concebe o texto e a leitura na sala de aula está intimamente relacionado a uma concepção de alfabetização como apropriação do SEA, aprendizagem de uma técnica e uma competência linguística. Nosso esforço, ao longo deste estudo, foi justamente compreender porque isso ainda ocorre com tanta força. Uma hipótese que construímos é que o PNAIC, ao menos no que tange ao que é explicitado nos cadernos de formação, não contribui muito para se romper com essa concepção reduzida de alfabetização.

Na prática aqui analisada, o texto aparece apenas como pano de fundo. Podemos notá-la claramente quando, às crianças que já se encontravam num nível mais avançado de compreensão sobre o funcionamento do SEA, a professora garante o direito de levar o LD para casa, enquanto que às crianças que ainda estavam num estágio menos avançado a professora envia um texto curto, no qual predominavam palavras com sílabas “simples” e, por isso, supostamente de mais fácil leitura para as crianças treinarem em casa. Ou seja, para ela, em anos os casos, a aprendizagem da leitura se relacionava com o treino e memória de textos, sendo o mais importante as relações grafofonêmicas. Paulo Freire denunciou e nomeou abordagens como essa, que esvaziam a palavra e os textos de sua significação e aproximação com a

realidade do educando como educação bancária, na qual o sujeito que aprende é tido como *tábula rasa* e o professor seria aquele capaz de depositar ali todo o conhecimento. Nas palavras do autor: “Como seres passíveis e dóceis, pois que assim são vistos e assim são tratados, os alfabetizandos devem ir recebendo aquela transfusão alienante da qual, por isto mesmo, não pode resultar nenhuma contribuição ao processo de transformação da realidade” (FREIRE, 1978, p. 14).

Considerando a escola como o local privilegiado para o aprendizado de práticas letradas na nossa sociedade, não podemos deixar de refletir sobre as concepções que são materializadas neste domínio, principalmente porque os alunos estão aprendendo mais que decodificar a escrita. Não podemos deixar o processo crítico pra depois; ao contrário, é urgente que a escola assuma uma concepção de alfabetização que contemple a natureza política, social e cultural da escrita, como apontaram Freire (1976) e Street (2014).

No próximo capítulo, analisamos os eventos observados na turma B, comparando-os, sempre que possível, com os eventos apresentados e analisados neste caso.

7 EVENTOS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA TURMA B

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos
Paulo Freire (2014, p. 83)

Neste capítulo, são analisados os eventos de alfabetização da turma B, estruturados, basicamente, a partir de diferentes textos xerocados, selecionados previamente pela docente. Tais textos atendiam também a diferentes objetivos de ensino e configuraram uma variedade maior de eventos, se comparado com a turma A. Perguntas similares às do capítulo anterior guiaram nossas análises: Como esses eventos foram construídos nesta sala de aula? Qual concepção de língua, texto/leitura e alfabetização eles reverberam? E como esses eventos dialogam (ou não) com o PNAIC? Além disso, questionamos: Em que eles se diferenciam daqueles eventos observados na turma A? Em que se aproximam?

O capítulo está estruturado também em três blocos, que visam dar visibilidade ao que ocorreu nessa sala de aula. No primeiro, assim como fizemos no caso da turma A, apresentamos uma análise de alguns padrões e eventos que delineiam uma certa cultura de sala de aula, específica desse contexto. No segundo, é apresentado o quadro resultante do nosso mapeamento geral dos eventos de alfabetização observados na turma, categorizando-os e quantificando-os. Na sequência, selecionamos e analisamos *ciclos de atividades* que caracterizaram o trabalho da professora.

7.1 ASPECTOS QUE CARACTERIZARAM A CULTURA DE SALA DE AULA NA TURMA B

No que tange à organização da cultura escolar nessa sala de aula, notamos que a professora era muito dinâmica na condução do trabalho e fazia muita coisa durante o período que estava com a turma. Ela circulava pela sala, observava os cadernos das crianças, orientava onde colar as folhas com textos ou exercícios impressos – muito utilizadas no seu trabalho (diferentemente do que observamos na Turma A) –, olhava quem ainda não havia terminado, apressava quem estava atrasado, sentava e corrigia trabalhos nos cadernos das crianças, passava

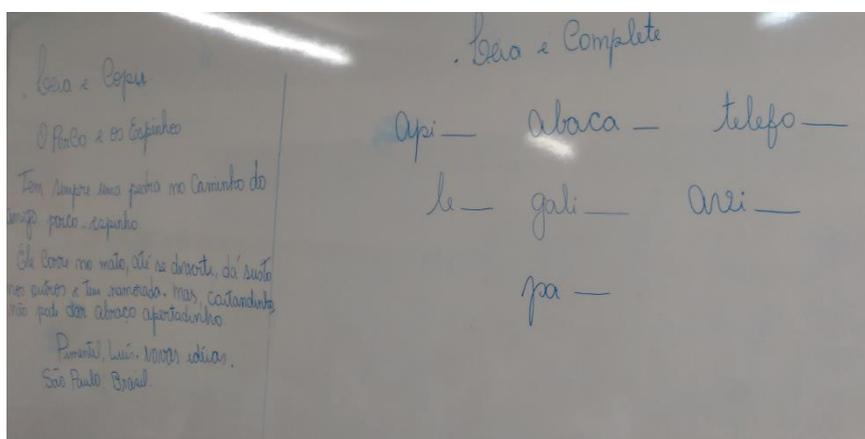
muita coisa no quadro para as crianças copiarem. Tinha sempre a sua aula planejada num caderno e se orientava por ele, na condução do dia.

Por várias vezes, observamos sua preocupação em torno do tempo, sempre atenta a tudo que tinha planejado e buscando dar conta disso, mesmo que o ritmo das crianças não acompanhasse suas expectativas. Era notória a sua insatisfação quando não conseguia trabalhar tudo que planejava, assim como era notória a responsabilização das crianças por isso. Ainda assim, a maioria da turma acompanhava o ritmo intenso da professora, copiava tudo que ela passava no quadro, com letra cursiva bem traçada no caderno e tentava realizar todas as propostas, embora nem todos estivessem alfabetizados, assim como na Turma A.

Com a supervisora e as outras professoras de 2º ano da escola, ocorria a definição do conteúdo a ser trabalhado nas turmas de 2º ano, mas todo o material impresso em folhas xerocadas que era utilizado pela professora nas diferentes aulas era preparado por ela mesma. Ela pesquisava, na maioria das vezes, na internet e em outros livros didáticos e selecionava os textos, as figuras que iriam acompanhá-los, os exercícios, sempre buscando atender aos seus objetivos de ensino.

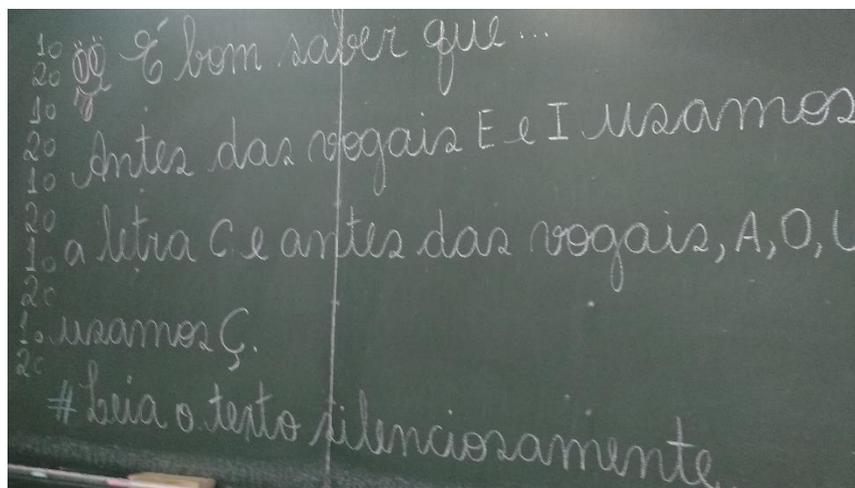
Além disso, muitas propostas de exercícios também eram escritas na lousa pela professora e copiadas nos cadernos pelas crianças. A professora organizava bem a escrita dela na lousa. Indicava as linhas com números 1 e 2, para facilitar a cópia da letra cursiva pelas crianças, que traçavam perfeitamente nos seus cadernos, também numerados ou marcados com x, indicando em qual linha deveria ocorrer a escrita, diferente daquilo que observamos na turma A, onde, embora a professora Florbela reconhecesse a importância do exercício de copiar do quadro para o caderno como forma de aprendizagem e treino do traçado da letra cursiva, não observamos estratégias da docente no sentido de ajudar os alunos nesta empreitada. Ao passo que na turma B, chamava-nos a atenção o modo como a professora organizava as atividades no quadro, de maneira a facilitar a cópia dos alunos no caderno. O tamanho grande da letra, a numeração, os símbolos de identificação, cores diferentes, ao contrário do que observamos na turma A, na qual a professora não expressava a mesma preocupação. As imagens a seguir são ilustrativas das duas situações que observamos.

Figura 12 - Tarefa de copiar na turma A



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 13 - Tarefa de copiar na turma B



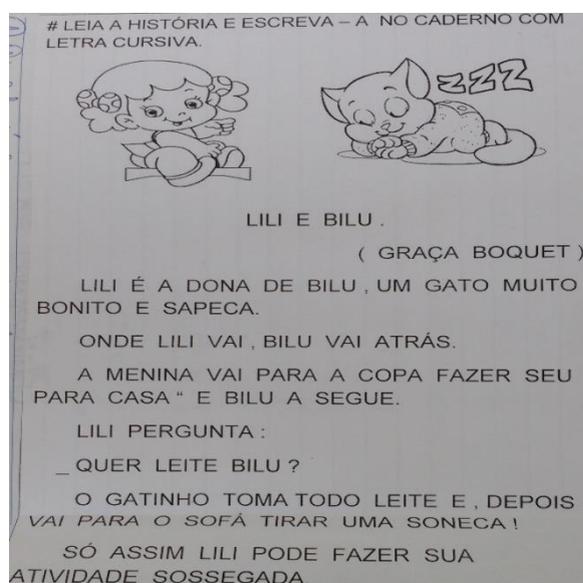
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Cabe aqui uma breve discussão sobre o “velho tema do tipo de letra a ser usado na alfabetização” (MORAIS, 2012, p. 142). Este autor esclarece que desde as primeiras iniciativas de didatização da teoria da psicogênese da escrita, defende-se o uso da letra de imprensa maiúscula numa etapa inicial de apropriação do SEA. Esse tipo de letra é mais adequado porque tem um traçado mais simples, “o que permite ao aprendiz concentrar sua atenção na tarefa de refletir sobre quais e quantas letras vai pôr e em que ordem vai dispô-las, ao escrever” (MORAIS, 2012, p.142). Além disso, como elas ficam separadas, podem ser tratadas pelas crianças como unidades bem delimitadas, facilitando o processo de apropriação do SEA.

Nossas observações nas duas turmas indicam que, de fato, a transição do uso da letra de imprensa maiúscula para a letra cursiva pode ser uma tarefa bastante complicada para alunos e professora. Na turma A, por exemplo, não observamos um trabalho sistemático neste sentido,

tendo a professora, desde o início do ano letivo, se utilizado da letra cursiva para os registros na lousa. Ao passo que na turma B esta transição ocupou um lugar significativo no trabalho da professora, facilmente notado pela observação dos cadernos das crianças, que começaram o ano escrevendo e lendo basicamente com a letra bastão e sendo orientadas a transcrever para a letra cursiva, como mostra a imagem abaixo.

Figura 14 - Atividade para escrita na turma B



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Outro ponto importante era o modo como a professora conduzia os eventos. Ao registrar exercícios na lousa, por exemplo, ela costumava passar uma ou duas questões e aguardar para que as crianças respondessem sozinhas. Então, à medida que os primeiros alunos iam terminando, ela corrigia individualmente nos cadernos. Quando a maioria da turma terminava, ela ia à lousa e corrigia coletivamente. Os alunos que não dominavam o SEA, ou seja, não liam nem escreviam com autonomia, tendiam a participar da correção coletiva oralmente e a copiar as respostas da lousa, já que não dava tempo de refletirem sobre a questão de maneira individual. Depois disso, ela passava mais exercícios e seguia nesse processo, paulatinamente.

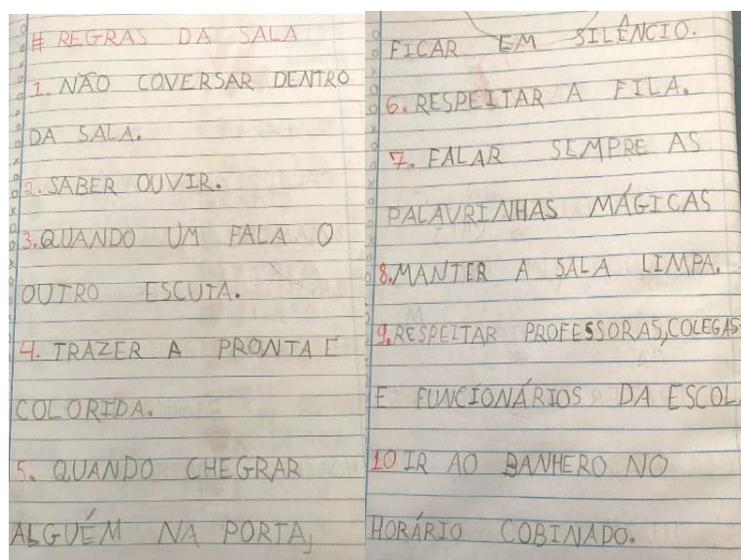
Uma exigência que essa professora fazia à turma era a elaboração de respostas completas. Por exemplo, se ela perguntava “Quem é o autor do texto?”, a resposta considerada correta era “O autor do texto é Fulano”. Essa expectativa da professora foi mesmo um padrão no trabalho dela, que costumava dizer para as crianças: “Como vocês vão chegar no terceiro ano sem saber isso!”. Durante nosso período de imersão no campo, ela chegou a nos relatar, num tom baixo de voz: “Tem que ficar todo dia ali, em cima. Senão não sai resposta completa”. Esta abordagem

difere daquela observada na turma A, cujas respostas aos exercícios, mesmo de interpretação escrita, quase sempre se reduzem a uma palavra ou expressão.

A professora nos relatou também sobre sua preocupação em corrigir os cadernos das crianças: primeiro, porque “alguns pais reclamam que a professora não olha caderno de aluno” e segundo, porque “no segundo ano as crianças escrevem muito errado”. Notamos, por essa fala e também pelas observações, que a expectativa da professora esteve muito centrada em garantir a escrita ortograficamente correta por parte dos alunos, por isso controlava essa escrita, sempre anotando respostas no quadro, limitando assim a escrita espontânea e livre por parte da maioria dos alunos, fosse durante os exercícios propostos ou mesmo nos eventos de produção escrita, como veremos mais detalhadamente ao longo do capítulo.

Como mencionado, a observação nesta turma iniciou-se no mês de maio, não sendo possível acompanhar a rotina nos primeiros meses de aula. Mas a observação dos cadernos das crianças nos revelou que no começo do ano, possivelmente, a professora tratou de efetivar certos combinados com a turma. Estes combinados constam como primeiro registro no caderno de produção de textos das crianças, com o título #Regras da sala, como vemos nas imagens a seguir.

Figura 15 - Produção de textos #Regras da sala



Fonte: Acervo da pesquisadora.

De fato, as regras 4, 5, 6, 8 e 10 eram constantemente mobilizadas pela professora e pelos alunos nos diferentes momentos de interação na sala de aula. Lembrando que, na turma A, a professora não chega a registrar os “combinados”; ela apenas esboça uma negociação que não se efetiva. Macedo (2005) teve a oportunidade de acompanhar uma turma de alfabetização na qual professora e aluno negociam as regras das interações na sala de aula. O evento por ela

analisado trata da produção coletiva de uma lista de combinados, e a autora destaca que “a negociação de regras e combinados nesta época do ano parece ser uma marca da cultura escolar, especialmente nos ciclos iniciais do ensino fundamental” (MACEDO, 2005, p. 116).

Diferentemente também daquilo que observamos na turma A, o início da aula na turma B era marcado pelas ações de corrigir e copiar tarefas de casa. Diariamente, a professora propunha tarefa de casa, sempre alguma coisa reforçando o que fora feito em aula. Essa tarefa era corrigida no dia seguinte, logo no início da aula. Primeiramente ela corrigia coletivamente na lousa, de modo rápido e dinâmico, e as crianças acompanhavam a correção, fazendo as alterações nos seus cadernos. Ao final deste trabalho, a professora costumava registrar no quadro a *hashtag* “#Corrigimos a tarefa no quadro”, para que os alunos anotassem esta informação no caderno, a fim de mostrar aos pais como havia sido feito o trabalho de correção. Depois, as crianças deviam colocar seus cadernos de tarefa nas duas mesas destinadas a isso, no fundo da sala. No percurso da aula, a professora ainda olhava caderno por caderno, corrigindo mais uma vez os exercícios. Só então o caderno de tarefas era devolvido para as crianças. Normalmente, durante esta correção individual, ela fazia apontamentos do tipo: melhorar a letra, colorir o desenho, corrigir as respostas, dirigindo-se diretamente ao aluno que não havia feito os ajustes no momento da correção coletiva.⁴⁷

Encontramos, no caderno de campo, uma descrição bastante clara acerca destes momentos na turma. O registro sobre o que fora observado no dia 14 de junho diz o seguinte:

Durante o evento copiando a tarefa de casa, o tempo todo a professora “apressa” a turma, ao mesmo tempo em que monitora e coordena a cópia. Ela olha os cadernos, ela fala da escrita, ela corrige o caderno das crianças, ela apaga o que foi copiado errado, ela chama a atenção, ela pede para reescrever. Além de ir orientando verbalmente as crianças, como na fala: “O número 4 é o último e número 5 é assinatura” (Notas de campo, 14/06/2017).

Outro ponto a ser considerado era o fato de a professora separar os conteúdos que trabalhava em 8 cadernos distintos. No caderno de leitura, no qual a professora trabalhava com textos específicos para ensinar regras de ortografia, observamos que esses textos eram

⁴⁷Embora esses eventos de copiar e corrigir a tarefa de casa estivessem sempre associados ao ensino de algum conteúdo, optamos por não categorizá-los no conjunto dos eventos gerais de alfabetização, nomeando-os apenas como *corrigindo a tarefa de casa* e *copiando a tarefa de casa*, como pode ser observado no nosso mapeamento geral dos eventos de alfabetização.

selecionados de modo a contemplarem algum grupo ortográfico e era utilizado pela docente também como ferramenta para o treino da leitura, tanto é que ela nomeia o caderno como “caderno de leitura”. A professora nos relatou na entrevista que “é um caderno de ortografia, mas também de leitura porque eu quero que eles leiam em casa, para os pais. Então é mais leitura mesmo”. As crianças tinham ainda um caderno para produção de textos, no qual a professora concentrava as propostas de produção de textos solicitadas às crianças. No caderno de português, a professora concentrava o ensino de gêneros textuais e gramática, por meio de diferentes textos. No caderno de literatura e filosofia, um caderno dividido ao meio, de modo a separar o que era exercício ligado à literatura e o que era ligado à filosofia. Além desses cadernos diretamente ligados ao ensino da língua escrita, havia um caderno de tarefas de casa, outro para Matemática, um para Ciências Humanas e da Natureza (CHN) e ainda um outro caderno de Artes.

Indagamos a professora a razão pela qual ela separava os conteúdos em cadernos distintos, a fim de compreender melhor sua lógica. Então, ela nos esclareceu que esta é uma forma de organização que facilita os estudos das crianças, além de ser uma orientação da escola, embora nem todas as professoras sigam tal orientação, como evidencia o relato a seguir, extraído da entrevista:

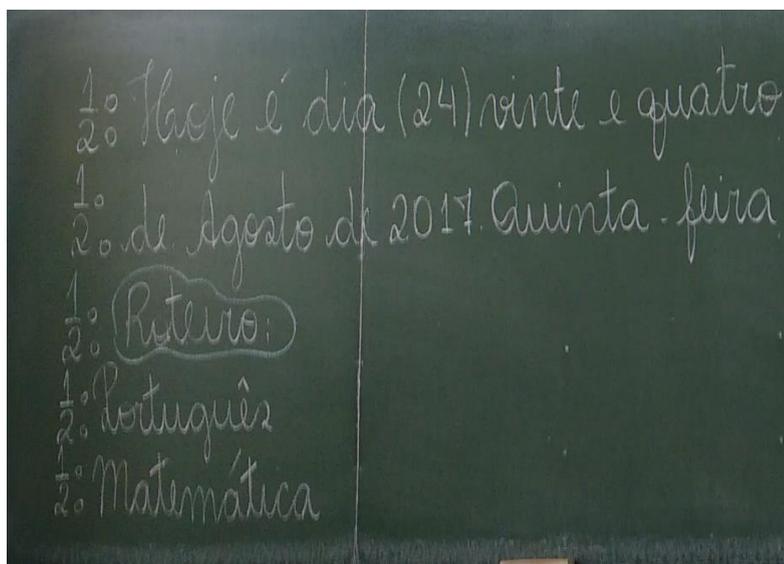
A escola pede para separar, né? [...] e tem gente que não, que não separa, porque por exemplo, caderno de aula, aí põe Matemática e Português tudo no caderno de aula. Eu não gosto, porque eu acho que para a criança estudar, quando está tudo misturado é difícil de achar; ele tem preguiça de procurar, porque criança já tem preguiça de estudar mesmo, ainda mais tudo misturado, aí que ele não estuda mesmo, porque tem que ficar procurando o que eu quero que ele estude. Então a gente separa, quer dizer, nós do segundo ano resolvemos separar isso; só que já tem anos que eu separo, mas tem professora que, por exemplo, a professora que dá aula no segundo também, o dela é caderno de aula, ela mistura os dois, eu não consigo fazer isso, eu tem que ser separado, né? [...] não consigo colocar Português junto com Matemática (HILDA, 12/ 2017).

Podemos fazer mais dois contrapontos no que tange à constituição da cultura escolar nessas duas salas de aula. Enquanto na A era comum o evento observando o calendário, nesta turma observamos a cópia do roteiro do dia. Esta prática teve início no mês de maio e consistia em copiar, no caderno de Português, a data do dia por extenso e as disciplinas que seriam estudadas naquele dia. Normalmente, a professora apenas informava aos alunos o que eles iriam

estudar, até porque, ela já havia decidido e planejado todo o esquema da aula. Então, este evento acaba se reduzindo a uma atividade de cópia, pois mesmo a data do dia não era objeto de reflexão com a turma naquele momento.

Então, podemos dizer que a professora não envolve os alunos na tomada de decisão sobre o encaminhamento da aula; deixa de ouvi-los nos seus interesses e expectativas, de modo que o que poderia ser negociação, acaba se tornando imposição, tanto do que será estudado no dia, quanto da própria cópia do roteiro. E não faz uma reflexão mais aprofundada sobre a escrita em si quando propõe esse registro. A turma poderia refletir coletivamente sobre como registrar os tópicos da aula, pensando em quais letras usar, quais sílabas etc., contribuindo para a construção de um evento de alfabetização mais significativo para todos, mas principalmente para aqueles que ainda se encontravam em processo. A imagem a seguir ilustra este evento:

Figura 16 - Anotação no quadro sobre a aula do dia



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O outro contraponto está no fato de que nessa sala de aula não havia “cantinho de leitura”, mas a professora tinha uma caixa com várias revistinhas de histórias em quadrinhos, às quais ela permitia que as crianças acessassem quando sobrava algum tempo entre uma atividade e outra, ou mesmo ao final da aula. Mas este acesso era permitido para todos, não apenas para aqueles que terminassem a atividade. Segundo o que nos relatou a docente, este tipo de proposta era mais uma forma de levar a turma a treinar e se interessar pela leitura, como lemos no excerto a seguir:

Ah, dou também [revistas em quadrinhos]! Adoro! Isso aí tudo é para treinar a leitura, tudo é para crescer o interesse pela leitura, para eles desenvolverem a leitura, mesmo porque hoje, agora, atualmente, eu falo que assim “lê com os olhos, que antes, no começo era só com a boca né?” ... ficava aquele zum, zum, zum na sala. Agora eu falo com eles “lê com os olhos, porque se você for abrir a boca, você vai atrapalhar o seu colega do lado”, até para forçar mesmo que eles aprendam a ler com os olhos, né?... e consigam ler rápido, só com os olhos, sem ter que abrir a boca para ler. Então o objetivo é esse de leitura mesmo né?... E como eles gostam de histórias em quadrinhos o interesse é maior de ler (HILDA, 12/2017).

No tópico a seguir, afunilamos um pouco mais as análises, apresentando uma visão geral dos eventos de alfabetização que se constituíram nessa turma.

7.2 EVENTOS DE ALFABETIZAÇÃO NA TURMA B: UMA VISÃO GERAL

O quadro a seguir é um retrato daquilo que observamos na turma B. O trabalho metodológico com os dados dessa sala de aula não foi diferente daquele realizado com os dados da turma anterior. Assim, este quadro é fruto do nosso Mapeamento Geral dos eventos de alfabetização, e buscamos destacar também aqui os textos que circularam, seus gêneros e suportes, bem como os eventos de alfabetização deles decorrentes.

Quadro 5 - Eventos de alfabetização da turma B

Data	Texto	Gênero/Suporte	Eventos de alfabetização						
			Leitura	Literatura	Gênero textual	Produção de texto	Análise linguística		
							Gramática	Ortografia	
02/05	Família	Texto informativo no quadro/caderno - CHN	x					Tipos de frases	
03/05	Pinóquio	Narrativa em folha xerocada	x						
04/05					Aviso	Aviso			
05/05						Narrativa Pinóquio			

08/05	Família	Texto informativo no LD de CHN	x					
09/05								
10/05	Os três porquinhos	Narrativa em folha xerocada	x					
11/05								
15/05								
16/05	Escola	Texto informativo no LD de CHN	x					
17/05	Tirinha	Folha xerocada	x		Tirinha			
18/05						História ilustrada		
19/05	A padaria do Dino	Livro literário	x	x	Receita			
	Tirinha	Folha xerocada	x					
23/05 24/05	Escola	Texto informativo no LD de CHN	x					
	Feitiço da cuca	Receita em Folha xerocada	x				Tipos de frases	
26/06	Coisinhas à toa que deixam a gente feliz	Poema no Quadro/caderno	x					
30/05	Escola	Texto informativo no LD de CHN	x				Pontuação	
31/05							Substantivo masculino e feminino	
06/06								
07/06	História de fantasmas	Trecho de livro no Quadro/caderno	x				Substantivo próprio e comum	
08/06	História de fantasmas	Trecho de livro no Quadro/caderno	x				Substantivo masculino e	

							feminino e pontuação	
09/06	O dia em que o monstro veio à escola	Narrativa no Computador	x			Narrativa O palhaço		
13/06	A bailarina Cilene Cecília	Narrativa em Folha xerocada	x					ça, co, çu, cão e CE /CI
14/06	Feliz aniversário Winnie	livro de literatura	x					
16/06	A cigarra e a formiga	Fábula em Folha xerocada	x					
20/06	A associação das bruxas aposentadas	Convite em folha xerocada	x		convite			
21/06							Pontuação	
22/06					Verbete			
23/06	Convite	Convite em folha xerocada	x				Tipos de frases	
28/06	Receita	Receita em folha xerocada	x		Receita		Revisão	
29/06	Francisca e sua ninhada	Narrativa em folha xerocada	x					nh
30/06								
04/07								
06/07	O chapéu encantado	Narrativa em folha xerocada	x					ch
07/07	Autobiografias Convite	Caderno LD de Português	x x			Convite para a festa junina		
03/08	Pimpinela	Quadro/caderno	x			História ilustrada		Sons nasais M antes de P e b

04/08	O lobisomem que tinha medo de gente	Narrativa no Computador	x	x				
09/08	Tirinha	Folha xerocada	x					
16/08	Medo	Letra de música em folha xerocada	x				antônimos	
18/08	Folclore	Texto informativo no Quadro/caderno	x	x				
23/08	Rua	Texto informativo no LD de CHN	x				Aumentativo e diminutivo	
24/08	Hoje é domingo	Parlenda Quadro/caderno	x		parlenda			
09/11							singular e plural	
22/11	Pampolina	Narrativa no quadro/caderno	x					
	Total		32	3	7	6	12	4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com base nas observações e no nosso mapeamento geral, sintetizado na tabela acima, notamos que, quanto aos textos que circularam, há uma variedade maior, se comparado com a turma A, tanto no que se refere aos tipos, conforme definição de Marchuschi (2002) – por exemplo, narrativos e descritivos –, quanto aos gêneros. Circularam nesse espaço, além de livros de literatura infantil, textos típicos da cultura escolar como: “A bailarina Cilene Cecília” e “Francisca e sua ninhada”, textos utilizados pela professora especificamente para o ensino de uma determinada dificuldade ortográfica (no caso, para o ensino das sílabas “ce” e “ci”, da letra “ç” e do dígrafo “nh”), além de poemas, bilhetes, convites, histórias em quadrinhos, tirinhas, parlendas, biografias, trechos de livros literários, entre outros.

Quanto aos suportes, esses textos, ora foram registrados na lousa para serem copiados, ora estavam nos LDs mas, predominantemente, estiveram em folhas xerocadas, tendo sido retirados de outros LDs que não aqueles adotados pela escola naquele ano, ou mesmo da internet, conforme podemos confirmar pela própria afirmação da docente, quando indagada sobre onde ela buscava os textos que utilizava:

Na internet e livros. Outros livros de segundo ano, outros livros de terceiro, eu tenho livro de terceiro ano também. Então, por exemplo, aquela “Primavera da lagarta” era de terceiro ano; eu já dei prova dela ano passado, e esse ano trabalhei em aula. Então assim, eu busco para mais; eu busco textos maiores. Agora, internet eu procuro muito, mas quando começa ficar aqueles textos batidos, nossa! Que desespero que me dá! Eu não quero dar isso, está batido, passou ... aí eu vou procurando, eu vou procurando, até achar. Uma hora acha (HILDA, 12/2017).

Ainda com base no que a professora nos disse, depreendemos que um critério para a seleção dos textos era o tamanho. Enquanto na turma A, a professora priorizava textos menores, na turma B a professora buscava por textos maiores, que reforça: “Eu busco para mais. Eu busco textos maiores”. Então, seu objetivo era desafiar os alunos, propondo leituras que, no entendimento dela, eram leituras reservadas para crianças mais adiantadas na escolarização – tanto é que ela afirma ter retirado textos de LDs de terceiro ano. Esse é um dado que contrasta bastante com a turma A, já que a professora Florbela se utilizou de textos retirados de um livro destinado à Educação Infantil, como mostramos no capítulo 5. Isso indica que há uma diversidade de parâmetros, na busca e seleção dos textos para alfabetizar, que precisa ser melhor investigado.

Os dados são similares na comparação entre as duas turmas, no que se refere aos suportes dos textos, uma vez que eles estiveram nos Livros Didáticos adotados pela escola, em folhas xerocadas e em livros “paradidáticos”, embora tenhamos observado nesta turma a leitura de textos também a partir da tela do computador da docente, e tenha predominado a leitura de textos xerocados.

Quanto à natureza dos eventos de alfabetização, identificamos a recorrência de 5 tipos: 32 eventos de leitura, 16 de análise linguística (com ênfase no ensino de gramática e ortografia), 7 de ensino de um gênero textual, 6 de produção de textos e 3 de literatura. Predominaram nessa sala de aula os eventos de leitura, diferentemente do que observamos na turma A, onde predominaram eventos de análise linguística, com ênfase na apropriação do SEA. Pesquisas realizadas por Albuquerque (2002) e Macedo (2005), também em salas de aula do Ensino Fundamental, em contextos urbanos, de maneira semelhante identificaram a leitura como objeto central, assim como a pesquisa de Costa (2010), ao investigar uma sala de aula em escola de assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Note que identificamos eventos cujas categorias são similares às aquelas observadas na turma A, tais como leitura e produção de texto. Eventos categorizados como análise linguística

também foram observados nas duas turmas, embora com focos diferentes: na turma A eles foram predominantemente de reflexão sobre o SEA, enquanto que na B estiveram ligados ao ensino sistemático de gramática e de ortografia. Mas identificamos outros, categorizados como literatura e ensino de gênero textual.

De todo modo, o mais interessante a observar é que na turma A, embora os textos estivessem em suportes diferentes, o objetivo da leitura frequentemente se reduziu a exercícios ligados à apropriação do SEA, enquanto que na B o suporte predominante dos textos foi a folha xerocada, mas os objetivos de uso do texto variaram: ora eles serviram ao trabalho de ensino de gramática, ora ao ensino de ortografia e, ainda, ao ensino de diferentes gêneros textuais.

A seguir, apresentamos e analisamos eventos que compuseram os ciclos de atividades ligados ao ensino de gênero textual, gramática, ortografia. Na sequência, apresentaremos e analisaremos eventos de leitura, no qual o suporte do texto era o LD de CHN e, por fim, trataremos do lugar da literatura nessa sala de aula.

7.3 “DEI UM ANÚNCIO PRA ELES, AÍ EU PERGUNTEI QUE GÊNERO TEXTUAL É ESSE, O OUTRO ME RESPONDEU QUE ERA POEMA”: OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO OBJETO DE ENSINO

A partir dos dados produzidos, podemos afirmar que um elemento central no trabalho da professora Hilda foi o ensino de diferentes gêneros textuais. Pudemos observar sete eventos especificamente com esse foco, nos quais a professora buscava apresentar para a turma a definição do gênero textual que ela pretendia ensinar, seguido da leitura e proposição de perguntas sobre um texto do gênero que era ensinado e da produção de um texto nesse gênero. Os gêneros foram: o aviso, a tirinha, a receita, o convite, o verbete de dicionário e a parlenda. Mas além desses, outros gêneros foram ensinados: o bilhete, o anúncio etc., como pudemos ver pela observação dos cadernos das crianças.

A pesquisa realizada por Mendes (2012), com foco na produção de textos numa turma de 1º ano foi desenvolvida nessa mesma escola e também em perspectiva etnográfica. Assim como nós, ela observou o “desenvolvimento de um trabalho sistemático em torno dos gêneros textuais, tanto no que se refere à leitura, quanto à produção dos mesmos” (MENDES, 2012, p. 29), indicando que a escola já propõe um trabalho nessa perspectiva há bastante tempo. Fato que pode ser confirmado também pela fala de Hilda, uma vez que ela relata como o trabalho em torno dos gêneros textuais foi se alterando ao longo dos anos em que ela vem atuando na escola. Vejamos o que ela diz a esse respeito:

Então, aqui tem um planejamento né?... A gente segue esse planejamento, só que assim, cada ano a gente vai... eu vou aperfeiçoando mais, porque por exemplo, quando eu trabalhava convite antigamente, eu não trabalhava convite ligado a livro nenhum, eu trabalhava convite, que era o que estava lá no planejamento e eu tinha que trabalhar convite, aí você vai amadurecendo, você vai pesquisando, vai olhando... “oh gente, isso aqui é livro de aniversário, posso trabalhar bilhete ... convite”, no caso né?... “Posso trabalhar convite em cima do livro”, né?... Eu acho que as crianças gostam, porque eles têm que ilustrar, eles têm que ilustrar o convite, então eu vou muito por isso Mas antes não, antes trabalhava aleatório mesmo, porque estava no planejamento, não ligava a nada, aí a gente vai mudando a prática no decorrer do ano. Ano passado eu falava assim: “Ah, ano que vem eu posso fazer assim, assim, posso mudar isso”... vai surgindo ideias, né? Aí eu vou mudando, vou mudando (HILDA, 12/2017).

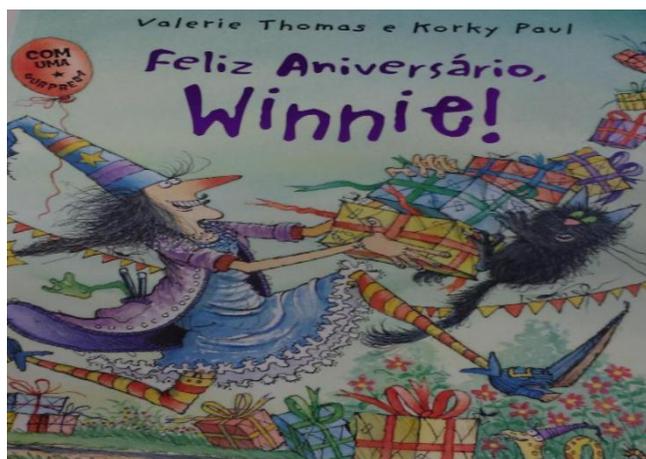
Este excerto nos aponta que o planejamento escolar é um vetor importante que direciona a prática da professora no trabalho com os gêneros textuais, como também relatou a professora investigada no trabalho de Mendes (2012). Mas a experiência em sala de aula é um elemento a ser considerado, porque foi a partir dela que a professora foi alterando as estratégias que usava para esse trabalho. Pelo excerto em destaque, depreendemos que a professora vem, ao longo dos anos de experiência como alfabetizadora, buscando estratégias para trabalhar gêneros textuais de maneira mais significativa para as crianças, tanto que ela parece ter se movimentado de uma prática sem preocupação com uma contextualização, para o uso do livro literário como um elemento contextual no trabalho com os gêneros, como revelam os eventos que destacamos a seguir, quando do ensino do gênero textual convite.

De fato, o processo de ensinar gêneros textuais para as crianças, incluía eventos que compunham *ciclos de atividades*, tais como o evento de apresentação do gênero, eventos de leitura e de produção de textos, todos tematicamente interligados. Seleccionamos, a seguir, os eventos que abarcaram o ensino dos gêneros textuais convite e tirinha, a fim de ilustrar a prática de alfabetização no trabalho da docente. Os eventos foram observados nos dias 17 de maio, 14 e 20 de junho, os quais narramos a seguir:

16h34 – A professora inicia um novo evento. O foco é o gênero textual convite. Ela começa relembrando com a turma quais gêneros já foram estudados e informando que hoje irão estudar o convite. Professora e alunos conversam sobre as informações

que devem constar num convite. As crianças participam e comentam, dizendo, por exemplo, que a data da festa não pode faltar, o horário etc. “O que diferencia um convite de um aviso, por exemplo?”, pergunta a professora. As crianças tentam responder dizendo informações que constam num convite. Esta e outras questões reflexivas vão sendo feitas pela professora, que complementa a explicação sobre convite com a leitura de um livro literário. O nome do livro é “Feliz aniversário, Winnie!”, como mostra a figura abaixo:

Figura 17 - Livro “Feliz aniversário, Winnie!”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

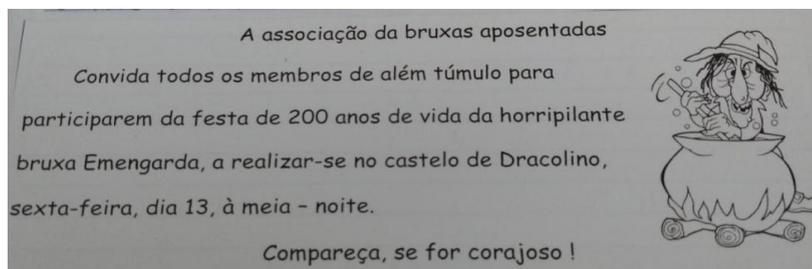
A professora lê a história no livro para a turma. Enquanto lê, vai mostrando as imagens. A maioria das crianças escuta atenta, observa os desenhos e participa oralmente, quando solicitadas. As crianças são observadoras, comentam e percebem coisas que nem a professora ou nós adultos percebemos. Elloá, por exemplo, percebe quantas camadas compunham o bolo da aniversariante.

16h51 – Depois da leitura do livro, a professora informa que na sexta-feira irá continuar o assunto do convite, porque está no planejamento dela e hoje não deu tempo, “por causa da demora na cópia da tarefa”. Então, ela distribui o caderno de Português, registra a data na lousa e “#História: Feliz aniversário Winnie”. Então, ela pede às crianças que ilustrem a história, “já que hoje não vai dar tempo de trabalhar o convite” (Diário de campo, 11/2017).

De fato, o evento continua, mas não na sexta-feira, e sim na terça-feira, dia 20 de junho, da semana seguinte e ocorre assim:

14h00 – A professora dá continuidade ao trabalho sobre o gênero textual convite. Ela entrega um texto impresso xerocado, e o lê em voz alta para a turma.

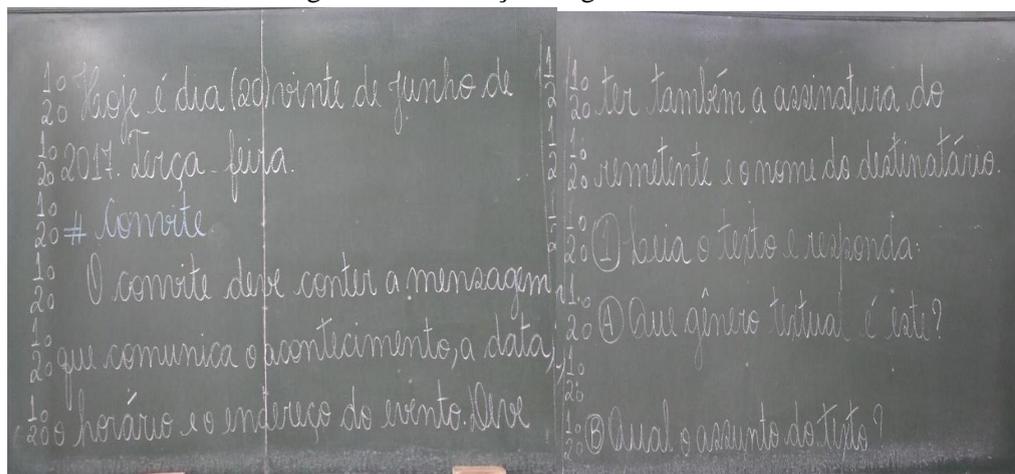
Figura 18 - Texto para discutir o gênero convite



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A professora explica que “este convite foge um pouco do padrão de convite que eu expliquei, mas dá para gente trabalhar”. Ela faz perguntas à turma, que responde oralmente, antes de responder as perguntas por escrito como, por exemplo, quem está fazendo o convite, o que vai acontecer etc. A professora registra ainda, na lousa, a “#convite”, com a definição deste gênero, como mostram as figuras abaixo.

Figura 19 - Definição do gênero convite



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As crianças copiam esta informação no caderno e a professora explica as características deste gênero textual para a turma. Logo na sequência, a professora anota na lousa as perguntas sobre o texto (Diário de campo, 11/2017).

Por meio deste evento, notamos que a professora faz um movimento de apresentação do gênero textual para o grupo, utilizando-se, neste caso, da leitura de um livro literário como um primeiro disparador e de um texto adaptado por ela, a partir de pesquisa na internet, como mais um elemento de análise. Com a turma, vai destacando algumas características dos convites,

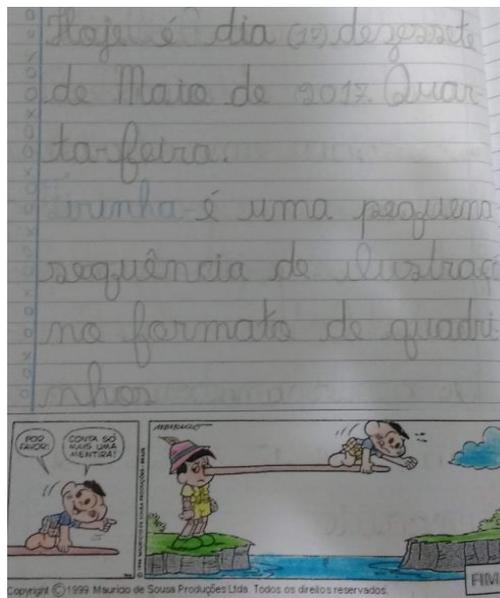
alguns padrões composicionais, a função, chegando a uma definição elaborada por ela e registrada na lousa para ser copiada pelas crianças no caderno de Português. Logo na sequência, a professora passou perguntas sobre o texto, as quais as crianças deveriam copiar e responder. Este mesmo movimento se repetiu quando a professora ensinava outros gêneros, como a tirinha e a receita, por exemplo.

Um primeiro aspecto que podemos ressaltar, no que tange ao modo como o evento é construído, é o fato de a professora se ocupar de apresentar uma definição para o gênero que pretendia estudar com o grupo. Vejamos o modo como ela define convite: “O convite deve conter a mensagem que comunica o acontecimento, a data, o horário e o endereço do evento. Deve ter também a assinatura do remetente e o nome do destinatário”. É interessante notar que a professora vivencia um “conflito” neste momento da definição, tanto é que ela mesma pontua: “Este convite foge um pouco do padrão de convite que eu expliquei, mas dá pra gente trabalhar”, referindo-se ao texto impresso que ela havia lido com a turma.

Situação similar foi observada no dia 17 de maio, quando a professora tentava definir a tirinha, um outro gênero textual estudado pelo grupo:

14h01 – A professora continua a aula informando que hoje eles irão aprender mais um gênero textual. Então, relembra com a turma quais eles já aprenderam (poema e aviso) e informa que o de hoje será “história em quadrinhos, a tirinha”. Alguns alunos comentam que história em quadrinhos é aquela história da Mônica, do Cascão. Segundo definição da professora, “a tirinha é um pedaço de uma história em quadrinho”. “Então a gente usa uma parte dela para fazer umas perguntas”, segue a professora dialogando com a turma. Então ela questiona: “Se eu perguntar qual gênero textual eu tenho aqui?”, mostrando uma tirinha impressa em folha xerocada, e a turma responde oralmente (e de modo completo): “Este gênero textual é um poema, uma tirinha...”. Neste momento, saem várias respostas, menos história em quadrinhos, que é a resposta que a professora esperava, embora tivesse na mão uma tirinha. Depois dessa conversa inicial, a professora entrega o texto para a turma e anota na lousa a definição: “#Tirinha – é uma pequena sequência de ilustrações no formato de quadrinhos”, e as crianças copiam no caderno, conforme imagem abaixo (Notas de campo, 05/2017).

Figura 20 - Proposta do gênero tirinha



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Neste caso, notamos que a professora inicia o evento já apresentando um texto do gênero, mas há também certa confusão da professora em tratar de definir história em quadrinhos e tirinha, o que ela sintetiza, equivocadamente, dizendo “a tirinha é um pedaço de uma história em quadrinhos” e registrando na lousa a definição: “Tirinha: é uma pequena sequência de ilustrações no formato quadrinhos”.

Estes eventos nos remetem ao que afirma Bakhtin, quando diz que os gêneros textuais, embora possuam três características centrais (a construção composicional, o conteúdo temático e o estilo), não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas, embora sejam “tipos relativamente estáveis” de enunciados. Ou conforme esclarece Marchuschi (2002), eles são eventos linguísticos, mas não se definem apenas por características linguísticas, mas sim enquanto atividades sócio-discursivas; quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, mas sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares, ou seja, apropriar-se dos gêneros é um mecanismo de socialização e inserção em práticas comunicativas, portanto, “não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes.

Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero” (MARCUSCHI, 2002, p. 30).

Um segundo aspecto que podemos destacar nesses eventos é a proposição de perguntas sobre o texto. Note que nos dois casos a professora reforça esta etapa no trabalho com os gêneros.

Quando lia o texto convite, ela diz que, embora ele escapasse um pouco ao padrão de convite que ela ensinou, “daria para trabalhar”, ou seja, para propor perguntas de interpretação escrita; e no caso da tirinha ela diz explicitamente “usar uma parte da tirinha para fazer perguntas”. As perguntas eram copiadas da lousa no caderno de Português pelas crianças e seguiam um padrão, já que normalmente eram: Que gênero textual é este? Qual é a função deste texto, ou para que ele serve? Qual o assunto do texto? Além de perguntas mais específicas sobre o conteúdo do texto, finalizando com alguma questão sobre gramática, como podemos ler, na sequência do evento sobre o gênero textual convite:

14:07h – A professora segue o evento, propondo que as crianças leiam silenciosamente o convite e respondam a perguntas sobre ele. A dinâmica é a mesma que ela tem usado. Monitora a turma, orienta (colorir e colar o texto) e dar a resposta completa. A primeira pergunta sobre o convite é: Que gênero textual é este?

Embora pareça uma pergunta simples, para algumas crianças não é. Um aluno responde que é “bruxa” o gênero textual. A professora indaga. “Não é pra rir, não! É pra chorar. Acabou de aprender um gênero textual e diz que é bruxa!” A professora circula pela sala. Ela observa os cadernos das crianças. Ela acompanha e orienta o que eles estão escrevendo. A professora sugere que os alunos leiam suas próprias escritas e façam as correções necessárias. “Aqui é n, e não m.” “Tá de olho no caderno do outro ali, tá copiando. Não vou dar certo não...”

Depois de dar um tempo para as crianças responderem individualmente a esta primeira pergunta a professora faz a correção coletiva. Oralmente, algumas crianças respondem em coro a primeira pergunta e a professora registra a resposta na lousa: Este gênero textual é um convite.

A segunda pergunta é: Qual o assunto do texto? É outra pergunta que gera dúvida entre as crianças. Elas comentam entre elas; arriscam respostas como aniversário, bruxa... A professora não abre mão da resposta completa e diz isso para a turma. E a maioria da turma tem dúvidas para elaborar a tal resposta completa, além de dúvidas na escrita mesmo. A professora ouve algumas respostas que foram dadas à segunda questão e depois registra na lousa a resposta considerada correta e completa. “ O assunto do texto é sobre o aniversário de uma bruxa aposentada.” Os alunos que ainda não tinham respondido tiveram a oportunidade então de copiar.

Depois disso, a professora propõe a terceira questão: Qual a função deste texto?

Mesmo procedimento. Com a caneta na mão, a professora observa o que as crianças estão respondendo. De certo modo, a professora se incomoda com a dificuldade das crianças em saber o que significa a palavra “função”. Então ela explica e discute isso

com a turma, dizendo que perguntar qual a função do texto é a mesma coisa que perguntar para que ele serve. Juntos, professora e alunos definem para que serve então um convite, colocando na lousa a resposta esperada. “A função deste texto é convidar alguém para algum evento”

Pergunta da letra d. Quem enviou o convite? Ela dá um tempo para que escrevam a resposta. Vai orientando individualmente e fazendo pontuações acerca da escrita. Para quem o convite foi enviado? Escreva: o dia da festa, o local e a hora e a característica da bruxa. São mais perguntas sobre o texto, que seguem o mesmo modo de discussão em sala de aula (Notas de campo, 05/2017).

Podemos afirmar que, pela natureza das perguntas que a professora propõe nos eventos ligados a este objeto de ensino, todo o esforço empreendido por ela caminha rumo à produção de uma unidade para a língua, o que, na compreensão de Geraldi (2008, p. 02), é um mito, já que essa unidade não seria produto do uso da língua, “este está sempre a produzir estabilidades instáveis, mas produto do estudo da língua, da sua descrição e da definição de suas normas do bem dizer e escrever”.

O conjunto dos eventos ligados ao ensino de gêneros textuais nessa turma indica este estudo, descrição e definição das normas da língua, esvaziando-a de sua vitalidade que se concretiza no uso efetivo e cotidiano que fazemos dela. Embora exista a necessidade de uma estabilização das formas da língua, a fim de responder às demandas de comunicação entre os membros de uma mesma comunidade, quando a professora propõe o trabalho com gêneros textuais do modo como ela faz, a língua deixa de cumprir seu papel de organização das nossas interações, passando a funcionar na escola (uma das esferas da atividade humana) como uma língua abstrata, marcada pelas características de uma determinada cultura escolar, de uma determinada cultura de ensino da língua escrita. E o trabalho desenvolvido dessa forma mantém um padrão escolar clássico: explicar, conceituar, exemplificar, fixar e verificar.

Poderíamos destacar mais um elemento que chama a atenção na construção desses eventos, que é o lugar das crianças, que ficam também confusas com as definições dos gêneros, parecendo não entender muito bem o que a professora diz. E ela mesma reflete sobre isso na entrevista que fizemos, ao afirmar o seguinte:

Mas eu fico assim, outro dia eu estava ensinando anúncio, esses dias agora. Então você vê a falta de noção deles, porque a gente estava falando de anúncio, eu tava explicando o que era anúncio, onde a gente achava anúncio, n/é?... os tipos de anúncio que tinha... Aí eu perguntei, dei um anúncio para eles, aí eu perguntei que

gênero textual é esse, o outro me respondeu que era poema, então você vê assim – gente onde você estava? O que você está aprendendo hoje? Ele nem sabe te responder que estava aprendendo anúncio não, ela não sabe! N/é?... e são aqueles que têm mais dificuldade. Então assim, eu fico assim, olhando para cara dele... Não é possível, estou ensinando anúncio, você fala que é poema, então nem sabe o que é poema, ele aprendeu poema, mas não sabe o que é n/é?... e quantas vezes eu falei com ele que o poema é separado por versos e estrofes, mostrei, fiz com eles naquele quadrinho do lado, a gente fez estrofe separado, a gente ia colando frase por frase para formar a estrofe, tem aluno até hoje que não sabe o que é poema. Tudo para eles é poema, um bilhete para eles é poema, um anúncio é poema, sabe!? Aí você fala assim – gente do céu, quê que está acontecendo? (Notas de campo, 05/2017).

Podemos iniciar uma reflexão aqui, a partir do que nos diz Smolka (1989). Ao refletir sobre diferenças entre tarefa de ensinar e relações de ensino, a autora destaca que os professores vivem uma ilusão ao assumirem a tarefa de ensinar a eles atribuída pelo corpo social. Para a autora, a tarefa de ensinar baseia-se na relação de ensino, mas muitas vezes, oculta e distorce essa relação, que se constitui nas relações interpessoais, enquanto que a tarefa de ensinar é instituída pela escola, e vira profissão. Assim, a ilusão e o disfarce são produzidos, quando a tarefa rompe a relação. Nas palavras da autora:

Da forma como tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado) ele se apodera (e não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança (SMOLKA, 1989, p. 31).

Desse modo, os eventos que trouxemos acima revelam a ruptura entre a relação de ensino e a tarefa de ensinar assumida pela professora, principalmente porque ela possui um determinado conhecimento formal sobre gêneros textuais e se esforça em transmitir este conhecimento à criança. Os eventos que observamos demonstram que ela desconhece o que é básico no que se refere aos gêneros textuais, ou seja, estes são fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social das pessoas, apropriados em situações reais de interlocução por meio dos gêneros. Como sublinha Marcuschi (2002, p. 19):

Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No

entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas [...] (MARCUSCHI, 2002, p. 19)

Embora reconheçamos todo o esforço da professora no trabalho com os gêneros, quando ela busca contextualizar a apresentação deles para a turma e até na sua tentativa de defini-los junto ao grupo, fazendo o registro na lousa, destacando os elementos composicionais e a funcionalidade dos mesmos, ela não chega a colocá-los em sala de aula como atividades comunicativas ou sócio-discursivas, de fato. Ao contrário do que afirma Marcuschi (2002), a professora coloca os gêneros textuais como algo estanque, fixo, imutável, enrijecedores da ação criativa infantil.

Considere, por exemplo, a menção que ela faz no trecho da entrevista que trouxemos acima, sobre o poema: “E quantas vezes eu falei com ele que o poema é separado por versos e estrofes”. E no caderno das crianças podemos confirmar o trabalho com esse gênero textual, reduzido à noção de rima, verso e estrofe, ignorando a especificidade da linguagem literária. De modo que a professora não percebe que da forma como ensina, as crianças não conseguirão aprender, ou aprenderão muito pouco, porque não há foco no uso social, na prática languageira; não há uma demanda real para a utilização do gênero textual nas interações discursivas em sala de aula, mesmo nas propostas de produção de texto, como veremos a seguir. O gênero transforma-se num conteúdo metalinguístico. Tudo isso produz a ilusão de que nos fala Smolka (1989), um engano, no sentido de a professora achar que está ensinando alguma coisa e, na realidade, o aluno não estar aprendendo; e também no sentido de a professora achar que o aluno só aprende se ela ensina, ou que deve aprender sempre que ela ensina, como ela ensina.

A despeito de tudo isso, não podemos deixar de concordar com Geraldi (2015), para quem o deslocamento, no ensino de língua materna, de objetos a práticas está na contramão dos projetos neoliberais de sociedade e de escola: objetos podem ser mercadorias; práticas são voltadas para fins definidos coletivamente na escola. O modo como a leitura dos estudos sobre gêneros do Círculo de Bakhtin foi sendo apropriada por políticas educacionais, materializadas em documentos oficiais, como os PCNs, tornou a mercadoria “gênero” palatável ao sistema, na medida em que

Os gêneros passam a ser “entes” e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades

humanas. Assim desbastado de toda sua originalidade, o estudo bakhtiniano, mantida a referência à linguística da enunciação, se prestou a um deslocamento no ensino que vai das tentativas de concentração na aprendizagem através das práticas, para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. Agora se ensina um gênero no qual o aluno pode se exercitar. O movimento vai do ensino à organização didática da aprendizagem. Não é preciso partir do capital cultural: dispõe-se da segurança do capital escolar (GERALDI, 1997, p. 80).

No tópico a seguir analisamos como se dava o processo de produção de textos nessa sala de aula, o que incluía a produção de textos no gênero que a professora ensinava.

7.4 “O PRIMEIRO QUE EU DOU É ESSE DE COMPLETAR. DEPOIS, EU DOU DE FRASE. ENTÃO, EU DOU QUATRO QUADRADINHOS...”: ENTRE A ESCRITA DE “REDAÇÕES” E TEXTOS EM UM DETERMINADO GÊNERO

A expressão *produção de textos* é relativamente nova no campo da pesquisa e da prática de ensino da leitura e da escrita. Até a década de 1980 o conceito mais recorrente era o de redação, para se referir às atividades de escrita de textos na escola. Mas o que seria uma redação? E em que este conceito se diferencia do conceito de produção de textos, bastante utilizado nas últimas três décadas? Geraldi (1985) esclarece que a redação se refere ao exercício simulado da produção de textos, de discursos, de conversações. Para o autor, “na escola, não se produzem textos em que um **sujeito** diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se de fato para usá-la no futuro” (GERALDI, 1985, p.121, grifo do autor).

Nessa perspectiva, a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua, porque os alunos escrevem, quase sempre, apenas para o professor, que, no máximo, avalia o texto escrito em termos de uma escrita correta ou errada. Assim, a atividade de escrita se artificializa, porque se distancia muito do uso que fazemos dela no nosso cotidiano, em práticas reais e de acordo com as demandas sociais. No nosso dia a dia a escrita assume as mais variadas finalidades e se destina a diferentes interlocutores: escrevemos para nos comunicar, para argumentar, para expressar opinião, para registrar fatos ocorridos, para narrar histórias, para expressar sentimentos, para informar etc. Tal variedade é comum em sociedades como a nossa, que se organizam predominantemente pela leitura e escrita de textos, em função de demandas sociais cada vez mais complexas na contemporaneidade, como evidenciam os estudos do letramento.

É por isso que podemos dizer que os textos são produtos da atividade discursiva dos sujeitos em interação, são uma prática social. Essas interações se caracterizam pela dimensão histórica, social e cultural que as cercam, de modo que, ao produzir um texto, oral ou escrito, nas mais variadas circunstâncias concretas da vida, quer conscientes ou não, fazemos uso de variados gêneros, os quais apresentam características peculiares.

Nessa direção, Geraldi (1997) sugere o texto como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem da língua, porque é no texto que a língua “se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões” (GERALDI, 1997, p. 135).

Essa proposição se assenta no debate relativo ao sujeito e seu trabalho de produção de discursos concretizados nos textos. Neste movimento, o sujeito articula um ponto de vista sobre o mundo, que é sempre uma nova formação discursiva e não apenas repetição, reprodução. Daí que o sujeito se compromete com a sua palavra e com a esfera discursiva de que faz parte, mesmo de maneira inconsciente. Por isso a distinção, no interior das atividades escolares, entre produção de textos e redação: “Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola” (GERALDI, 1997, p. 136).

Aprofundando um pouco mais nesta distinção, o autor afirma que, para produzir um texto, em qualquer modalidade, é preciso que:

- a) Se tenha o que dizer;
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito, que diz o que diz, para quem diz;
- e) Se escolham as estratégias para definir o que dizer por escrito, para quem dizer, porque dizer e como dizer.

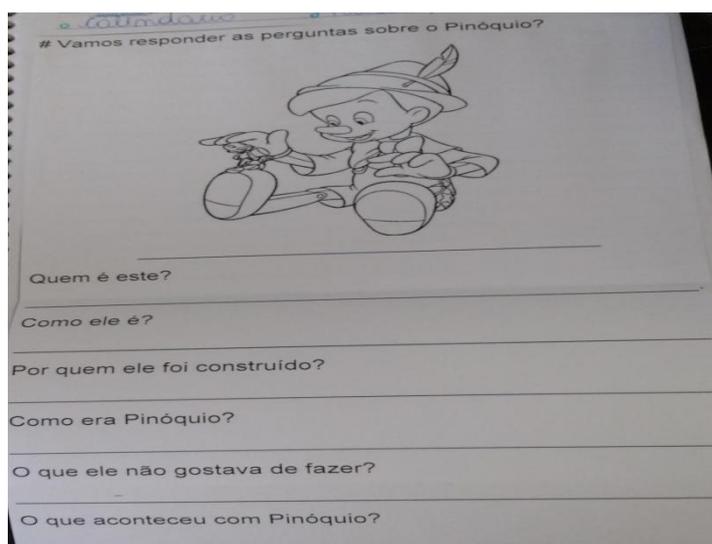
Com base nestas proposições podemos afirmar que, no que tange à prática de produzir textos nessa turma, as propostas da professora caminharam em duas direções: uma delas tratava da produção de textos tipicamente escolares, os quais, com base em Geraldi (1985; 1997) podemos chamar de redação; e a outra, da produção de textos relativos aos gêneros textuais que eram ensinados pela professora, na tentativa de incorporar orientações conceituais e metodológicas mais recentes quanto ao trabalho com a leitura e a escrita na sala de aula. Tanto numa direção quanto na outra, os eventos de produção de texto que observamos nessa sala de aula foram bastante distintos daqueles observados na turma A: enquanto na turma A existia uma expectativa, por parte da docente, de que as crianças produzissem textos (embora ela não

ensinasse como produzir um texto), na turma B observamos o ensino explícito e sistemático. Mas como ocorria este ensino é o ponto central discutido neste tópico.

Começamos nossas análises apresentando os eventos de produção de textos tipicamente escolares. Observamos quatro eventos nesta direção, nos dias 05 e 18 de maio, 09 de junho e 03 de agosto, cujas propostas escapavam à ideia de produção de um gênero textual e se alinhava à uma proposta de codificação de palavras e frases. Trouxemos como exemplo o evento observado no dia 05 de maio, quando a turma escreveu respostas às perguntas sobre o personagem Pinóquio, como podemos ler na descrição a seguir:

14:26 - A professora propõe uma atividade considerada por ela de produção de texto. As crianças recebem uma folha xerocada, com perguntas que devem ser respondidas de maneira completa, como mostra a imagem abaixo.

Figura 21 - Atividade sobre o personagem Pinóquio



A imagem mostra uma folha de papel com o título "Pinóquio" e o subtítulo "# Vamos responder as perguntas sobre o Pinóquio?". No topo, há um desenho de Pinóquio, um menino com um nariz grande e um chapéu, segurando um violão. Abaixo do desenho, há seis perguntas em português, cada uma seguida por uma linha para a resposta:

- Quem é este?
- Como ele é?
- Por quem ele foi construído?
- Como era Pinóquio?
- O que ele não gostava de fazer?
- O que aconteceu com Pinóquio?

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Com a turma, a professora vai lendo e respondendo as questões oralmente e registrando as respostas na lousa. Vale lembrar que a turma já havia escutado a história do Pinóquio na biblioteca da escola; a professora já havia levado também um texto adaptado da internet também sobre este personagem. Então este evento se conecta a outros, fazendo parte de um ciclo de atividades. Na sequência, as crianças registram as respostas na folha. A turma fica tranquila. Concentradas, respondem oralmente, sem dificuldades, às perguntas lidas pela professora. Quando terminam de responder, muitas crianças copiando do quadro as respostas, a professora libera

para colorir o desenho que consta na folha e pede para as crianças colarem no caderno de produção de textos. Depois, as crianças copiam as respostas dadas no caderno, formando um texto (Notas de campo, 05/2017).

Ainda seguindo a trilha de Geraldi (1997), antes de mais nada, temos como condição desencadeadora desta produção a solicitação, aos alunos, que respondam às perguntas constantes na folha, de maneira completa, e depois copiem as respostas dadas, de modo a formar um *texto*. Entretanto, no que tange às condições de produção de que nos fala o autor, elas são limitadas: “o que se tem a dizer” não se trata de contar algo vivenciado e que, no entendimento do sujeito que escreve, merecesse ser contado para alguém ou mesmo de narrar com as próprias palavras uma história lida. Na expectativa da professora, o que interessava eram as respostas completas, de modo que, copiadas juntas, logo depois, formariam um texto. De modo que a “razão para se escrever”, além do fato de que a professora tenha pedido, é mostrar que se sabe dar a resposta completa e copiar. Não se chega nem a escrever, mas se copiam as respostas para as perguntas, da lousa para a folha, e depois, da folha para o caderno.

Propostas similares a esta, calcadas na cópia e, porque não dizer, no controle sobre o que as crianças iriam escrever, foram observadas, por exemplo, no dia 09 de junho, quando elas escreveram sobre um palhaço, e no dia 18 de maio, quando reescreveram uma história ilustrada, substituindo gravuras por palavras escritas, como mostram as imagens abaixo:

Figura 22 - Atividade com história ilustrada

Responda as perguntas sobre o palhaço dando respostas completas. Copie no caderno só as respostas

Quem é ele?

Qual o nome do palhaço?

Onde o palhaço vive?

O que faz no circo?

Como o palhaço é?

O palhaço gosta de brincar com o que?

HISTÓRIA ILUSTRADA
(Produção de texto com desenhos e palavras)

A AMARELA

NO JARDIM CHEIO DE , NASCEU UMA LINDA AMARELA.

A E A

GOSTAVAM MUITO DO SEU PERFUME.

O TAMBÉM GOSTAVA DA AMARELA.

TODOS FICARAM MUITO AMIGOS DA AMARELA.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Estes eventos ilustram bem como a escrita na escola pode funcionar como redação, ou seja, preparando o aluno, supondo num futuro estar apto a produzir textos, a partir de

mecanismos que artificializam a linguagem, quando o conteúdo a ser dito não parte do interesse daquele que escreve nem no que foi lido ou discutido, e as razões para se escrever se encerram na exigência da professora e na necessidade (mesmo que implícita) de mostrar que se sabe codificar/copiar corretamente.

A fala da docente, a seguir, dimensiona bem esta lógica, predominante no trabalho dela:

Então, oh! A primeira produção de texto que a gente dá é de completar – “esta é a cachorra, ela se chama ----”. Completar, para ver se eles têm noção, se eles sabem completar um texto da cabecinha deles. Eu tive criança que tem maior dificuldade de fazer isso, maior dificuldade em montar uma história e completar um texto, inventar – o sapo, este é o sapo, ele mora na lagoa, ele é verde, ele gosta de comer insetos, não sabe! Teve criança que teve a maior dificuldade de fazer esse de completar, então, o primeiro que eu dou é esse de completar. Depois, eu dou de frase. Então eu dou quatro quadradinhos, e você tem que fazer uma frase para cada quadradinho. Para formar uma historinha de quatro linhas. Aí eu entrei nas frases, aí vem esse de pergunta, esse de pergunta para eles aprenderem a dar resposta completa e formar o texto através das respostas deles. Que aí eles vão aprendendo a escrever um texto n/é?... aí esse fica um tempão, esse de frases – uma frase para essa gravura, escreva duas frases para essa, para esse... aí a gente vai fazendo assim. Quando eu entro em parágrafo, aí eu já começo a cobrar, eu quero um parágrafo para cada cena, então eles tem que escrever um parágrafo para cada cena, então eles vão aprendendo a fazer dessa forma, n/é?... Só que assim, quando a gente faz na sala... porque eles são pequenininhos a gente faz junto, agora que estou mandando fazer sozinho... (HILDA, 05/2017).

Podemos depreender, a partir da fala da professora, bem como da observação e análise do caderno de produção de textos das crianças que, de fato, a professora seguiu esta lógica de hierarquização dos conteúdos e do treino da escrita como estratégia para se chegar a produzir textos. Essa lógica orienta todo o trabalho da professora e nós nos perguntamos porque ela é ainda tão forte e não tem sido modificada pelos cursos de formação.

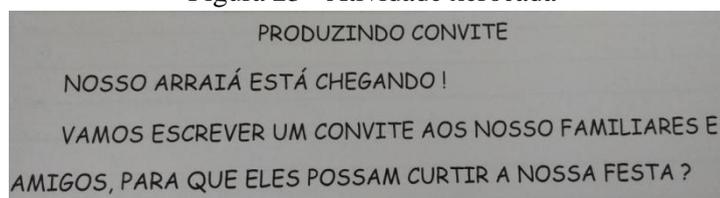
As crianças começaram o ano letivo de 2017 completando frases com palavras faltosas; depois, escrevendo frases a partir de imagens; na sequência, passam a montar textos a partir de respostas a um conjunto de perguntas, como apresentado no evento que trouxemos (mas ainda trabalhando com frases) e, por fim, aprendem sobre parágrafos e passam a ser autorizadas a escrever parágrafos a partir de figuras. Assim, a professora se ancora numa concepção que

considera a aprendizagem da produção textual como aprendizagem de habilidades e competências. Para Kleiman (2007, p. 4, grifo da autora), nesta perspectiva, “concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita”.

Mas na tentativa de incorporar orientações conceituais e metodológicas mais recentes, quanto ao trabalho com a escrita na sala de aula, a professora propunha também a produção de textos em um determinado gênero. Embora a professora normalmente solicitasse a produção desses textos como tarefa de casa – perdendo a oportunidade de criar um espaço no qual as crianças pudessem dizer por escrito e pudesse ela fazer o trabalho de mediação de modo a auxiliar seus aprendizes quanto à melhor forma de fazer isto, como ocorreu com a solicitação de escrita de uma receita e de um texto autobiográfico –, nós pudemos observar duas situações que ocorreram em sala de aula. Uma delas foi a produção de um convite, no dia 07 de julho, encerrando o ciclo de atividades sobre este gênero. Vejamos como ele ocorreu:

13:30h – Na continuidade da aula, a professora explica que fariam uma nova produção de textos. Agora, um convite, para a festa junina da escola. Mas que seria um convite escrito pelo personagem Chico Bento, já de conhecimento deles. E que este personagem tem um modo peculiar de falar. Então, seria preciso pensar de que modo, ou com que expressões Chico Bento convidaria a família para a festa na escola. A professora distribui então para a turma, a orientação da atividade, em folha xerocada:

Figura 23 - Atividade xerocada



Fonte: Acervo da pesquisadora.

13:30h – A turma escreveu então, coletivamente, um convite para a festa junina da escola. Professora e alunos decidiam todas as informações que deveriam conter no convite: dia, horário e local da festa. Simulavam que quem escrevia o convite era o personagem Chico Bento, então tiveram que adequar a linguagem ao modo como o personagem da turma da Mônica fala. “Eu quero assim, é o Chico Bento que tá

falando”, diz a professora, para um aluno que indaga a escrita do “Ocêis”. Depois de produzirem o texto, que ficou registrado no caderno de português, as crianças tiveram um tempo para desenhar (Notas de campo, 05/2017).

Podemos começar nossas análises, como no evento anterior, refletindo sobre a condição desencadeadora da produção. A professora, já tendo trabalhado com o gênero textual convite, sugere a escrita coletiva de um convite para a festa junina da escola. Ou seja, as crianças sabiam o que dizer, porque iriam dizer e para quem iriam dizer: escreveriam um convite, para uma festa que ocorreria na escola, endereçado às suas próprias famílias. Nesse sentido, a professora atende a pelo menos três condições, segundo Geraldi (1997), para se produzir um texto, o que, em alguma medida, cria condições para contornar a artificialidade predominante nas práticas de produção de texto nesta sala de aula.

Por outro lado, quando a professora propõe que a escrita do convite seja coletiva e que a linguagem a ser usada deveria se aproximar do “modo caipira” como o personagem Chico Bento normalmente fala nas histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, perde-se a oportunidade de deixar que os alunos assumam efetivamente o lugar de autores daquilo que escrevem. Ademais, ainda que na proposta da professora o texto se endereçasse às famílias das crianças, ele é registrado no caderno de Português, limitando também a aproximação da proposta a um uso social mais concreto, que implicaria, por exemplo, na escrita do convite num papel à parte, a ser entregue, de fato, aos pais como um convite mesmo. Ficando no caderno, o convite pode ter sido lido ou não pelas famílias.

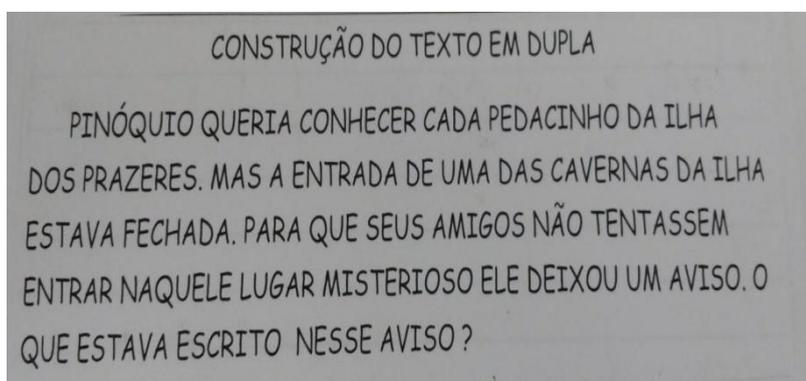
É importante notar o predomínio de propostas de produção coletiva de textos nessa sala de aula, como evidenciado também por Lima (2017), bem como a ideia de padrões e modelos, noções que a professora evidencia tanto na proposição da escrita das redações, quanto no ensino de um gênero textual. Estes aspectos que caracterizaram a prática da produção podem ser facilmente observados no evento a seguir, quando a professora ensinava o gênero textual aviso, no dia 04 de maio de 2017:

14h32 – A professora segue a aula de português. Ela comenta então sobre gêneros textuais. Ela relembra que a turma já aprendeu o gênero poema e hoje irão aprender sobre o gênero aviso. Ela explica o que é um aviso. “Uma mensagem curtinha”. Dá alguns exemplos, como “Não pise na grama”, “Cuidado, tinta fresca!” e comenta: “Mensagens rápidas em que eu entendo o que estão me falando.” Neste momento, as crianças participam e dão exemplos também. “Cuidado, cachorro bravo.”, diz um aluno. A professora dá um exemplo de um aviso que, segundo ela, nunca deve ser

colocado na porta da casa. “Volte depois. Estou viajando”. “Este aviso faz o ladrão ir roubar a sua casa”.

14h37 – Depois desta breve explicação sobre o que é um aviso, a professora registra na lousa uma anotação, definindo o que é aviso. “Aviso é um alerta com informações rápidas e com poucas palavras”. Após essa definição, a professora propõe uma atividade de escrita de aviso, como mostra a imagem abaixo:

Figura 24 - Atividade de aviso



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ela apresenta o personagem Pinóquio, remetendo a leituras realizadas em aulas anteriores, numa situação problemática, a qual demandaria a criação de um aviso. As crianças se empolgam com a atividade, que precisaria também de um desenho. A professora libera as crianças para fazerem com o colega do lado. A professora finaliza o evento, escrevendo na lousa um exemplo de aviso que os alunos poderiam ter criado para a situação dada. As crianças que não conseguiram escrever o texto sozinhas, acabaram copiando da lousa.

Buscamos em Brito (1985), Geraldi (1985, 1997, 2003), Goulart (2003) e Leal (2003) argumentos para afirmar que tais propostas *não favoreciam a expressão*, pelos alunos, de seus saberes, opiniões, hipóteses e nem o movimento discursivo-responsivo dos sujeitos em interação (professora e alunos), limitando, portanto, a constituição das subjetividades infantis, no processo de aprendizagem da forma escrita da língua. Vejamos o porquê.

Todos estes autores reforçam, em seus textos, o caráter interlocutivo da linguagem. Para Brito (1985), em todas as situações em que se fala ou se escreve há um interlocutor, sendo a língua o meio privilegiado de interação entre os homens. Este interlocutor pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo, pode estar perto ou distante, mudando em cada situação concreta, de modo que “a presença deste interlocutor no discurso de um indivíduo não é algo

neutro, sem valor. Ao contrário, em alguma medida está sempre interferindo no discurso do locutor” (BRITO, 1985, p. 111).

Geraldi (1997) escreve que a fala se realiza entre os homens e que as ações que praticamos com ela incidem sempre sobre o outro, pois é através dessas ações que apresentamos aos nossos interlocutores nossas construções sobre a realidade, de modo que, em alguma medida, afetamos este outro, no seu modo de pensar essa mesma realidade. Assim, é no espaço de interlocução que se constituem os sujeitos e a própria linguagem. Nas palavras do autor: “Como os sujeitos não são cristalizações imutáveis, os processos interlocutivos estão sempre a modificá-los, ao modificar o conjunto de informações que cada um dispõe a propósito dos objetos e dos fatos do mundo” (GERALDI, 1997, p. 28).

Com o discurso escrito, a direção é a mesma. Ao escrever, apresentamos construções sobre a realidade aos nossos interlocutores, os quais, claramente, interferem naquilo que estamos dizendo por escrito. De modo que um texto é sempre produto de um sujeito marcado histórica e socialmente, pela sua inserção no mundo cultural do qual participa, destinado a outro ou outros sujeitos com os quais interagimos. Este sujeito produz um trabalho linguístico ao participar de um movimento de interação verbal, organizado pela situação comunicativa imediata, agindo *sobre e com* a linguagem. *Para Geraldi (1997, p. 33):*

Pode-se dizer que o trabalho linguístico é tipicamente um trabalho constitutivo: tanto da própria linguagem e das línguas particulares quanto dos sujeitos, cujas consciências sógnicas se formam com o conjunto das noções que, por circularem nos discursos produzidos nas interações de que os sujeitos participam, são por eles internalizadas.

É assim que os textos que as crianças ou adultos em processo de aprendizagem da forma escrita da língua constituem-se em enunciados concretos, que manifestam posições nas relações construídas socialmente. De modo que ao privilegiar produções coletivas (ou mesmo em duplas) que seguiam padrões ou modelos previamente estabelecidos, cujos produtos (textos) eram apenas corrigidos pela professora, o processo de ensino e aprendizagem do texto escrito nessa sala de aula privava as crianças de se colocarem como autoras do que escreviam, e era destituído da relação de interlocução, inerente à linguagem, por isso limitador da constituição das subjetividades das crianças, aproximando-se mais da noção de “redação”.

Leal (2003) reflete que desde as primeiras aprendizagens, se o aluno recebe como resposta à sua produção o silêncio – ou seja, atividades que se fecham no próprio texto e são arquivadas em um caderno ou, no máximo recebem um visto, com significado de vistoria, apenas para dizer que foi feito, como observamos nessa sala de aula –, este sujeito é destituído

das reais possibilidades de interação. Nas palavras da autora, “o aluno passou a palavra ao professor para ser lido e não para obter um conceito ou ser enquadrado em categorias que classificam, que buscam verificar onde há erro ou onde há acerto” (LEAL, 2003, p. 55). No caso dessa sala de aula, os alunos pouco chegavam a passar a palavra para o professor, porque poucas vezes foram autorizados a escreverem a partir das suas próprias experiências. Quando isso ocorreu já era no final do ano, como relata a própria professora nos dois trechos a seguir, destacados da entrevista realizada em dezembro de 2017:

[...] praticamente quem trabalha produção de texto é o segundo ano, e começa no segundo ano, então *eu não posso deixar uma criança que nem sabe o que é isso, escrever livremente*; eles escrevem livremente a partir de agosto, setembro ... Todas as produções de texto finais deles foram deles, eu não ajudei em nada, *eu mandei fazer e corrigi*, entendeu!? Mas até julho, até agosto, que eles estão bem crus ainda é direcionada, é... é... oral, *eles fazem oral... eu vou passar no quadro...*”

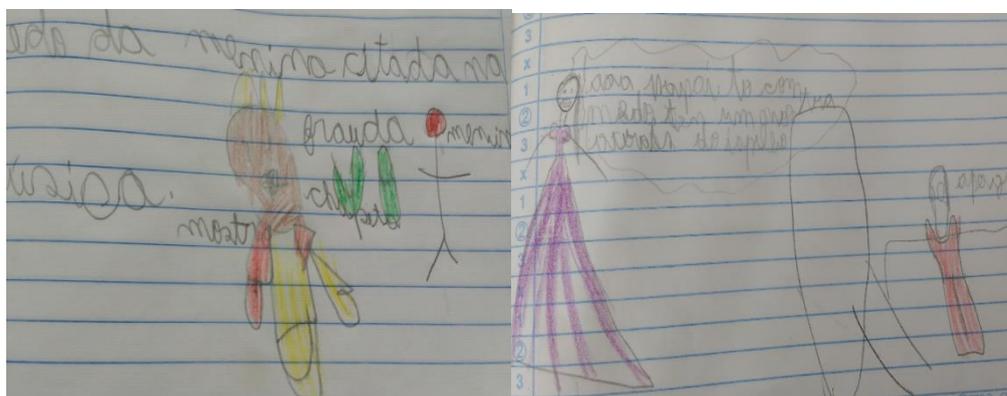
[...] *eu jamais deixaria um aluno meu fazer a produção de texto livre*, nos 6 primeiros meses, porque eles não conseguem, eles não têm condições de fazer, né?... *eles não sabem escrever ainda, eles escrevem tudo errado*, né?... então a gente vai direcionando, eu começo com completar texto, uma palavra – completa cada frase, uma palavra que completa o texto. Depois eu passo para uma frase... depois que eles estão sabendo o que é frase, eles fazem uma frase de cada desenho, depois eles vão para frase de resposta completa, aí vai. Aí eles vão evoluindo... (Notas de campo, 12/2017)

Podemos destacar alguns trechos da fala da professora que merecem um pouco mais de atenção: “Eu não posso deixar uma criança que nem sabe o que é isso [produção de texto] escrever livremente”; “Eu jamais deixaria um aluno meu fazer a produção de texto livre; eles não sabem escrever ainda, eles escrevem tudo errado”. Estes trechos, em conjunto com o que ela propõe para ser escrito na sala de aula (que na verdade são atividades de completar, de copiar, de escrever frases), evidenciam as concepções da professora sobre ensino e aprendizagem da língua escrita e da alfabetização.

Uma cena observada no dia 04 de agosto, narrada a seguir, quando a pesquisadora interage com uma estudante, aponta para o potencial de criatividade das crianças e da capacidade delas para produzir textos, contrariando o que pensa a docente:

15h25h – Intervalo para o lanche e recreio. Uma aluna, a Camila, vem me mostrar o desenho que fez, sobre uma música que a turma tinha acabado de ouvir, cujo nome era: “Tô com medo”. Ela não só desenhou sobre a música, como também escreveu, embora a orientação da professora fosse: Desenhe uma situação de medo da menina citada na música, Ao indagar a aluna sobre o que ela tinha registrado, observei que existe uma lógica, uma coerência extremamente significativa. Primeiro ela desenha e escreve o nome de cada coisa que ela desenhou: fralda, chupeta, menina e monstro. Na imagem, nós percebemos que apenas as palavras fralda e monstro, indicam erros ortográficos. Depois, num segundo desenho, ela cria uma situação e escreve, ao menos duas frases, relativas à situação: Aaa! Papai, estou com medo. Tem um monstro atrás do espelho. Mais interessante ainda é perceber que a aluna que faz estas reflexões é exatamente aquela, que está isolada na frente da sala, que não tem a letra tão perfeita e que hoje, especificamente a professora se recusou a corrigir seu caderno de tarefa alegando falta de capricho. “Você é menina e letra de menina não é assim⁴⁸” (Notas de campo, 08/2017).

Figura 25 - Desenho de aluna da turma B

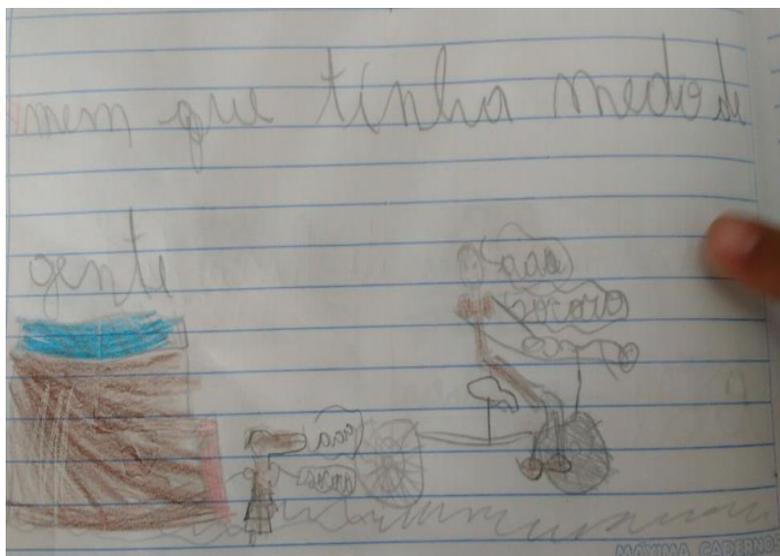


Fonte: Acervo da pesquisadora.

No desenho abaixo, quando as crianças ilustraram a história “O lobisomem que tinha medo de gente”, há um diálogo entre os dois personagens desenhados. Ambos gritam socorro, tanto a pessoa quanto o lobisomem, ou seja, ambos se assustam um com o outro. A explicação da garota sobre o registro que ela fez vai exatamente nesta direção, tanto que as escritas que acompanham os desenhos dos personagens é a palavra socorro, nos dois casos.

⁴⁸Esta fala da professora daria até uma discussão sobre gênero na sala de aula: letra de menina e letra de menino, mas não é o caso aqui.

Figura 26 - Ilustração da história “O lobisomem que tinha medo de gente”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O mesmo acontece com o aluno Iago, que sempre foi tido pela escola e pela professora como um aluno com dificuldades, mas que, quando a professora autorizou que ele escrevesse, ela mesma se surpreendeu – como constatamos a partir dos nossos registros em caderno de campo que interessante fato ocorreu quando a professora veio nos mostrar o caderno de produção de textos do aluno. Surpresa, ela se espanta com a habilidade do menino em escrever “mais do que eu pedi. Eu pedi só uma frase e vê o que ele escreveu. Ainda sem corrigir. Porque depois eu vou corrigir com ele”.

Todas estas observações confirmam o que vários estudos vêm apontando desde o final da década de 1980: as crianças têm o que dizer e querem dizer também pela escrita; mas na escola elas ainda precisam de permissão, de autorização, como revela o trecho a seguir, fruto do nosso diálogo com a professora, quando argumentávamos na direção das habilidades das crianças de refletirem sobre a língua escrita, na medida em que se esforcem em utilizá-la:

Hilda - Eu não consigo ser assim, não consigo dar uma coisa por dar, eu acho que a criança tem que aprender, então eu não concordo com essa teoria não, de que a criança escreve... ela pode até escrever, mas pode não ser dentro das suas expectativas, daquilo que você quer, então você instrui, você ensina, você vai levando por etapas. Até ela conseguir e ter noção do que ela está fazendo, por exemplo, vou colocar um Iago para escrever, o que ele vai escrever? n/é?...

Pesquisadora – Mas você ficou surpresa com a frase que ele escreveu?

Hilda – Mas quando que foi?

Pesquisadora – Isso foi no final do ano!

Hilda – Pois é! Vou por o Iago para escrever, o Iago, n/é?... que chegou totalmente imaturo, eu vou colocar ele para escrever no começo do ano, o que ele ia escrever, ele não ia escrever nada! Então eu... eu não concordo muito com isso, não!

Pesquisadora – Você acha que no início do ano ele não escreveria?

Hilda – Ele não escrevia (Notas de campo, 12/2017)

A professora é enfática ao discordar da teoria “de que a criança escreve”. Isso acontece porque, na sua lógica, a criança escreve errado quando se “arrisca” nessa atividade. E que, portanto, ela precisa ensinar e controlar a escrita infantil, já que escrever (para ela) é escrever ortograficamente correto, mesmo que estejamos falando de crianças em processo de alfabetização. Concepção forte de aprendizagem que é reforçada por uma percepção de que propostas construtivistas deixavam as crianças fazerem o que queriam, sem intervenção.

Depois desse “parêntese” e ainda na direção do que vimos discutindo até aqui acerca daquilo que demanda o processo de aprender a escrever, envolvendo expressão, interlocução e constituição de subjetividades, cabe destacar o que sublinha Leal (2003, p. 66):

Para o aluno aprender a escrever, precisa encontrar interlocutores, colocar-se em dialogia, encontrar espaços para a atividade humana de expressão, de modo a articular seus textos às diferentes necessidades e interesses que se encontram nas suas condições de existência, nas suas práticas sociais (LEAL, 2003, p. 66).

Esta proposição da autora dialoga com o que nos diz Goulart (2003) acerca do processo de alfabetização, para quem as crianças vão compreendendo e adentrando a organização da linguagem escrita ao mesmo tempo em que vão forjando uma identidade subjetiva, no interior de um grupo:

Alfabetizar é menos impor modelos que permitir que o sujeito desenvolva sua forma de captar o simbólico social nos textos (e aí está incluído o sistema de escrita), a partir de sua subjetividade, com a sua marca, a sua assinatura. A construção da identidade individual no processo de produção de textos parece estar fundada na construção da identidade social (GOULART, 2003, p. 106).

Nos eventos que trouxemos acima, fica explícito o papel da professora como interlocutora única dos textos escritos pelos alunos, como objetivo de avaliar. No caderno de produção de textos, por exemplo, observamos que, no início do ano, as crianças trabalhavam com a escrita de palavras, depois formação de frases e construção de textos baseados em

sequências de imagens. As propostas de produção de textos com ênfase em algum gênero específico foram realizadas predominante em casa, ocorrendo mais no segundo semestre do ano letivo. Aquelas que observamos na sala de aula também não autorizaram que os alunos se colocassem individualmente como autores – o aviso foi escrito em duplas e o bilhete, coletivamente. Ou seja, as crianças não assumiram individualmente a autoria por estas propostas de escrita, de modo que, em alguma medida, a escola lhes tira o direito à palavra, ao longo do ano. Como assinala a própria professora:

Agora que eles estão fazendo, quer dizer, eu dei duas produções de bilhetes para eles, a primeira a gente fez junto, dei ideia, expliquei como que era, alguns já fizeram sozinhos, outros eu passei no quadro para copiar. Esse segundo, eu falei – vocês já aprenderam como é bilhete, vocês já sabem fazer, vocês já sabem o que tem no bilhete, então leia o que a tirinha está falando e vai fazer o bilhete. Eles fizeram o bilhete sozinhos, todos, todos, até a Lia fez, até a Lia, claro que o Iago não n/é?... mas o resto fez. Entendeu!? Do jeito deles lá, até o Luís Filipe que é avacalhado fez, do jeito dele mas fez. Então assim, agora que eu vou dar, hoje... esse final de semana eu dei uma tirinha de texto, que a gente está falando de... de lixo e tal, aí o Cascão escorregou na casca de banana, não sei o que, foi cair na lata de lixo, sei que a história são quatro quadrinhos, aí eu mandei fazer – escrevam uma pequena história sobre a gravura, vamos ver o que saiu, porque hoje aí eu chego lá na sala depois, sorteio quem vai ler a produção de texto, quem é sorteado lê, e depois eu corrijo o resto. Então eu estou levando por isso, a primeira é completar, aí ele completa, tem que reescrever o texto todinho no caderno com letra cursiva, já vou treinando a letra cursiva, o segundo é frase, o terceiro para frente é frase com resposta completa, para eles terem noção. Depois você começa a dar um parágrafo, ou você dá frase de novo, para voltar, para lembrar e vou fazendo assim (HILDA, 12/2017).

Avançando um pouco mais na discussão, embora esteja claro o esforço da professora para criar espaços ou situações nas quais as crianças pudessem experimentar formas de participação em práticas sociais letradas, elas não foram recorrentes na sala, e as observamos apenas nos eventos de escrita do aviso e do convite, quando a professora garante algumas condições de produção de textos, de que nos fala Geraldi (1997), porém, sem uma interlocução efetiva com os textos produzidos.

Ademais, essas propostas não chegam a tomar a prática social como ponto de partida e estão distantes de uma dimensão crítica sobre a realidade social. Street (2014) faz uma análise

interessante sobre os limites da abordagem do trabalho com os gêneros textuais, os quais ele denomina “gêneros do poder” ou gêneros da escolarização, que acaba deixando a crítica para depois. O autor argumenta que há vários problemas nesta abordagem “espere para criticar”, bastante defendida na Austrália, por exemplo. Os defensores desta abordagem naquele contexto alegam que

As crianças só conseguirão aprender a questionar as estruturas de poder na sociedade em que vivem *depois* de terem aprendido esses gêneros. A tarefa do professor, então é permitir o conhecimento das formas tradicionais de leitura e escrita - as formas letradas dominantes, os gêneros da prosa expositiva e do texto argumentativo dissertativo, as convenções da escrita de cartas a organizações comerciais - a fim de empoderar seus alunos (STREET, 2014, p. 152).

Nessa perspectiva, somente depois de aprenderem esses gêneros os alunos estariam aptos a questionar se tais formas são enviesadas contra seus *backgrounds* pessoais – para usar um termo do autor, em termos de gênero masculino ou feminino, étnicos ou sociais. Street argumenta, entretanto, que mesmo quando as crianças tiverem adquirido os gêneros do poder e as *trivialidades* linguísticas que os compõem – a fonologia, a ortografia e a gramática, que distinguem e separam grupos sociais –, não há garantia de que se tornarão empoderadas. E sublinha: “Se os marcadores de separação são de fato triviais, então não é muito difícil para os que estão no poder mudá-los à medida que novas legiões de ‘forasteiros’ aprendem a ortografia, a gramática e a fonologia dos grupos dominantes” (STREET, 2014, p. 153). O fato é que aqueles que já detêm o poder se comunicam por meio de gêneros distintos daqueles trabalhosos e explícitos ensinados na escola, e que “há muita pesquisa a ser feita ainda sobre as reais relações entre gêneros específicos e controle do poder, financeiro e político” (STREET, 2014, p. 154).

A pesquisa de Mendes (2012), que acompanhou o trabalho de uma professora alfabetizadora numa turma de primeiro ano nessa mesma escola, também apresenta vários eventos ligados ao ensino de gêneros textuais, inclusive um trabalho com o gênero textual aviso, que se inicia com a professora propondo aos alunos um passeio pela escola, em busca de avisos. Além dos avisos que normalmente observamos nesse espaço, propositalmente a professora havia fixado outros pelos corredores e, na medida em que as crianças iam identificando estes textos, iam fazendo a leitura coletivamente, e a professora, mediando essa busca, tentava esclarecer a função social do gênero. Depois, já na sala de aula, a professora organiza uma conversa com o tema aviso, a partir das leituras feitas nos espaços da escola, bem como da leitura de outros avisos levados para a sala e, por fim, propõe a produção escrita de avisos pelas

crianças. Com a turma organizada em 7 grupos, a professora propõe uma situação diferente para cada grupo, a qual, assim como observamos nesta sala de aula, demandaria a criação de um aviso.

Nos dois casos, a despeito de todo o empenho das docentes, o objetivo da atividade se encerra na compreensão do gênero e da sua função social. Tomar a prática social como ponto de partida requer um pouco mais que isso. Poderíamos dizer, a partir de Kleiman (2007), que a produção de textos na escola precisaria, por exemplo, considerar questões relevantes para a cidadania e para a vida cívica, bem como a resolução de problemas e o atendimento a demandas da comunidade escolar e do entorno etc. Na perspectiva do letramento, o movimento é da prática social para o conteúdo a ser ensinado, ou seja, aprende-se um gênero, na medida em que a escola cria condições para a experimentação desse gênero na situação de interação durante o processo de alfabetização.

Se seguirmos a trilha do que escreve Kleiman (2007) poderemos ainda perceber como a organização do planejamento escolar objetivando o letramento do aluno é diferente de organizar este mesmo planejamento por gêneros textuais, como foi organizado nessa sala de aula. “São os gêneros as matrizes sociocognitivas e culturais que permitem participar de atividades letradas das quais antes nunca se participou” (KLEIMAN, 2007, p. 3). Ou seja, é um modo de agir em situações novas que nos leva a refletir sobre qual o melhor gênero a ser utilizado, e não a decisão prévia no planejamento dos gêneros a serem ensinados.

7.5 “EU GOSTO DE TRABALHAR GRAMÁTICA COM ELES”: OS TEXTOS E O ENSINO DA GRAMÁTICA

Deslocado do trabalho com gêneros textuais representado anteriormente, o ensino da gramática e da ortografia também ocuparam um espaço significativo nessa prática pedagógica. Embora nós tenhamos alocado os eventos desses dois tipos numa categoria mais ampla, denominada *análise linguística*, tentaremos apontar porque esses eventos se distanciam de uma prática de análise linguística (AL), de fato. Podemos argumentar, de antemão, que a prática de análise linguística é marcada pela tentativa de compreender o funcionamento dos gêneros textuais refletindo sobre aspectos linguísticos e discursivos que os constituem. Nesse sentido, como sublinha Mendonça (2007, p. 73), “a AL é crucial no trabalho pedagógico com os gêneros, já que possibilita uma análise sistemática e consciente sobre o que há de especial em cada gênero na sua relação com as práticas sociais de que fazem parte”. Os eventos que trouxemos anteriormente, assim como os que se seguem, indicaram que a AL, nessa perspectiva, esteve

ausente no trabalho realizado pela professora, predominando um ensino tradicional de gramática e ortografia.

Ao longo do primeiro bimestre do ano letivo de 2017, entre os meses de fevereiro e abril, tomando o caderno de Português de uma criança da turma como objeto de análise, observamos que o trabalho da professora envolveu o ensino de vogais, consoantes e ordem alfabética; depois, o foco foi palavras e a formação de frases, ensinando a formação e a identificação de palavras em frases e a segmentação das frases em palavras. Na sequência, a professora enfatizou o uso de letras maiúsculas e minúsculas e o aprendizado da letra cursiva. Nesse período, a professora centraliza o ensino da língua em frases, as quais ela pede para escrever, reescrever, para substituir desenhos por palavras, formando frases, para passar para a letra cursiva, para utilizar inicial maiúscula quando necessário etc. Se olharmos o caderno de produção de textos, verificaremos que a formação de frases também está lá. Assim como o preenchimento de espaços vazios nas frases e em textos curtos.

Essas observações são ratificadas pela docente, como mostram os excertos a seguir, extraídos da entrevista que realizamos com ela:

Eu alfabetizo, eu começo assim, com textos pequenos, de 4 linhas, só, letra grande, bastão n/é?... e vou tomando das crianças. Faço muito oral – “como se escreve tal palavra?”, como é que é cachorro, por exemplo, como é que é o – ca, e eles vão falando, vão formando a palavra para mim, ou através do c+a, ou sílaba, né?... *letras ou sílabas, mas eu vou mais na sílaba*, então eu vou alfabetizando assim. [...]

Mas nossa! No começo do ano é um custo, então assim, eu dou muita frase, na verdade, eu começo *na alfabetização, eu começo com frase*. Eu ponho a frase, o desenho, n/é?... uma palavra, um desenho... então ele tem que reescrever essa frase colocando o nome do desenho, aí eu vou ver se ele sabe escrever o nome do desenho – caderno, bola, pipoca, seja lá o que for, então isso já é uma maneira que eu observo se ele já está sendo alfabetizado. Porque a partir do momento que ele consegue reescrever essa frase e substituindo o desenho pelo nome dele, a criança já está evoluindo. '[...]

H - Então assim, *o meu trabalho, ele é muito... individual*, eu falo assim, *eu passei, eu ensinei uma vez pra você, a segunda vez você vai fazer sozinho, que eu já te ensinei, então você vai ter que se virar para fazer sozinho*. Depois ou eu vou corrigir junto com você no quadro para tirar a sua dúvida, ou eu vou corrigir no seu caderno

e mandar você consertar os erros que estão ali – “olha esse está errado, procura olhar que não é isso não”. Então eu vou forçando a se virar, a procurar, a tentar fazer tudo sozinho, sabe!? E eu consigo isso. Eu consigo isso fácil (HILDA, 12/2017).

Estas observações sinalizam, de antemão, para concepções às quais a professora carrega, mesmo que de maneira inconsciente, entre elas, uma concepção de alfabetização e de ensino e aprendizagem. Note que, nos excertos acima, a professora destaca a letra, a sílaba e a frase como pontos de partida para o processo de alfabetização, enquanto nós defendemos que o ponto de partida precisa ser a cultura escrita, a experiência dos educandos na vida cotidiana, a prática social materializada nos textos. Ademais, a professora reforça que o trabalho dela é bastante individual, centrado nela, que ensina e o aluno terá que “se virar” para fazer sozinho. Mais uma vez distante da perspectiva que temos defendido aqui com base nos estudos do letramento e em Paulo Freire, tendo como referências o diálogo e a pergunta para movimentar o processo de ensino e aprendizagem.

Também com base em Possenti (1996), podemos afirmar que ter uma concepção clara sobre os processos de aprendizagem pode indicar o comportamento diário do professor de língua em sala de aula. Por exemplo, se ele dá aos alunos exercícios repetitivos (longas cópias, exercícios estruturais, preenchimento de espaços vazios etc.), como observado nas duas salas de aula que foram acompanhadas, é porque está seguindo (saiba ou não) uma concepção de aquisição de conhecimento segundo a qual não há diferenças significativas entre os homens e os animais em nenhum domínio de aprendizagem ou de comportamento. Freire (2014, p. 80) diria que, nesta perspectiva, “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, receberam pacientemente, memorizam e repetem” Ao passo que, como já apontado em estudos de vários campos do conhecimento, diferentemente dos animais, nós aprendemos de maneira criativa, não dependendo de numerosas e exaustivas repetições. A língua, principalmente, não se aprende por treinamento, mas por prática, pelo uso efetivo.

Ainda com Possenti (1996) podemos dizer que, basta olharmos para as crianças, um pouco mais detidamente, para ver o quanto elas já sabem sobre a língua e mesmo aquelas menos dotadas, do ponto de vista das condições materiais, são totalmente capazes de aprender a sua forma escrita, desde que participem de situações nas quais elas possam ler e escrever efetivamente. Possenti diz ainda que se realmente ouvíssemos as crianças, jamais imaginariamos que é necessário ensiná-las a fazer frases, porque veríamos que já sabem fazê-las, e muito menos pensaríamos que só podemos lhes apresentar frases bem “simples”, por que

as ouviríamos produzindo numerosas frases bem mais complexas do que as que lhes oferecemos nos primeiros anos de escola, nos primeiros livros e nos primeiros exercícios. De modo que, saber falar significa saber uma língua, e saber uma língua significa saber uma gramática.

Assim, um eixo central no trabalho desenvolvido ao longo do ano nesta turma de alfabetização foi o ensino de gramática no contexto do ensino da língua materna, tema sempre complexo e polêmico. A professora costumava reservar momentos específicos durante a semana para tratar de conteúdos dessa natureza e depois usava um texto, ou tão somente a proposição de exercícios centralizados em frases, para reforçar e/ou checar o que havia ensinado. Observamos 12 eventos nos quais a professora focalizou o ensino de algum conteúdo de gramática, trabalhando com a turma, especificamente: sinais de pontuação, tipos de frases, tipos de substantivos, gênero, número e grau do substantivo, antônimos, entre outros conhecimentos linguísticos. A este respeito, em entrevista que realizamos com a docente, ela nos esclarece o seguinte:

Leitura e interpretação é o básico, é o essencial, fundamental. Só que, por exemplo, eu gosto de dar gramática, eu! Tem gente que não se importa com isso, é indiferente. “Ah bobeira, vou dar isso para quê?”. Então dá por dar. Não! Eu gosto de trabalhar gramática com eles, sabe!? Porque eu acho que só o texto fica muito pouco, que no ano inteiro, você ficar só dando interpretação? E o resto que você pode tirar do texto, que você pode procurar no texto? Eu acho que tem que ter. Por exemplo, a Juliana, uma amiga minha do terceiro ano, ela fala assim – “eu só cobro gramática é ... em prova retirando do texto”, aí eu falei – “ não, eu não! Eu cobro frase, tem que reescrever a frase, não é só tirando do texto não!”, então tem gente que não se importa muito, não acha que gramática é importante nessa fase, entendeu? Mas eu acho que é. Eu acho que criança tem que saber o plural simples, porque ele tem que mudar na hora de escrever, na hora de falar, n/é?... eu acho importante, eu gosto de trabalhar a gramática (HILDA, 12/2017).

Depreendemos a partir desta fala da professora pelo menos dois aspectos que merecem destaque. O primeiro se refere aos textos aos quais ela faz alusão, afirmando que ler e interpretar é o essencial nessa fase de escolarização. De fato, os textos – seguidos de “perguntas de interpretação” – ocuparam um espaço significativo no trabalho que ela desenvolveu sobre ensino de gênero, como já vimos anteriormente e veremos ainda no decorrer do capítulo. E o segundo é a importância que ela dá ao ensino da gramática, não somente “retirando dos textos”, mas também em frases.

Bunzen e Nascimento (2019, p. 251), buscando situar um pouco a questão da gramática na sala de aula, nos informam que

Fatores externos e internos interferiram no modo como o conhecimento gramatical tem sido valorizado, assim como novas percepções sobre a língua (gem), enquanto objeto do conhecimento de diferentes campos científicos (filosofia, psicologia, linguística, estudos culturais, estudos literários etc.).

De certo modo, a fala da professora reflete um pouco esta afirmação, quando ela reforça que gosta de ensinar gramática, inclusive para além dos textos, enquanto que outros colegas de profissão chegam até a afirmar que ensinar gramática é uma bobeira, não vendo razão para isso.

Considerando então que a professora destaca o trabalho de gramática, mesmo fora dos textos e menciona em sua fala a questão do plural, trouxemos um evento transcrito a partir de gravação em áudio,⁴⁹ no qual ela tenta ensinar este conteúdo às crianças, para iniciar nossas análises, apontando, de início, duas perspectivas distintas sobre a língua: a da professora e a das crianças.

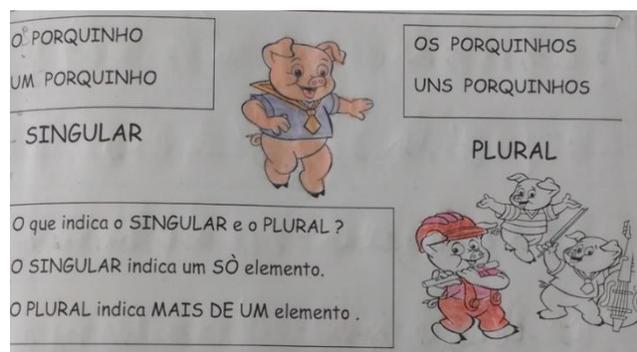
– Então gente, quando é mais de um é plural, lembra? “Sim!”. Isso é singular e plural, singular é quando é uma coisa só, uma coisa só: a cadeira é de madeira, pronto – é uma cadeira, estou falando de uma coisa só, aí é singular. Quando for de mais de uma coisa é o plural, assim: as cadeiras são de madeiras, então eu estou falando de mais de uma cadeira, tá!? Então singular é uma coisa só, e o plural é mais de uma coisa. Então, quando eu faço o plural tem várias formas de fazer o plural, mas nós vamos aprender hoje o mais simples que é só colocar o “s” no final da palavra. Por exemplo: o plural de parede – paredes, põe só o “s” no final da palavra. O plural de mesa – “mesas” (as crianças respondendo com a professora), o plural de janela – “janelas!”. O plural de uma rosa – “rosas!”. Não, – umas rosas: aí eu tenho que passar as duas palavras para o plural. O plural de o apito – “os apitos”.

– É... o plural de a menina – “as meninas”, isso! O plural de um carro – “os carros”. Um, um carro! “Dois carros!”. Que dois! Estou falando de um – “uns carros!”. Um carro: quando eu tenho a palavra um, eu tenho o m, eu troco ele... olha aqui... quando eu tenho m... “fica um!”. É, mas quando eu passo para o plural, o m vai virar n, olha: “um – uns”. Isso! Então um carro – “uns carros!”.

⁴⁹Este evento foi observado no mês de novembro, e já tendo captado o lugar do ensino de gramática nesta sala de aula, solicitamos autorização da docente para gravá-lo.

Então olha aqui, eu vou entregar a folha e a gente vai ler junto o que está falando nessa folha... nessa folha aí. (Pausa longa, zoeira de rua através da janela, vozes de crianças).

Figura 27 - Atividade sobre plural e singular



– Tem que dobrar a beiradinha se precisar, tá?! Chi!! Vocês vão saber que é tem que mudar para são, e o está tem que mudar para estão, são os dois verbos que a gente mais usa nas frases. É claro que tem outros, mas esses são os que a gente mais usa, e a gente vai fazer a atividade com esses dois verbos só tá? (Pausa, vozes das crianças ao fundo). (A professora se vira para a lousa e faz uma anotação, que as crianças copiam no caderno).

– “Nossa! Quase errei, eu nem sei escrever direito...” Vocês não podem esquecer isso aqui hem: o plural de é – são, e o plural de está é – estão, não pode esquecer isso. (Pausa longa, conversa das crianças ao fundo).

– Copie e faça no plural, tá! Aqui: A fada é boa. Como que essa frase vai para o plural? “A... as fadas são boas”. (vozes misturadas) “As fada é boa”. É? O que eu acabei de ensinar para vocês? “São boas!”. “As fadas são boas”. (Pausa, vozes, as crianças estão resolvendo as atividades) (Notas de campo, 12/2017).

A professora deixa evidente, a partir deste evento, que toma a língua como objeto de estudo como um sistema, identificando e descrevendo sua estrutura. Ela trata do plural simples de substantivos e do plural dos verbos ser e estar. Seu objetivo é levar as crianças a saberem mais a respeito desse sistema do que a utilizar a língua, de fato, desenvolvendo habilidades de análise dessas estruturas gramaticais. Por outro lado, sabemos que as crianças, ao entrarem na escola já conhecem muita coisa sobre a língua da qual fazem uso, mesmo sem consciência. É uma gramática de uso, sobre a qual elas refletem e formulam hipóteses.

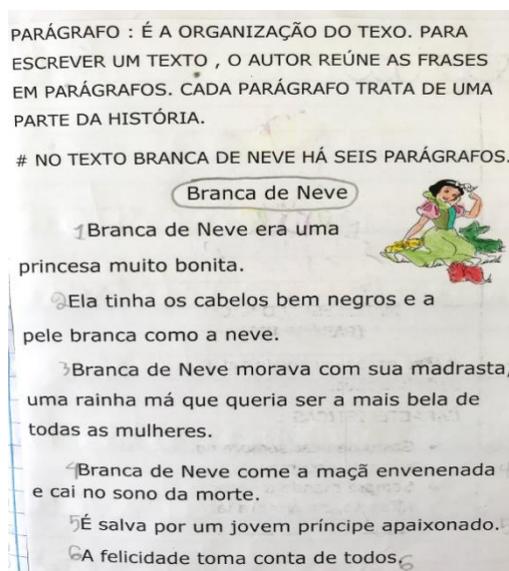
Exemplo claro disso é a resposta que elas dão à professora quando indagadas sobre o plural de “um carro”: “O plural de um carro”; – “Os carros”. “Um, um carro!”. – “Dois carros!” “Que dois! Estou falando de um – “uns carros!”. Nem sempre as hipóteses infantis coincidem com o que espera a professora, pois ela está presa à ideia de língua como sistema fixo, com normas que precisam ser internalizadas pelas crianças. E todo seu empenho vai nessa direção, que se distancia do que afirma Geraldi (1997, p. 120), para quem a linguagem se aprende no uso efetivo e cotidiano:

É exercendo a linguagem que o aluno se preparará para deduzir ele mesmo a teoria de suas leis. Não aterrá-lo com o aparato de uma ciência, que disfarça a sua esterilidade sob a fantasmagoria das palavras, mas simplesmente induzi-lo a adquirir concepção racional do que já sabe por hábito, e repete maquinalmente. Aprender a respeito da língua, tomar consciência dos mecanismos estruturais do sistema linguístico deve ser etapa posterior: levar o aluno à consciência da língua só depois de ter ele a posse da língua (GERALDI, 1997, p. 120).

Mesmo a presença do texto e a relação deles com o ensino de gramática não rompe com a concepção que a professora carrega. Ao que se segue no tópico, tentaremos apontar o pouco espaço destinado ao exercício da linguagem por parte dos alunos, de modo que eles mesmos pudessem deduzir a teoria de suas leis. A professora se esforça para que as crianças aprendam a respeito da língua, que tomem consciência dos mecanismos estruturais do sistema linguístico, antes mesmo de elas terem se apropriado da língua.

No dia 19 de abril, ainda pela observação do caderno de uma das crianças da turma, notei que a professora ensinava o conteúdo “parágrafo”, a partir de uma definição do que seria um parágrafo (“é a organização do texto. Para escrever um texto, o autor reúne as frases em parágrafos. Cada parágrafo trata de uma parte da história”). A imagem abaixo mostra esta definição.

Figura 28 - Texto sobre o tema “parágrafo”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Como vemos na imagem, o texto “Branca de neve”, resultado de adaptação feita pela professora a partir de um clássico da literatura infantil, é utilizado para a sistematização do conteúdo “parágrafo” e até de outros conteúdos de gramática já trabalhados em aulas anteriores, como a classificação das palavras pelo número de sílabas. Observamos os parágrafos numerados a lápis por uma criança e o título circulado como respostas de questões feitas pela professora, às quais incluiu a seguinte proposta: separar em sílabas e classificar quanto ao número de sílabas algumas palavras retiradas do texto. A separação das palavras em sílabas, bem como a classificação delas quanto a este aspecto, foi objeto de ensino em aula do dia 17 de abril de 2017.

Temos, na definição de parágrafo destacada acima, uma compreensão clara do que seria um texto para a professora: um apanhado de frases que, juntas, formam um parágrafo, os quais, organizados, formam um texto, apontando para uma concepção estrutural de língua, bem distante daquela que defendemos com base em Geraldí (1997, p. 194), para quem “a construção de um texto se dá por *operações discursivas* com as quais, utilizando-se de uma língua que é uma sistematização aberta (ou seja, relativamente indeterminada), o locutor faz uma ‘proposta de compreensão’ a seu interlocutor”.

Esta noção de texto defendida pelo autor advém de uma concepção clara de linguagem como interação verbal, defendida por Bakhtin, com a qual compactuamos e tomamos como referência nesta tese, conforme assinalamos no primeiro capítulo. Resumidamente, podemos reforçar que, nesta perspectiva, a língua não está de antemão pronta, sendo reconstruída

constantemente pelos sujeitos que fazem uso dela em situações específicas; os sujeitos, sociais e históricos se constituem como tais à medida que interagem com os outros; e que as interações verbais, eventos singulares se dão sempre em um contexto social e histórico mais amplo que as influenciam e as controlam, em alguma medida (GERALDI, 1997).

As observações tiveram início no dia 02 de maio, exatamente quando a professora ensinava os conteúdos de gramática “substantivos próprios e comuns e frases afirmativas e negativas”, utilizando, para isso, as definições mostradas nas imagens a seguir e propondo exercícios na sequência, por exemplo: transformar as frases afirmativas em frases negativas e formar substantivos a partir de sílabas.

Figura 29 - Atividade sobre o tema “substantivos”

As palavras menina, carro, cidade, são comuns. Então, são SUBSTANTIVOS COMUNS e são escritos com letra inicial minúscula se não forem no início de frase.

Os nomes próprios como: Rex, Brasil, Maria, são SUBSTANTIVOS PRÓPRIOS e são escritos com letra inicial maiúscula.

Próprio ou Comum?

Palavra des
ta li dor
ber li dor
lar Ro
ta Pe
ho li Pe
dro ti
ta fan
te le
e jo

despertador
comum

Roberta
próprio

Pedro
próprio

elefante
comum

FRASES AFIRMATIVAS E NEGATIVAS.

> FRASES AFIRMATIVAS - SÃO FRASES QUE AFIRMAM ALGUMA COISA. NO FINAL DAS FRASES AFIRMATIVAS USAMOS O PONTO FINAL.
EX: LIA FOI AO CINEMA.

> FRASES NEGATIVAS - SÃO FRASES QUE NEGAM ALGUMA COISA. NO FINAL DAS FRASES NEGATIVAS USAMOS O PONTO FINAL.
EX: LIA NÃO FOI AO CINEMA.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Situando-nos, assim como Possenti (1996), na defesa de que é papel da escola ensinar a língua padrão ou de criar condições para que o português padrão seja ensinado, sobretudo sua forma escrita, nosso questionamento, no que tange ao trabalho da professora em torno do ensino de gramática nessa sala de aula, é que, se orientando a partir da gramática normativa, o ensino

da língua se confunde com o ensino da gramática, de modo que a docente parece desconhecer que

O domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Em outras palavras, se ficar claro que conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada “sobre” ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito “sobre” uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situações reais (POSSENTI, 1996, p.18)

Podemos ainda aprofundar a reflexão sobre o lugar da gramática nessa turma, a partir de Geraldi (1997), que discutindo o ensino da língua portuguesa entre nós (e, podemos dizer, este ensino que é objeto do processo de alfabetização), elege a linguagem como posto de observação privilegiado para pensar as questões ligadas a este ensino. Ao tratar do sujeito e suas atividades linguísticas, o autor esclarece que nas operações discursivas que remetem a sistemas de referência, há ações que os sujeitos fazem *com* a linguagem e ações que fazem sobre a linguagem, existindo, ainda, na intersecção destes dois movimentos (o agenciamento de recursos expressivos para as operações discursivas e a produção de sistemas de referências) uma ação da linguagem. Essas ações comporiam o que o autor designa como *trabalho linguístico*, ou seja, nos processos interacionais de que participamos, trabalhamos na construção dos sentidos no momento presente e, para isso, utilizamos a língua como material.

Nesse contexto, Geraldi (1997) distingue três atividades como fenômenos concomitantes, que ocorrem em todas as ações que realizamos (*com* a linguagem, *sobre* a linguagem e *da* linguagem): as *atividades linguísticas*, que seriam aquelas praticadas nos processos interacionais sem a interrupção da progressão do assunto tratado, tanto no agenciamento dos recursos expressivos pelo locutor, quanto na sua compreensão pelo interlocutor; as *atividades epilinguísticas*, que são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto, suspendendo o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão utilizando; e as *atividades metalinguísticas*, que desvinculam a linguagem do processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. “Trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc.” (GERALDI, 1997, p. 25).

Quando observamos o trabalho dessa professora, claramente notamos que a linguagem é, quase sempre, desvinculada do processo interativo: ao propor conceituações e definições prévias aos alunos, a professora constrói uma metalinguagem com a qual falam sobre a língua, analisam, produzem classificações, destacam regras, padrões, normas etc., e isso se dá tanto no ensino de gramática, quanto no ensino de ortografia e até mesmo no ensino dos próprios textos/gêneros, como veremos a seguir.

Entendemos que todas as ações (*com a linguagem, sobre a linguagem e da linguagem*) se entrecruzam e se concretizam nos recursos expressivos que as revelam e isso só é possível pelas características que tem a própria linguagem de nos permitir representar o real, de produzir sentidos, mas também de nos permitir refletir sobre ela, ou seja, seu caráter reflexivo. Geraldi (1997) nos esclarece que, por essas razões,

Não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema [...] (GERALDI, 1997, p. 17).

Não obstante, no trecho a seguir, a professora justifica a razão pela qual ela considera importante ensinar gramática:

Uai, não sei, porque eu acho que é! Porque eu acho que é, por exemplo, é o que eu acabei de falar, o plural por exemplo, ela fala assim – “o Carol, aquelas bonecas lá é linda?”, ah não uai! Ela tem que saber que aquelas bonecas são lindas. Porque é mais de uma boneca, então eu acho que isso é até para ... para a oralidade da criança, para não ficar muito... n/é?... assim, aprender que tem que falar certo, que é importante, o resto nem tanto, por exemplo, o aumentativo não é, n/é?... Substantivo próprio, comum, sim, mas você vai usar isso em texto, você não vai usar assim – “A Carol é substantivo próprio, não!” Mas eu acho que tem que saber (HILDA, 12/2017)

A justificativa da professora se ancora na necessidade da gramática como pré-requisito para a “boa expressão”, seja ela oral ou escrita; isso fica claro nos trechos que destacamos em negrito. A mesma justificativa é apresentada e questionada por Ilari (1985), citado por Geraldi (1997, p. 89)

Se perguntássemos a qualquer professor secundário [do ensino médio] por que se ensina gramática, ele responderia provavelmente que o conhecimento da gramática devidamente assimilado, é um pré requisito da expressão correta. Se entendo bem, afirmações como esta querem dizer que o indivíduo que conhece gramática tem melhores condições para controlar sua própria expressão evitando assim incorreções (...). Esse projeto que poderia ser chamado da “boa expressão como subproduto da gramaticalização” é problemático. Primeiro porque cabe perguntar se uma prática, um hábito, qualquer que ele seja, deve sempre resultar de uma opção consciente; segundo porque parece claro que o esforço de abstração exigido para adivinhar o que está por trás de certas definições das gramáticas escolares vai além da capacidade do aluno médio (vai além da capacidade de boa parte dos linguistas não dogmáticos).

O autor coloca o projeto de ensino da gramática para a “boa expressão” em xeque, a partir de dois argumentos: o primeiro trata-se da metalinguagem consciente, nem sempre necessária; e o segundo é o quão difícil são as abstrações por trás das definições, tanto para alunos médios e mesmo linguistas, quanto para crianças em processo de alfabetização, no segundo ano do EF.

O fato é que, como coloca Bagno (2015, p. 92), este é só mais um mito que compõe o que ele denomina de *preconceito linguístico*: “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”. Embora facilmente encontremos pessoas que concordem com essa afirmação, sejam elas os gramáticos, professores ou pais de alunos, não há evidências em favor disso; as evidências disponíveis apontam o contrário, afinal “se fosse assim, todos os gramáticos seriam grandes escritores (o que está longe de ser verdade) e bons escritores seriam especialistas em gramática” (BAGNO, 2015, p. 92). O autor esclarece ainda que a gramática normativa é decorrência da língua, é subordinada a ela, depende dela, e não o contrário.

O que observamos é uma inversão histórica. As gramáticas foram escritas para descrever e fixar como regras e padrões as manifestações linguísticas usadas espontaneamente por escritores:

Como a gramática, porém, passou a ser um *instrumento de poder e de controle social, de exclusão cultural* surgiu esta concepção de que os falantes e escritores da língua é que precisam da gramática, como se ela fosse uma espécie de fonte linguística invisível da qual emana a língua “bonita, correta e pura” (BAGNO, 2015, p. 94, grifos do autor).

Este mito, como esclarece Bagno, associa-se à confusão que se faz historicamente entre língua e gramática normativa; confusão que observamos também no trabalho de alfabetização na turma B.

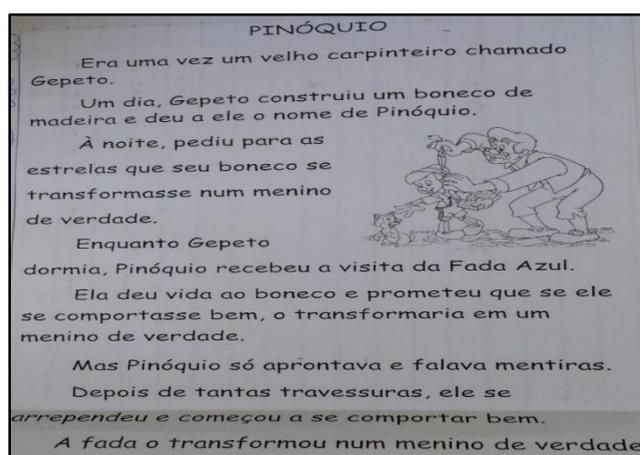
Não podemos negar, entretanto, que há um esforço da docente em escapar desta metalinguagem pura, quando traz o texto para a sala de aula e não encerra o trabalho na etapa inicial de definição de conceitos. Como mencionamos no início do capítulo, o trabalho de

alfabetização nessa turma – e até mesmo na turma A – garantiu um espaço para os textos; ou ainda, nas palavras de Geraldini (1997, p. 105), “o trabalho com linguagem na escola vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto de produção”. O próprio PNAIC, ao defender a concepção do alfabetizar letrando, sugere que o ensino do SEA ocorra permitindo que os aprendizes vivam práticas de leitura e de produção de textos.

Mas como se deu a inserção dos textos nos eventos observados na turma B: como protagonistas ou coadjuvantes no processo de ensino? O evento que destacamos a seguir, observado no dia 03 de maio de 2017, é bastante revelador desse movimento de inserção do texto na turma B que se deu em três direções específicas: na relação com o ensino de gêneros textuais, na relação com o ensino de gramática e na relação com o ensino de ortografia. A partir dele discutiremos a presença do texto como objeto de leitura, bem como da relação dos textos com o ensino de gramática, ou seja, abordaremos eventos considerados por nós como eventos de leitura e de gramática, por isso o trouxemos para uma análise mais esmiuçada neste tópico.

16h22 – A professora inicia um outro evento. Relembra aos alunos que eles já ouviram a história do Pinóquio e também já viram o filme com este personagem. (Isso aconteceu antes de iniciarmos as observações). E hoje eles lerão um texto do Pinóquio. “Em silêncio, com os olhos. E depois alguns vão ler aqui na frente em voz alta”, diz a professora, que também faz uma breve explanação sobre ler silenciosamente e ler em voz alta, orientando a turma sobre o comportamento esperado em cada um destes modos de leitura. Em seguida, ela registra na lousa a data do dia e a orientação da atividade. *#Leia o texto silenciosamente.*

Figura 30 - Texto sobre o Pinóquio



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A orientação da professora é a seguinte “Acabou de ler, vai numerar os parágrafos.” Enquanto as crianças colam a folha com o texto no caderno de português e colorem a figura que ilustrava o texto, a professora passa entre as mesas observando a numeração dos parágrafos. Depois disso, ela chama alguns alunos para a leitura em voz alta, diante da turma. Cada aluno selecionado ficou responsável por ler dois parágrafos do texto. A professora fez alguma anotação, no caderno de planejamento, acerca da leitura das crianças, e, em seguida, realizou a leitura do texto para a turma, enfatizando a pontuação e entonação, visando mostrar como se faz uma boa leitura oral.

Imediatamente depois, a professora se vira para o quadro e começa a passar exercícios na lousa. “Primeira bolinha”, diz ela, para indicar a primeira atividade. *Copie do texto dois substantivos próprios.* Depois, a “segunda bolinha”: *Copie do 2º parágrafo um substantivo comum.* Após realizarem as duas atividades, as crianças levam os cadernos até a mesa da professora para que ela corrija. Interessante observar a explicação de uma aluna sobre o que é um substantivo comum. Ela diz: “É tudo que tem aqui, menos pessoa.” Ela afirmou isso após a professora explicar que “substantivo próprio é nome de pessoas, de lugares, de animais e substantivo comum são coisas comuns, como mesa, caderno, etc. Nós já estudamos isso”, relembra a professora enquanto registrava as questões na lousa.

17:02h – A aula vai chegando ao final. A professora vai fazendo apontamentos nessa direção. Finalizar as anotações, guardar cadernos e se preparem para um breve ensaio da música que apresentarão pelo dia das mães. Aos poucos os alunos vão se organizando e a professora coloca um som na sala com a música.

No dia seguinte, o evento continua.

13h30 – Retomada do evento da aula anterior, com perguntas sobre o texto Pinóquio. Segunda questão: A quem Gepeto pediu que seu boneco se transformasse num menino de verdade? Terceira questão: Quem deu vida ao boneco?

Durante este momento da aula, as crianças ficam copiando silenciosamente enquanto a professora registra as questões no quadro. Após passar duas questões, a professora aguarda que as crianças respondam para então corrigir. Neste momento ela circula pela sala observando os cadernos e a escrita das crianças. Ela vai orientando sobre a atenção ao copiar do quadro, *sobre a necessidade da resposta completa*, sobre a organização das questões no caderno, etc.

As crianças vão se arriscando na escrita das repostas. *A professora insiste na resposta completa.* Ela alega que isso é o que as crianças mais erram na tarefa. “Como vocês vão chegar no terceiro ano sem saber isso!”. Por exemplo, a resposta à questão dois

ficou assim: Gepeto pediu que seu boneco se transformasse num menino de verdade, à fada azul. Nesse momento, *a professora registra a resposta completa* no quadro e as crianças agitam suas borrachas apagando o que haviam escrito e respondendo tal e qual a resposta dada pela professora.

14h06 – A professora se posiciona numa carteira no fundo da sala. Exatamente onde as crianças haviam deixado seus cadernos de tarefa no início da aula. Então ela vai corrigindo cada um e devolvendo aos alunos. Estes, por sua vez, copiam a questão 4 sobre o texto do Pinóquio e tentam responder. “Resposta completa”, diz a professora, enquanto olha os cadernos de tarefa.

14h13 – A professora termina de corrigir os cadernos de tarefa e pressiona a turma para terminar de responder a questão 4. Segundo ela, eles estão demorando muito. As crianças reclamam, porque querem responder sozinhos. Mas a professora insiste em responder a questão junto com a turma. Então os alunos logo se põem a copiar. “A promessa feita pela fada foi que se o boneco se comportasse bem, ela o transformaria num menino de verdade.” Logo após anotar esta resposta no quadro, a professora passa para a questão 5. As crianças seguem copiando. Neste momento, a questão suscita uma conversa com a turma, para pensarem o que significa um período do dia, já que a questão era “Em que período do dia Gepeto fez o pedido para as estrelas?” As crianças participam comentando que há o período da manhã, da tarde e da noite e que o pedido havia sido feito no período da noite. A professora se alegra e reforça a resposta completa, ao que as crianças logo se chateiam “*Ah, não! Resposta completa!*”... O período do dia que Gepeto fez o pedido para as estrelas foi à noite (Notas de campo, 12/2017)

A presença do texto nessa turma se fez de maneira até comum em turmas de alfabetização. A partir do que escreve Geraldí (1997), podemos afirmar que o texto apareceu como um *modelo em pelo menos dois sentidos*: a) *objeto de leitura vozeada*: a professora lê o texto em voz alta, para toda a turma e depois chama aluno por aluno para ler parte do texto; b) *objeto de uma fixação de sentidos*, no qual o significado do texto foi aquele que a leitura privilegiada da professora dizia que ele tinha. No evento que trouxemos, percebe-se que a professora chama a atenção para aspectos relativos aos modos de se ler um texto, no caso, silenciosamente e em voz alta. Nota-se que ela objetiva, num primeiro momento, avaliar a fluência na leitura em voz alta que é realizada pelos alunos. Neste momento, a professora aproveita para reforçar a noção de parágrafo, conteúdo trabalhado em aula do dia 19 de abril, quando apresenta para a turma a definição de parágrafo e sugere que as crianças identifiquem e numerem os parágrafos de um dado texto. Evento similar de avaliação da fluência em leitura

oral volta a ser observado no dia 13 de junho, como apontaremos mais adiante, sendo esta uma atividade recorrente, uma atividade mensal que serviu para o monitoramento da aprendizagem das crianças quanto às habilidades para ler em voz alta.

Mas em contraste com a turma A, foi a leitura silenciosa que caracterizou a prática de leitura na turma B: quase todos os textos eram lidos silenciosamente, precisamente com o objetivo de encontrar respostas para as perguntas que a professora passava, num movimento de fixação de sentidos. Não se leu o texto no sentido que damos hoje à leitura, como produção de sentidos a partir da reflexão de pistas fornecidas por ele, e o conteúdo do texto não entrava em cena como objeto de debate e reflexão oral. Este modo predominante de organizar os eventos de leitura esteve relacionado à lógica da professora ao longo do seu trabalho, no qual ela priorizava a leitura individual e silenciosa e tomava as respostas dadas às questões que ela fazia, como um termômetro para “medir” o quanto as crianças compreendiam os textos. Não era comum a leitura em voz alta seguida de uma problematização ou discussão acerca do assunto do texto, exceto nos eventos de leitura mediados por textos no LD de CHN, como mostraremos mais adiante. A fala da docente no diálogo que se segue é bastante contundente no que se refere à (im)possibilidade (na concepção dela) de se discutir em voz alta os sentidos dos textos que eram lidos:

Hilda – Eu vou saber se eles realmente leram na hora de responder as perguntas. Porque se eles não saberem responder as perguntas é porque eles não leram o texto, ou não entenderam o que leram. Entendeu? Então, eu não sou muito de fazer leitura assim, desse jeito não.

Pesquisadora – De discutir o texto, de problematizar...

Hilda – Não, não! Eu sou mais assim... Se ele entendeu o que leu, então eu prefiro deixar para ele, né?... eu já li muitos textos pra eles, até para ganhar tempo, no começo do ano, depois não, eu pedia para eles lerem, uma vez, se não entendessem lessem uma segunda vez, e eu ia descobrir isso através das respostas. Então eu via que a maioria entendia, que a maioria sabia o que tinha lido porque respondia direitinho, sabia onde estava a resposta, porque para isso você tem que ler, né?... então eu vou mais para esse lado, eu gosto mais de mandar ler em casa, para treinar a leitura em casa. Aqui eu tomo daquele jeito que você viu, eu tomo um parágrafo, dois, troca... (Notas de campo, 12/2017).

Neste trecho da entrevista, a professora ressalta que deixa por conta do aluno, individualmente, a tarefa de ler e de entender o texto, mas, contraditoriamente, tal compreensão

não é dada ao debate, ao diálogo na sala de aula. A professora avalia essa compreensão a partir dos parâmetros que ela tem: a resposta já se encontra no texto, cabendo aos alunos apenas identificá-la e copiá-la. Outras respostas, outros sentidos não eram considerados. Entender o texto, na concepção da professora, era saber onde estava a resposta. Diríamos que este é um exercício de gerência, não um movimento de reflexão e construção de sentidos, embora as crianças pudessem fazê-lo enquanto liam os textos e pensavam nas perguntas e respostas aos seus modos. Neste ponto, vale destacar o que escreve Geraldi (1997) sobre a própria identidade do ser professor, ao lidar com a presença do texto na sala de aula. O autor sublinha:

Considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito leitor ou autor de seus textos, ser professor já não pode mais ser o exercício da capatazia (ou o exercício da gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula. Cada um sendo um *outro*, portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vista faz da sala de aula um lugar de produção de sentidos (GERALDI, 1997, p. 112, grifo do autor).

Quando a professora exige a resposta completa tal qual consta no texto, ela se coloca numa posição de mediação que reduz as possibilidades que a presença do texto traz. Note que a expressão “resposta completa” aparece ao menos seis vezes ao longo do evento, sendo uma delas expressão das crianças, reclamando desta exigência.

Num dos dias de observação, captei a insatisfação de um aluno quando mais uma vez a professora informa “Perguntas!”, logo depois de entregar um texto. O aluno diz: “Ah não, tia! Eu não gosto de perguntas”. Esta fala aponta para uma insatisfação do aluno Calebe diante da proposta da professora de passar perguntas sobre o texto. É relevante destacar que Calebe, ao longo do ano, se mostrava questionador, gostava de dar sua opinião durante as aulas e também de responder às questões por escrito, ao seu modo, contrariando a expectativa da docente que sempre insistiu na “resposta completa e de acordo com o texto”. Não obstante, ele era visto por ela como um aluno falante e que, por isso, precisava ficar mais afastado do grupo, o que foi observado durante o período de imersão no campo.

Mas a tal resposta completa “[...] até o ponto final” compõe a concepção da docente sobre o que seria um aluno alfabetizado. Talvez por essa razão ela enfatizasse tanto este aspecto nos eventos de leitura. Vejam o que ela diz quando reflete sobre o que seria um aluno alfabetizado:

H – Um aluno alfabetizado é aquele que lê, escreve, que produz, né?... que tem noção da onde começa, de onde termina, um... um... uma pergunta, uma resposta. Esse é o aluno alfabetizado, né?... para mim é isso. Dá conta de tudo. Que dá conta de tudo, assim... dá conta de tudo com facilidade até, n/é?... que por exemplo, eu dou uma pergunta, quantas vezes eu tive que ensinar para eles que a resposta da pergunta vai até o ponto final, eles paravam tudo no meio do caminho, sabe!? Até eles entenderem que a resposta vai até o ponto final, os alfabetizados já sabiam isso, né?... então, para mim a criança alfabetizada é aquela que sabe produzir, que entende o que leu, que sabe te falar o que leu, que sabe responder as perguntas que você faz e que produz (Notas de campo, 12/2017).

Por esse excerto, a professora deixa claro que, na concepção dela, um aluno pode ser considerado alfabetizado quando sabe copiar uma resposta do texto. À luz do conceito de alfabetização que empregamos nesta tese, baseado nas pesquisas dos Novos Estudos do Letramento e nas assertivas de Paulo Freire, entendemos a alfabetização como prática social, cultural e política, e a leitura e a escrita como práticas realizadas em diferentes contextos e atendendo a diferentes objetivos. Os estudos do letramento se juntam então a outros, como os de Geraldi e Marcuschi, que vêm, já há algum tempo, questionando esse modelo de ensino da leitura e da escrita que reduz o conhecimento a uma técnica – modelo baseado na codificação e decodificação de textos.

Marcuschi (2003), por exemplo, ao analisar as propostas de leitura nos manuais didáticos, aponta uma série de problemas associados a essa concepção de leitura e às atividades de compreensão, entre as quais, destacamos: a) compreender o texto como decodificação resume-se a uma atividade de extração de conteúdos; b) as questões típicas das seções de interpretação do texto vêm misturadas com uma série de outras que em nada se relacionam com o assunto; c) raramente os exercícios levam à reflexão crítica sobre o texto e não permitem que o aluno-leitor construa um sentido ampliando a sua competência leitora.

Todos estes aspectos podem ser observados quando da utilização dos textos nessa turma. As crianças liam os textos para extrair respostas completas, e não havia espaço para reflexão crítica, ao contrário, ao exigir a resposta completa tal e qual constasse no texto, o que a professora fazia era fixar sentidos. Além disso, indicam que a leitura na turma B acompanha, em alguma medida, um padrão que vem sendo observado em muitas turmas de alfabetização, mesmo a professora privilegiando a leitura silenciosa em detrimento da leitura em voz alta.

A essa leitura silenciosa segue sempre a proposição de perguntas sobre o texto e uma única resposta é aceita pelo professor, como também observou Macedo (2005; 2010). O

objetivo é tão somente controlar e avaliar a fluência dos alunos, e não a compreensão do texto, de fato. Esta forma de inserção do texto na sala de aula mostra “como tornar *uno* o que, por princípio, poderia levar à pluralidade. Fixa-se a dinamicidade; torna-se produto pronto, acabado, o que era possibilidade” (GERALDI, 1997, p. 108, grifo do autor).

Ademais, ainda com Marcuschi (2003), podemos observar que a natureza das perguntas que a professora propõe é coerente com uma visão de leitura como um processo abstrato, distante do contexto sociocultural dos sujeitos leitores. São perguntas cujas respostas estão dadas no texto, sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases e palavras do texto, indagam sobre conteúdos explícitos objetivamente no texto (o que, quem, onde quando etc.), são metalinguísticas, indagando sobre perguntas formais, neste caso, sobre gramática. Veja que as primeiras perguntas no evento que trouxemos são exatamente sobre o conteúdo de gramática que ela havia ensinado.

Nessa perspectiva, nossas análises indicam que muitos textos que circularam na turma B foram escolhidos/preparados para ensinar gramática, não respondendo a (quase) nenhum interesse mais imediato daqueles que sobre o texto se debruçam, a despeito de todo empenho da docente em escolher textos do universo infantil – como no evento de leitura cujo texto era Pinóquio e que fora precedido da leitura do livro na biblioteca escolar.

Poderíamos afirmar, a partir do que escreve Mendonça (2007), que, neste caso, há uma tentativa da docente em “contextualizar” a gramática. Mas nessa perspectiva, o texto funciona apenas como pretexto para análises gramaticais convencionais, como as que observamos no evento. A autora sublinha ainda que

A única diferença entre o trabalho tradicional com a gramática e este, com a dita “gramática contextualizada”, é que as frases não mais são apresentadas de forma isolada, pois fazem parte de um texto; porém isso não significa que se trabalhe com o texto em si, com sua articulação interna, ou com o gênero e seu funcionamento nas práticas sociais (MENDONÇA, 2007, p. 75).

Dito de outro modo, a professora não explora nos textos os mecanismos que permitam a construção de sentidos pelo grupo. De fato, Hilda transitou de um ensino de gramática tradicional para um ensino contextualizado, se considerarmos o que nos diz Mendonça (2007). Mas a despeito disso, não podemos deixar de mencionar que tanto quando a professora tenta contextualizar a gramática utilizando textos, ou quando vai pelas vias da gramática tradicional, como retratado em eventos anteriores, ela está isentando o aluno de uma prática de análise linguística, de fato. O termo *análise linguística*, na concepção de Bunzen e Nascimento (2019), tem sido utilizado, equivocadamente, para se referir ao trabalho realizado com a gramática com

o objetivo de produzir uma valoração mais positiva no discurso pedagógico. O mesmo ocorreria com a expressão gramática contextualizada. Na acepção dos autores, “essa necessidade de valoração mais positiva é, possivelmente, uma reação de estudiosos da linguagem ao modo de abordagem reducionista do termo ‘gramática’, que tem sido ampla e equivocadamente usado como sinônimo de ‘gramática normativa’” (BUNZEN; NASCIMENTO, 2019, p. 250).

A prática da análise linguística, entretanto, já vem sendo defendida desde a década de 1980. Geraldi (1985, p. 63) sublinha que esta atividade não deve partir do texto “bem escritinho, do bom autor selecionado pelo fazedor de livros didáticos; ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno, e por isso partirá do texto do aluno”. Este é um movimento que não observamos no trabalho da docente, e os textos escritos pelos alunos não são objeto de reflexão sobre escolhas linguísticas e estratégias discursivas daqueles que escrevem, como veremos mais adiante.

O fato é que até mesmo nos materiais do PNAIC esbarramos com a expressão *análise linguística*, que divide este eixo do ensino de Língua Portuguesa em dois blocos: apropriação do SEA e discursividade, textualidade e normatividade. Neste segundo bloco, embora predominando aspectos da normatividade, o Programa elenca uma série de direitos de aprendizagem que, mesmo discretamente, apontam para a importância de o professor refletir sobre questões “gramaticais” na perspectiva do uso em textos escritos. A ideia imbricada na expressão análise linguística é esta: pensar questões linguísticas na prática, no uso efetivo, o que implicaria romper com o paradigma da gramática escolar tradicional de definições prontas, da metalinguagem sem reflexão ou construção de sentidos por aqueles que aprendem, e das aulas que só reforçam o reconhecimento de categorias gramaticais, como evidenciam os eventos que trouxemos até aqui.

A proposta de análise linguística se assenta então num paradigma sociointeracionista de língua, o qual mobilizamos nesta tese. Este paradigma sugere, entre outras coisas, que os gêneros textuais, parte da atividade humana, são organizados em função da situação comunicativa imediata nos mais diversos contextos de interação verbal: enquanto interagimos, mobilizamos escolhas linguísticas e estratégias discursivas variadas. Essas escolhas e estratégias configuram o objeto da análise linguística.

Para Mendonça (2007, p. 74)

Desse ponto de vista, a AL seria um meio para os alunos ampliarem as suas práticas de letramento, já que auxilia na elaboração e compreensão de textos orais e escritos dos mais diversos gêneros. A articulação entre os três eixos de ensino de língua materna – leitura, produção e análise

linguística – é pressuposto de base para uma prática de AL coerente e eficaz.

Esta articulação parece ser ainda um desafio para muitos professores que ensinam a língua materna. No caso da turma B e da professora Hilda não é diferente. Lembremos que ela separa os cadernos para o ensino de Língua Portuguesa, indicando uma concepção de língua que fragmenta para ensinar. Tanto é que o ensino de ortografia é tratado em caderno à parte, denominado pela professora de “caderno de leitura”, e também em eventos específicos que não se relacionaram com o ensino de gêneros, produção de textos ou gramática, como veremos a seguir.

7.6 “LÁ NO CADERNO DE LEITURA É ORTOGRAFIA”: O TREINO DA LEITURA E O ENSINO DE ORTOGRAFIA

Nos eventos denominados por nós como *ortografia*, observamos que os textos eram selecionados de modo a contemplar algum grupo ortográfico e era utilizado pela docente também como ferramenta para o treino da leitura. Não estava em questão qual o gênero do referido texto; importava que ele tivesse mais palavras de grupos ortográficos específicos. Estes textos, normalmente acompanhados de uma série de questões a serem respondidas, eram colados em caderno separado, considerado pela docente como “caderno de leitura”, e era semanalmente enviado para a casa. A professora explicou, em entrevista, que “é um caderno de ortografia, mas também de leitura porque eu quero que eles leiam em casa, para os pais. Então, é mais leitura mesmo”. Esses eventos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem da ortografia (e treino da leitura) foram observados 9 vezes.

A professora selecionava textos que, segundo ela, se caracterizam por apresentar muitas palavras de um determinado grupo ortográfico (palavras com “c” e as sílabas “ca”, “co”, “cu”, palavras com “t” e “d”, “f” e “v”, palavras com “g” e as sílabas “ga”, “go” e “gu” foram alguns que pudemos observar). Normalmente os textos não eram lidos na sala de aula, mas lidos em casa, para responder perguntas que às vezes eram copiadas na escola, e no dia seguinte a professora corrige as questões com a turma. Optamos por trazer como exemplo um *ciclo de atividades* que ocorreu na escola e foi observado no dia 13/06, quando do ensino das letras “c” e “ç”. Vamos a ele:

14:45h – A professora chama dois alunos para entregar outro caderno. Caderno de leitura. Neste caderno, normalmente ela trabalha algum assunto de ortografia. Hoje é o dia do ç. Quando usamos ou não essa letra.

P. “As palavrinhas com ce e ci não tem cedilha. E com ça, ço, çu tem cedilha. Então nós vamos fazer as palavrinhas com ce e ci agora, no caderno de leitura.”

A professora orienta o evento. Ela explica onde as crianças devem escrever. “É numa folha limpa, porque nós vamos fazer uma lista de palavra”. Ela anota na lousa #Palavras com Ce e Ci. As crianças participam da construção da lista. A professora vai anotando na lousa as palavras que as crianças ditam. Cebola, Cigarra, Cebolinha, Cinema, Cimento, Cenoura, Céu, Circo.

As crianças falam algumas palavras, ora com s, ora com c e a professora vai decidindo qual vai anotar na lousa, questionando a turma sobre a grafia correta da palavra. “Sinal é com C?”, por exemplo. Depois ela informa que a turma toda vai fazer a leitura das palavras “não é só um dois não. Quero ouvir a voz de todo mundo.”

A professora, com o giz rosa, vai demarcando as sílabas das palavras na lousa. E as crianças demarcam nos cadernos, com o lápis de colorir vermelho. E vão lendo em voz alta. Na continuidade do evento, a professora informa: “Pode escrever na outra folha: palavras com ça, ço, çu, ção. Quem sabe uma palavra com ç pra me falar? Alguma palavra que começa com ç? A professora indaga a turma: “Não?” Até que uma aluna levanta a mão e ela diz: “Lia, pode falar.”

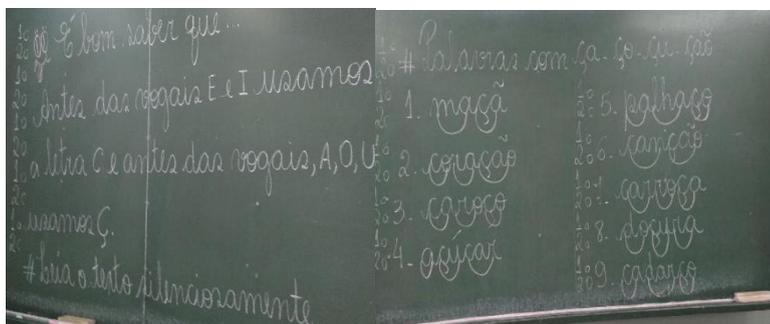
E Lia diz: Maçã.

A professora faz então a lista de palavras com ç na lousa.

Maçã, coração, Carço, Açúcar, Palhaço, Canção, Carroça, Doçura, Cadarço.

A professora vai interrogando as crianças e elas vão respondendo. Às vezes falam palavras com ss, mas às vezes acertam. “Então vamos ler comigo. Todo mundo!” A turma passa então à leitura em voz alta das palavras listadas na lousa. Na verdade, apenas alguns alunos leem. Não todos.

Figura 31 - Aula sobre as vogais



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na continuidade do evento, a professora registra na lousa uma síntese da discussão que fez com a turma. Uma regra ortográfica: Ela começa com a expressão *É bom saber que....* e registra: *Antes das vogais E e I usamos a letra c e antes das vogais A, O, U, usamos ç.*

Depois de anotar a regra na lousa para as crianças copiarem no caderno, a professora lê a regra em voz alta e reforça o que ela ensinou.

O ponto de partida para a construção deste evento é a informação que a professora repassa para a turma: “As palavrinhas com *ce* e *ci* não tem cedilha. E com *ça*, *ço*, *çu* tem cedilha”. Na sequência, professora e alunos passam à construção coletiva de duas listas de palavras, abarcando estes grupos ortográficos, e logo depois leem em voz alta, demarcando as sílabas. A partir desta atitude, fica bastante claro que a docente “trata a ortografia como uma questão estritamente gráfica, sem ajudar a criança a refletir sobre os princípios gerativos que nos permitem decidir quando usar essa ou aquela letra” (MORAIS, 2010, p. 64).

Concordando também com Morais (2012, p. 161), entendemos que a aprendizagem da ortografia não se confunde com a aprendizagem do SEA “e não deve começar, de forma sistemática, antes que os alunos já tenham consolidado as diversas correspondências grafema-fonema de nossa língua”. Embora na turma B alguns alunos já tivessem consolidado essas correspondências, alcançando mais autonomia na escrita e na leitura, muitos outros ainda estavam num estágio menos avançando, requerendo estratégias diferentes dessa que apresentamos para avançarem no processo de alfabetização.

Morais (2012) defende ainda que apenas ao final do segundo ano ou início do terceiro ano é que se deve iniciar um ensino mais sistemático da norma ortográfica. É importante ressaltar que nossa defesa é que o trabalho com a ortografia, assim como o trabalho com a gramática, especialmente nessa etapa da escolarização, se façam a partir da prática de análise linguística, ou seja, referenciados nos gêneros textuais que os alunos escrevem, nas suas dúvidas imediatas, enquanto experimentam a utilização da escrita em situações concretas. É nesse momento que o professor intervém e organiza momentos de reflexão e elaboração de ideias sobre recursos linguísticos e discursivo; e não orientado por um programa que veio pronto, para ser aplicado independentemente da cultura na qual as crianças estão inseridas, das suas habilidades e competências.

No evento que trouxemos, as crianças não são muito ajudadas a refletirem e a organizarem seus conhecimentos ortográficos, precisamente porque a professora não as

questiona, no sentido de promover (e elaborarem coletivamente) uma compreensão sobre as regras que estão em jogo, as razões pelas quais o “ç” acompanha as vogais “a”, “o”, “u”, mas não acompanha as vogais “e” e “i”, por exemplo.⁵⁰ Note que logo depois da leitura oral das palavras, num exercício de memorização, a professora registra a regra na lousa e as crianças apenas copiam em seus cadernos.

O que caracteriza o trabalho de alfabetização da professora Hilda, portanto, é a exposição da regra, da norma, do conceito, sempre pronto, de antemão, para os alunos. No caso dos eventos envolvendo o ensino de ortografia, foco neste tópico, isso não foi diferente. Como vimos, há pouco espaço para uma reflexão mais apurada por parte dos meninos, uma vez que a professora parece não perceber que a regra, por exemplo, trata-se de um princípio que compreendemos e, aos poucos, vamos internalizando. E, para isso, não basta que ela seja dita ou copiada várias vezes, não basta memorizá-la: é preciso que ela emerja da dúvida e faça sentido no momento em que o aluno escreve.

Não obstante, reconhecemos o esforço da docente em tentar “contextualizar” também o ensino de ortografia, quando traz um texto para “compor” os ciclos de atividades que tratam dessa questão. Durante a entrevista ela ressaltou:

Lá no caderno de leitura é ortografia...Então as dificuldades ortográficas a gente trabalha no segundo ano. Escolho o texto que tiver palavras com essas dificuldades ortográficas n/é?... No caso dos três ‘rrr’, eu tinha um texto que tinha os três ‘rrr’ [...] Eu tenho vários textos de ç, cada ano dou um – a cigarra faceira, tem uma outra cigarra... o da bailarina Cilene (HILDA, 12/2017).

Chamamos a atenção neste trecho para o fato de que o texto que a professora escolhe, na tentativa de contextualizar seu trabalho, não se relaciona a nenhum gênero em especial, sendo escolhido apenas pela presença de palavras relacionadas à dificuldade ortográfica em questão. Isto limita o trabalho da professora. Note que ela afirma ter “vários textos de Ç” e cada ano utiliza de um deles. Isso significa que na escolha dos textos não entra em questão (tanto neste evento, como nos demais) a cultura escrita dos alunos que ela alfabetiza. Os textos, neste caso, se reduzem a ferramentas que a professora utiliza para reforçar um conteúdo que, na perspectiva dela, já foi ensinado. Vejamos, a seguir, como foi a utilização do texto relativo ao “ç” no evento que estamos narrando:

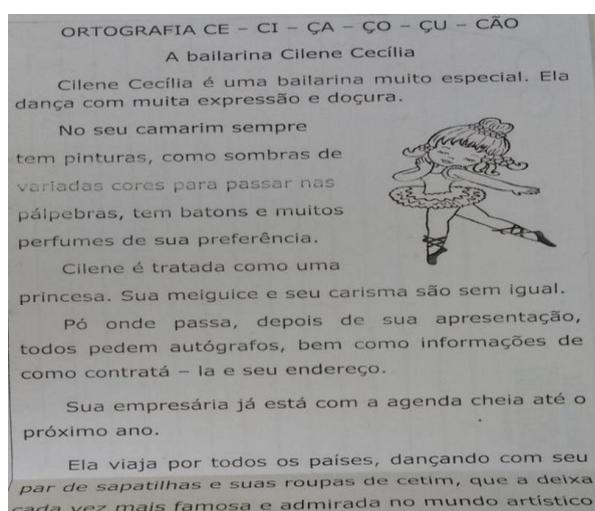
⁵⁰O sinal gráfico é utilizado para evitar a sonora /ka/, /ko/, /ku/ do emprego da letra c com as vogais “a”, “o” e “u”, respectivamente.

Então ela entrega um texto impresso para as crianças e anota na lousa a # **Leia o texto silenciosamente**. “Vocês vão ler o texto com os olhos, vão numerar os parágrafos e vão ler o texto aqui pra mim. **Que hoje eu vou tomar a leitura.**”

Então as crianças vão terminando de anotar tudo que está no quadro. A professora dá um tempo para que finalizem o que ela pediu: Colorir a figura do texto, ler silenciosamente, numerar os parágrafos e ainda terminar de copiar a anotação da lousa.

14:33h – A professora chama alguns alunos na frente da sala. Cada um lerá um parágrafo do texto que segue:

Figura 32 - Texto “A bailarina Cilena Cecília”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As crianças se posicionam com seus cadernos na mão. A professora orienta que a leitura deve ser bem alto. Ela escuta a leitura das crianças. Ela quis ouvir de perto uma aluna com mais dificuldade. À medida que terminavam, voltavam ao lugar. Algumas crianças liam timidamente.

Depois a leitura foi feita pela professora e, por fim, ela diz: “Então agora vocês vão colar, que eu vou passar a primeira pergunta.”

1) Como dança a bailarina?

“Resposta completa. Eu vou passar 3 perguntas. Vocês vão copiar a primeira e responder. Copiar a segunda e responder. Copiar a terceira e responder. Depois que responder as três perguntas, vão trazer pra mim.”

2) O que tem no camarim de Cilene?

3) O que acontece depois de suas apresentações?

Depois de anotar as perguntas, a professora dá um tempo para as crianças responderem.

15:01h – “Pronto? Quem já acabou as três”

Kauã foi o primeiro a manifestar. “Tia, eu já acabei.” Então ele levou o caderno até ela. Ela lê e faz apontamentos nas respostas que ele deu. “Gente, a resposta da número 2 é grande. Não é só uma linha não.” Ressalta a professora para a turma. Ela continua aguardando, pois ninguém mais terminou.

15:10h – A professora anota a quarta pergunta na lousa: retire do texto uma palavra com ç (Notas de campo, 12/2017).

Ao mobilizar este texto durante a construção do evento, a professora pretendeu alcançar dois objetivos: o primeiro foi avaliar a fluência na leitura oral que as crianças realizaram (cada criança chamada à frente da sala leu um parágrafo, sob o olhar atento da docente que solicitava que elas lessem bem alto⁵¹); o segundo foi propor a interpretação do texto, incluindo uma questão ligada à ortografia (“Retire do texto uma palavra com ç). Mas a questão que se coloca aqui é que não há, de fato, uma articulação entre leitura e análise linguística, porque a dificuldade ortográfica em questão não surgiu de uma reflexão sobre como o texto se constitui, linguística ou discursivamente. O texto foi apenas pretexto para análises convencionais que aparecem em atividades como “retire do texto uma palavra com ç”. Quando a professora parte da questão linguística e vai para o texto, apresentando, neste caso, uma regra ortográfica de antemão, ela se afasta do trabalho com a análise linguística de fato. Mas é inegável o esforço da professora para que os alunos se alfabetizem e o seu compromisso com essa aprendizagem.

Outro ponto relevante para nós, no que se refere ao modo como a professora conduzia o trabalho com as dificuldades ortográficas, é que não entravam em jogo dificuldades específicas dos alunos com as quais ela estava lidando naquele ano (embora muitos deles pudessem ter dificuldade com o “ç” ou com qualquer outro grupo ortográfico). O excerto a seguir, extraído também da entrevista, evidencia este ponto. Trata-se de um relato da própria docente sobre como era o trabalho com os sons da letra “r”.

Então... ‘p e b’, ‘c e g’, ‘d e t’, ‘f e v’, ‘que e qui’, ‘gue e gui’ e aí vai... até chegar no ‘al’, ‘el’, ‘il’ agora, que é o último, n/é?... então eu vou trabalhando... A gente faz listas de palavras ... eu vou falar do ‘r’ brando, porque o ‘r’ brando eles têm maior dificuldade com o tal do ‘r’ brando, então a gente fez a lista de palavras do ‘r’ brando, eu nem fiz de ‘r’ inicial porque eu acho que já venceu isso daí, já sabem palavra com ‘r’ inicial, acho bobeira fazer. Então eu fiz de ‘r’ brando, e fiz dos dois ‘rr’. Os dois

⁵¹Este foi um segundo evento desta natureza e não vamos nos deter nele, já que apresentamos um evento similar mais acima.

‘rr’ eu já fiz separando em sílabas, a gente fez separando em sílabas para eles aprenderem que os dois ‘rr’ não pode ficar junto. Então toda palavrinha que eles falavam com dois ‘rr’ já escrevia separando em sílabas. O ‘r’ brando eu expliquei trocentas vezes que era entre vogais, ele tem o som de ‘ra’, a língua treme, cansei de falar isso com eles, a língua treme. Então na hora que você manda retirar do texto, a dificuldade para achar o ‘r’ brando, eles colocam – cravo, n/é?... por exemplo, ‘cr’, então gente, o ‘r’ está entre vogais, vê... olha aqui, vê se o ‘r’ que você escreveu está entre vogais – não, não está, então não é ‘r’ brando. Então isso eu estou fixando até hoje com eles. Então eu trabalhei muito ‘r’ brando, por causa dessa dificuldade. Aí tinha o texto, que tinha os três ‘rrr’, n/é?... e eles tinham que circular os três ‘rrr’, ou separar... aí vai bolando as atividades. E eu vou aumentando os textos né? (Notas de campo 12/2017).

Observe que a professora começa o relato destacando que inicia o ano pelas correspondências fonográficas regulares diretas, que inclui as grafias de “p”, “b”, “t”, “d”, “f” e “v”. Depois ela avança para as correspondências regulares contextuais, mesmo sem se dar conta disso, porque há um saber docente intuitivo. Como escreve Morais (2010) a disputa entre o “r” e o “rr” é um bom exemplo desse tipo de regularidade contextual. O autor esclarece que

Em função do contexto em que aparece a relação letra-som, poderemos sempre gerar grafias corretas sem precisar memorizar. Para o som do "R forte", usamos R tanto no início da palavra (por exemplo, “risada”) como no começo de sílabas precedidas de consoante (por exemplo, “genro”) ou no final de sílabas (“porta”). Quando o mesmo som de “R forte” aparece entre vogais, sabemos que temos que usar RR (como em “carro” e “serrote”). E quando queremos registrar o outro som do R, que alguns chamam “brando” (e que certas crianças chamam tremido) usamos um só R, como em “careca” e “braço” (MORAIS, 2010, p. 38).

Note que a estratégia da docente para o trabalho com o “r” e “rr” se assemelha com a estratégia utilizada para trabalhar o “ç”: a produção de listas de palavras. A observação do caderno de leitura de uma das crianças evidencia que isso se repetiu com todos os grupos ortográficos. No caso do “r”, especificamente, a professora menciona que as crianças têm muita dificuldade com o “r” brando, mas o exemplo que ela traz para evidenciar isso é contraditório, uma vez que na palavra “cravo”, por exemplo, o som do “r” é o mesmo que em “barata”, assim como em “careca” e “braço”, exemplos trazidos por Morais (2010) na citação acima. Nesse sentido, a professora não reflete sobre como as crianças estavam pensando e fica sempre na expectativa de que as crianças respondam exatamente o que ela quer, ou seja, o “r” brando entre

vogais. A despeito de todo o esforço feito pela docente, como ela mesma reforça (“O ‘r’ brando eu expliquei trocentas vezes que era entre vogais”), não podemos deixar de frisar que ela utiliza uma metodologia centrada nela, ignorando o que as crianças têm a dizer.

Em alguma medida, podemos afirmar que na turma A também observamos um trabalho com a ortografia quando a professora utilizava o LD de Língua portuguesa. Conforme mencionamos no capítulo anterior, observamos que este recurso tinha sido utilizado algumas vezes, exatamente quando a proposta se voltava para o trabalho com as dificuldades ortográficas. Isso indicava que a professora não fazia um uso linear do livro e só se utilizava daquilo que cabia na sua lógica para alfabetizar, uma vez que ela desconsiderava a proposta de unidade do livro de leitura, análise linguística e produção textual.

Até este tópico, apresentamos formas de inserção do texto nas atividades de sala de aula que evidenciaram maneiras de tornar *uno* o que, por princípio, poderia levar à pluralidade, conforme sugere Geraldi (1997). A discussão feita pelo autor indica que quando o texto é tomado como objeto de fixação de sentidos, seu significado será aquele demarcado pelo professor, ou seja, uma leitura do texto. Os eventos de leitura que trouxemos (estivessem eles associados ao ensino de gênero textual, de gramática ou de ortografia) apontaram para essa fixação de sentidos, quando a professora propunha questões de interpretação e esperava respostas idênticas ao texto, portanto, idênticas também entre as crianças. Como ela mesma chega a afirmar durante a entrevista, a resposta completa estava no texto e cabia às crianças identificarem e copiarem até o ponto final.

Nesses modos de uso escolar da língua escrita, como sublinha Rockwell (1985, p. 94), ela “tende a se converter em um objeto sem qualquer referente que não seja ela própria. Na cópia, no ditado, na leitura mecânica a atenção se dirige explicitamente para a forma do escrito e não para o seu significado”.

Mas podemos afirmar que, embora predominasse essa forma de inserção e mobilização do texto nos eventos de alfabetização, planejados e conduzidos pela professora com o objetivo explícito de ensinar a ler e escrever, tendemos a concordar ainda com Rockwell (1985), quando a autora afirma que na medida em que persiste a prática de copiar e decifrar, ou codificar e decodificar, resta pouco espaço nas atividades de ensino para o desenvolvimento de todos os conhecimentos que a leitura e a escrita requerem. “Talvez, por isso, é quando não se está ensinando’ a ler e escrever que os alunos têm maior possibilidade de observar ou participar em atividades de produção e interpretação de textos e obter mais informações sobre a língua escrita” (ROCKWELL, 1985, p. 94). Então, o leque de práticas de leitura e escrita que professores e alunos realizam fora do âmbito do “ensino” da língua acrescenta alternativas ao processo. Assim,

enxergamos eventos de alfabetização também nestas situações. Foi o que observamos quando professora e alunos leram textos no LD de Ciências Humanas e da Natureza e também quando trabalharam com literatura. A seguir, apresentaremos e analisaremos eventos de alfabetização mediados por textos nesses dois suportes, em aulas que não eram nomeadas como aulas de português.

7.7 LENDO TEXTOS NO LD DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA NATUREZA: UM ESPAÇO PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Os eventos apresentados a seguir também compõem um *ciclo de atividades* e foi observado durante uma aula identificada pela professora como “aula de Ciências Humanas e da Natureza”, ocorrida no dia 30 de maio e que teve duração de aproximadamente 50 minutos. O tema geral da aula era “Escola”, assunto que já vinha sendo discutindo com a turma em aulas anteriores. Nesse dia, a professora selecionou algumas páginas do livro didático para dar continuidade ao assunto. Como poderemos ver na narração a seguir, estes eventos tiveram características distintas dos outros eventos de leitura que apresentamos:

13:23h – Aula de Ciências Humanas e da Natureza (CHN). Livro didático, página 32. Trata-se de uma cruzadinha a respeito de algumas funções desempenhas por profissionais na escola e uma questão aberta. A professora faz a leitura das propostas do livro e, junto com os alunos, vai refletindo sobre elas. Ela faz outras perguntas e os alunos respondem oralmente e também vão anotando as respostas no LD. Muitos alunos anotam com suas próprias palavras, mas ainda assim a professora registra uma resposta na lousa para algumas crianças copiarem.

13:30h – A professora pula para a página 56 do livro didático. Ela lê um texto sobre merenda e recreio. E fala para a turma sobre o antigo refeitório da escola, na época em que ela estudou ali. Essa conversa foi impulsionada pelo texto em questão e pela imagem que o acompanhava. Em um momento, uma aluna toma a palavra e comenta sobre a experiência dela em outra escola. A professora acolhe o comentário e em seguida volta-se para as questões propostas pelo livro. E continuam no mesmo procedimento. Um aluno já ia mencionando a necessidade da resposta completa, mas a professora logo intervém dizendo que não há espaço suficiente, então “podem dar a resposta direto do jeito de vocês.” A conversa continua com o tema alimentação saudável. As crianças participam e comentam sobre a importância de nos alimentarmos, de escolhermos bem os alimentos e também de não cometer excessos.

Depois da conversa, o registro da resposta na lousa (pela professora) e no livro (pelas crianças).

Figura 33 - Atividades para os alunos

PRATIQUE E APRENDA

1. CIRCULE, NO DIAGRAMA A SEGUIR, A FUNÇÃO DAS PESSOAS QUE TRABALHAM NA ESCOLA ONDE KELLEN ESTUDA. VEJA O QUADRO.

PROFESSORA - PORTEIRO - COZINHEIRA - ZELADORA
BIBLIOTECÁRIA - SECRETÁRIO - DIRETORA

A	F	C	F	Y	U	B	H	K	J	P	U	W	B	O
V	D	B	I	B	L	I	O	T	E	C	Á	R	I	Á
X	B	Z	Q	W	C	V	Z	E	L	A	D	O	R	A
P	O	R	T	E	I	R	O	W	N	M	V	D	B	P
I	T	X	N	T	K	Ç	N	D	I	R	E	T	O	R
N	M	V	P	R	O	F	E	S	S	O	R	A	X	N
Ç	E	T	Z	H	C	O	Z	I	N	H	E	I	R	A
U	I	P	W	N	H	J	Z	X	I	T	Q	F	G	P
O	L	S	E	C	R	E	T	Á	R	I	O	Q	W	S

2. CITE AS FUNÇÕES DE DOIS FUNCIONÁRIOS QUE TRABALHAM NA ESCOLA ONDE VOCÊ ESTUDA.

Resposta possível: Escrever em um algarismo as funções que fazem parte de seu cotidiano. Anotar em dois minutos utilizando para identificar os funcionários da escola e suas respectivas funções.

RECREIO: HORA DA MERENDA

O RECREIO É UM MOMENTO MUITO ESPERADO POR GILBERTO E SUA TURMA. NO RECREIO, ELAS BRINCAM NO PÁTIO E COMEM A MERENDA NO REFETÓRIO DA ESCOLA.

OBSERVE UMA CENA DO REFETÓRIO DA ESCOLA DE GILBERTO.

ADORO A MERENDA DA ESCOLA!

1. O QUE AS CRIANÇAS ESTÃO COMENDO?

Resposta possível: O que as crianças estão comendo depende muito do dia, como de biscoito, salada, banana e leite.

2. POR QUE É IMPORTANTE NOS ALIMENTARMOS?

Como os alunos sabem que comemos para viver e ficar saudáveis, que a fome é um sinal de que nosso corpo precisa de nutrientes para manter o corpo funcionando normalmente. Comemos para não ficar doente e para não ficar com fome e para não ficar com fome e para não ficar com fome.

3. O QUE VOCÊ COSTUMA COMER NA HORA DO RECREIO?

Resposta possível:

OS ALIMENTOS QUE FAZEM PARTE DA NOSSA ALIMENTAÇÃO PODEM TER DIFERENTES ORIGENS.

4. OBSERVE AS FOTOGRAFIAS A SEGUIR.

QUEIJO ALFACE OVOS

LARANJA FEIJO CARNE

AGORA, COMPLETE AS FRASES ABAIXO COM O NOME DOS ALIMENTOS DAS FOTOGRAFIAS.

A. OS ALIMENTOS COMO VERDURAS, LEGUMES E FRUTAS SÃO PROVENIENTES DE PLANTAS, PORTANTO, SÃO DE ORIGEM VEGETAL. A _____ A _____ E O _____ SÃO EXEMPLOS DE ALIMENTOS DE ORIGEM VEGETAL.

B. OS ALIMENTOS COMO O LEITE E A CARNE SÃO PROVENIENTES DE ANIMAIS, PORTANTO, SÃO DE ORIGEM ANIMAL. O _____ OS _____ E A _____ SÃO EXEMPLOS DE ALIMENTOS DE ORIGEM ANIMAL.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

13:49h – A aula continua com uma discussão sobre alimentos de origem animal e vegetal. A professora explica o que significa cada uma dessas definições e ouve alguns exemplos. As crianças interagem e participam da conversa. Quando chega nos alimentos de origem vegetal as crianças participam um pouco mais, pois parece mais fácil pra elas identificarem alimentos desse tipo.

13:52h – A professora deixa os exercícios dessa página como tarefa. E continua com a aula na página 58. A professora lê o texto que o livro apresenta e orienta as crianças a marcarem, com o marca texto, o primeiro parágrafo do texto. Depois a professora lê o segundo parágrafo do texto e conclui que ele também é importante. Os alunos também destacam com o marca texto este parágrafo. A professora segue com a leitura e alguns comentários sobre alimentação. Até a proposta de atividade, onde as crianças devem circular os alimentos que elas comem diariamente. Isso gera vários comentários dos alunos, que aos poucos são encerrados com as expressões “pronto”, “chega”, que a professora vai usando para controlar a organização do evento.

14:00h – A professora segue com a leitura e explanação sobre o texto. A conversa ainda gira em torno da importância de uma alimentação saudável, para evitar doenças como a diabetes. Os alunos ouvem com atenção e se manifestam, levantando a mão, com interesse de falar e contribuir com a conversa. A professora ouve alguns deles.

“manifestação” etc., indicando, portanto, um outro movimento diante dos textos, diferente daquele visto enquanto a professora “ensinava português”. Aqui, professora e alunos pensavam e realizavam juntos as atividades propostas no LD, e os alunos não tinham que “se virar” para responder, a partir de algum conteúdo ensinado pela docente.

Esses eventos revelam, portanto, uma outra concepção também da leitura. Aqui não se lê apenas para responder a um questionário ou para identificar palavras: a leitura do texto é feita com o objetivo de compreendê-lo, e o sentido que se constrói provém de referências a outras realidades. Entendemos que ler significa levar conhecimentos prévios ao texto, mas também significa acessar conhecimentos novos, ou para além do contexto imediato dos alunos; e, na escola, esse processo não se realiza diretamente, ele é mediado pela relação professor e aluno.

Rockwell (1985, p. 94) sublinha que

A interpretação do texto é um processo social, no qual o docente aparece como indispensável, na medida em que possui maiores conhecimentos com relação ao tema do texto. Por outro lado, é justamente através desta atividade escolar de interpretar o texto que os alunos podem aprender mais sobre a leitura, uma leitura que depende não mais do conhecimento do sistema de escrita, mas da interação entre sujeitos e texto, em determinada situação social.

Recorrendo-nos ao que sabiamente nos diz Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2011, p. 9).

Ao observar o caderno de CHN de um dos alunos da turma, notamos que essas aulas e o uso do LD possibilitavam que as crianças desenvolvessem pesquisas e lessem textos sobre temas mais instigantes. Além disso, a professora relacionava esses temas com o cotidiano dos alunos, como por exemplo, quando ela tratou do tema “Rua”, e pediu para os alunos investigarem sobre linhas de ônibus que passavam na rua deles, sobre a coleta de lixo e ainda sobre de quem era a responsabilidade sobre este espaço, para que todos vivessem bem, indicando que era tarefa da prefeitura e dos próprios moradores. Tudo isso revela que a professora demonstrava outra concepção de ensino e aprendizagem, assim como de leitura, quando se utilizava dos textos do LD de CHN. O que não ocorreu com a turma A, uma vez que, mesmo quando da leitura de textos nos LDs, o foco era a apropriação do SEA.

7.8 “MAS É, REALMENTE, EU ACHO QUE LITERATURA É MUITO VAGA”: ENTRE AS FICHAS DE LEITURA E A BIBLIOTECA

Em se tratando do processo de alfabetização, nada importa mais que o material de leitura, ou seja, os livros e os textos que são disponibilizados para as crianças. Entre eles, destacamos os literários, ou melhor, o livro de literatura infantil e os eventos decorrentes das interações mediadas por este impresso.

Nesse ponto, vale sublinhar que o papel fundamental da literatura na formação do leitor tem sido bastante evidenciado nas últimas décadas em documentos oficiais federais, estaduais e municipais, sustentado pela produção de conhecimentos na universidade. Corsino (2017), por exemplo, ancorada em Cândido (1972, 1989) e Calvino (1990), ressalta a potência da literatura infantil na aproximação das crianças de si mesmas, do outro e do mundo, e defende a literatura como direito e bem incompressível, cuja função é satisfazer a necessidade de ficção e fantasia que todo ser humano, criança ou adulto, possui.

Cosson (2006) afirma que a literatura, por si só, ocupa um lugar único em relação à linguagem e proporciona uma forma privilegiada de inserção no mundo da escrita. Goulart (2017) nos leva a refletir que o trabalho educativo na alfabetização deve ser contextualizado no horizonte da cultura escrita com seus produtos e práticas, e que é prioritariamente na escola pública que muitas crianças da classe trabalhadora têm a oportunidade de contato com saberes não disponíveis em seu contexto de vida e a possibilidade de usufruir de bens culturais de qualquer natureza, entre eles as artes em geral e a literatura, principalmente.

Esse contexto efervescente, tanto no campo teórico quanto no campo das políticas públicas, observado principalmente nas últimas décadas, tem reverberado nas escolas e nas práticas de alfabetização de diferentes modos. No capítulo anterior, por exemplo, vimos que na escola em Recife havia uma sala de leitura que atendia semanalmente os alunos da turma que acompanhamos, fazendo a mediação em eventos construídos a partir de livros literários. Na sala de aula, a professora organizou diferentes eventos no contexto do projeto “Nas ondas da leitura”. Temos ainda várias pesquisas que evidenciam práticas de leitura literária nos contextos educativos (ALMEIDA; MACEDO, 2018; GROSSI; MACHADO, 2018; SOUZA; SCHEFFER; SOUZA, 2018; DEZOTTI, 2019). Neste tópico trataremos de mais um relato de como a literatura esteve presente no processo de alfabetização, considerando nossas observações na turma B.

Importa sublinhar que, ao abordarmos o literário, partilhamos do entendimento de Cândido (1989, p. 112), que define como literatura “[...] todas as criações de toque poético

ficcional ou dramático [...] folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. A abrangência desse conceito tem significativa contribuição para pensarmos as variadas formas de linguagem que poderiam compor os processos de formação de leitores na escola, pois não se restringe ao livro impresso, incluindo outras formas literárias presentes na cultura em que os sujeitos estão inseridos.

Nesse sentido, compreendemos a educação literária como um processo que ocorre em espaços formais e não formais e que se dá a partir do contato efetivo com a linguagem literária materializada em diferentes formas, textos e suportes, como bem expressa Cândido. Ademais, concordamos com Soares (2011) que a leitura literária quando feita na escola passa por um processo de escolarização, ou seja, a escola se apropria da literatura para atender a seus fins formadores e educativos. Processo este que é inevitável, “porque é da essência da escola a instituição de saberes escolares, que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (SOARES, 2011, p. 47).

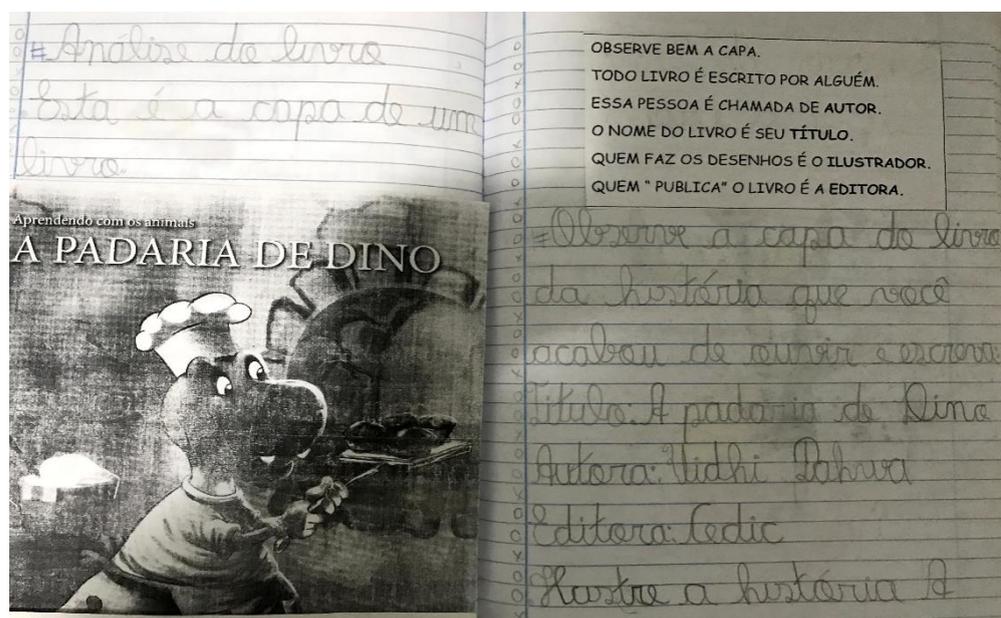
Ou seja, se por um lado o texto literário não pode ser lido da mesma forma que um texto informativo, por exemplo, pois se associa ao estético, ao artístico, requerendo comportamentos leitores específicos, por outro, ao ser utilizado por professores no contexto da sala de aula, passa por um processo de escolarização, provocando certa tensão no trabalho docente, que precisa lidar com o estético e o artístico, mas também com o pedagógico. E nessa tensão, no caso da alfabetização, defendemos que o pedagógico não se sobreponha ao estético e ao artístico, próprios da literatura, sob pena de vermos o texto literário sendo tratado como pretexto para o ensino do SEA. Um dos eventos que trouxemos no capítulo anterior, quando Florbela se utiliza de um livro literário do projeto “Nas ondas da leitura” é bastante revelador desta tensão.

Na turma B, optamos por tratar os eventos de literatura em tópico separado, porque a professora também tratava assim, em caderno à parte. Observando, então, o caderno de umas das crianças, percebemos que era comum a prática de contar histórias. Isso porque vemos nos registros das crianças a *hashtag* “#A história que ouvi”, seguida do título do livro e de um desenho feito por elas; a história do Pinóquio foi uma delas. Vale lembrar que observamos vários eventos nas aulas de Português que se associavam a este tema, por assim dizer.

Além desta prática, observamos que, às sextas-feiras, a professora também emprestava livros para as crianças, mas o livro ia acompanhado de uma ficha de leitura. Tal prática teve início no dia 15 de maio, com o evento que nomeamos como Ouvindo uma história: “A padaria do Dino”. Ao ler esta narrativa para as crianças, a professora tanto introduziu o trabalho com o gênero textual receita, quanto fez um trabalho de analisar a capa do livro, a fim de orientar as crianças sobre as informações que podemos encontrar nesta parte do livro.

Nesse evento, inicialmente a professora leu o livro para a turma, depois entregou a cópia da capa do livro e meia folha impressa para as crianças, com algumas informações sobre autor, ilustrador e editora. Na sequência, a professora pede que as crianças encontrem essas informações na capa do livro que foi lido e ilustrem a história. Assim, as crianças registraram, nos seus cadernos de literatura, o título, a autora e a editora da história que tinham acabado de ouvir, e fizeram o desenho.

Figura 35 - Atividade após leitura de livro



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A partir desta aula, a professora passou a emprestar semanalmente livros de literatura para os alunos e, quase sempre, o livro era acompanhado de uma ficha literária, que incluía as informações acima, além de uma ou duas perguntas a mais. As fichas literárias variavam. Na ficha literária I, por exemplo, a professora pedia ainda o nome dos personagens e o desenho da parte da história que o aluno tivesse gostado mais. Já na ficha literária III, a professora solicitou que os alunos desenhassem o personagem principal, escrevessem suas características e ainda criassem e ilustrassem um novo começo para a história. E assim foi, até a ficha literária VI, com a solicitação de um outro final para a história. Destacamos, a seguir, a fala da professora sobre este trabalho:

Então, a ficha literária eu vou dificultando, né. Eu que elaboro. Então, no começo... todas têm título, autor, editora, personagem principal. TODAS têm. Aí, embaixo, assim: Primeira tira: desenha o personagem que você mais gostou: a segunda tira:

escreva uma frase sobre o personagem que você mais gostou; escrever a parte do livro que você mais gostou; a terceira tira: escreva as características do personagem principal; aí eu vou aumentando... Entendeu? [...] Então eu vou dificultando as fichas. Aí eles vão fazendo. [...] Mas não é toda sexta, não, porque tem sexta que eu mando produção de texto de tarefa. (Notas de campo 12/2017).

Já de antemão, podemos afirmar que o contato sistemático com o livro literário – uma vez que este trabalho ocorria semanalmente – pode se constituir numa oportunidade de letramento literário que os alunos das camadas populares que frequentam a escola pública não teriam não fosse essa mediação da escola. Com esse tipo de proposta, a escola e a professora contribuem para aquilo que defende Goulart (2017): a oportunidade de contato com saberes não disponíveis em seu contexto de vida e a possibilidade de usufruir de bens culturais como a literatura.

Pelo excerto destacado acima, é possível perceber que a professora organiza todo um trabalho em torno da literatura, o qual se materializa nas fichas que ela mesma elabora e “vai dificultando”; veja que as atividades que ela propõe transitam do registro da leitura por meio de desenhos até o registro escrito e criativo, quando as crianças são solicitadas a criar um novo começo ou novo final para a história. Além disso, a professora sempre solicita que a criança encontre informações como título, autor e editora no livro lido. Observamos aqui um uso do livro literário com um foco quase exaustivo no preenchimento de uma ficha de leitura. Por outro lado, analisar os aspectos extratextuais de um livro constitui-se em importante movimento para a formação de leitores, ou como sugere Macedo (2018), para a educação literária.

Não podemos deixar de comentar, no entanto, que essa ficha ou tais atividades em torno do livro literário não chegavam a ser compartilhadas com a turma quando da devolução dele, na segunda-feira. Os alunos apenas devolviam o caderno de literatura para a professora, com o livro, e ela verificava a realização da tarefa, sinalizando no caderno dos meninos. Entendemos que neste momento a professora perde uma oportunidade de potencializar seu trabalho e contribuir de maneira mais profícua com a formação de leitores, já que a troca de ideias sobre experiências de leitura poderia fomentar e incentivar ainda mais essa atividade entre as crianças.

Em conversa que tivemos com a docente, a fim de oferecer um retorno sobre a pesquisa, tratamos sobre essa situação, ao que ela esclareceu:

H– O problema é assim, isso pode até ser mudado, eu acho, mas o problema é que não dá para fazer isso com a sala inteira em um dia, se não você perde de uma às

cinco e vinte (de 13h00min às 17h20min), ouvindo história de livro de criança, que criança levou para casa para ler, então não tem como fazer isso, n/é?... uma vez, ou outra, você pode falar – o que você leu? Conta para os seus colegas, n/é?... Mas é realmente eu acho que Literatura é muito vago, eu acho. [...] Eu acho que as crianças têm que trabalhar, para você poder explorar o livro, poder fazer uma boa aula de Literatura tem que ser todo mundo com o mesmo livro. Eu estou com um, você está com outro, a Patrícia está com outro, a Cristina está com outro, como é que você vai explorar essa aula? Entendeu!? Eu não vejo um sentido nisso, eu não vejo lógica nisso, mas a escola não tem o mesmo livro para todo mundo, então até para você dar tarefa de ficha literária, seria muito mais... mais... mais como é que fala? Viável! Que daí você ia ver o que cada um viu do livro n/é?... Quando a gente pede, escreva o começo do livro, escreva o final da história, não sei o que... você iria observar se fosse todo mundo o mesmo livro.

Veja que a professora coloca o fator tempo como um aspecto que a impede de realizar esse tipo de trabalho em torno do livro literário, mas, ao mesmo tempo, reconhece que o que é feito a respeito de literatura na escola ainda é muito vago. E que isso poderia melhorar, ou seja, “para você fazer uma boa aula de literatura” precisaria que todas as crianças tivessem o mesmo livro em mãos. Isso, na concepção da docente, potencializaria inclusive o trabalho com as fichas, realizado a partir de livros selecionados pela docente na biblioteca da escola, que, por sinal, contava com um acervo bastante diversificado e com uma bibliotecária que cuidava de emprestar livros aos alunos e realizar contação de histórias, eventualmente.

No dia 14 de junho, por exemplo, observamos que teve início a prática de as crianças irem à biblioteca da escola e escolherem um livro para ser levado para a casa e devolvido na semana seguinte. Uma prática de cunho social. As crianças eram liberadas aos poucos, em grupos de 4 em 4, normalmente nas quartas-feiras. Lá, eram orientadas pela bibliotecária da escola sobre a parte da biblioteca onde estavam os livros que eles poderiam escolher, uma vez que ela organizava o acervo mais ou menos separado por turmas.

Figura 36 - Biblioteca da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Além disso, durante o mês de setembro, há um envolvimento de toda a escola no festival de literatura que acontece na cidade, o Festival de Literatura de São João del-Rei (Felit). A cada ano um autor é homenageado e a escola desenvolve um projeto em torno dele. Em 2017, o autor homenageado foi Ronaldo Simões Coelho, e então a professora e a bibliotecária trabalharam juntas. O projeto envolveu várias ações como contação de história na biblioteca (“O lobisomem que tinha medo de gente”), leitura e roda de conversa a partir de texto biográfico sobre o autor e pesquisa sobre as obras dele. Como a professora decidiu direcionar o projeto para o tema “medo”, em função do livro que tinham lido, as crianças fizeram mais atividades nessa temática: escutaram música, brincaram de mímica no pátio da escola, desenharam seus medos e até construíram um livro coletivo sobre os medos da turma, utilizando-se dessas ilustrações.

Tudo isso indica que, no caso dessa turma, o processo de educação literária é mediado tanto pela professora regente da turma – que, inclusive, utiliza livros literários para contextualizar o trabalho que ela desenvolvia em torno dos gêneros textuais –, quanto pela professora de biblioteca, reforçando o que nos diz Petit (2008), para quem tal processo se dá

sempre pela mediação do outro, seja um professor, um amigo, os pais, um bibliotecário. A autora destaca que não é o espaço em si, seja a biblioteca ou a escola, que despertam o gosto pela leitura, mas sim este mediador, como lemos no trecho a seguir:

[...] não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É *um* professor, *um* bibliotecário que, levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual. Sobretudo no caso dos que não se sentem muito seguros a se aventurar por essa via devido a sua origem social, pois é como se, a cada passo, a cada umbral que atravessam, fosse preciso receber uma autorização para ir mais longe. E se não for assim, voltarão para o que já lhes é conhecido (PETIT, 2008, p. 166).

Uma de nossas hipóteses iniciais de pesquisa era de que os materiais pedagógicos distribuídos pelo PNAIC, principalmente os livros literários, pudessem estar impulsionando a constituição de novos eventos de alfabetização. Embora a literatura estivesse presente nessa turma de diferentes modos, conforme apontamos, as caixas de livros do PNAIC não eram acessadas pela docente, que nos esclareceu em entrevista:

Hilda – As caixas de livro, de vez em quando eu pego um livro, ou outro, para ler para as crianças, mas eu tenho os meus livros que eu compro, que eu gosto de ler para eles. Raro eu pegar livro do PACTO, de história. Raro eu pegar. Eles até oferecem a caixa para gente guardar no armário, só que o meu armário não tem lugar para guardar a caixa, então, eu não levo, n/é?... Então quando eu quero um livro eu pergunto “Dorinha tem esse do PACTO?”, aí ela olha, se tiver eu pego, se não tiver eu não pego, mas isso é raro. Porque eu tenho meus livros, eu compro meus livros, pra eu ler para eles o que eu gosto, o que eu quero, o que eu acho interessante, o que eu vou trabalhar. Então eu mesma procuro.

Por este excerto, percebemos que a professora, ao mesmo tempo em que “recusa” os livros de literatura ofertados no âmbito do PNAIC, enfatiza seu empenho em levar a literatura para a sua prática. A recusa se dá na medida em que raramente ela pega algum dos livros do Programa para ler para as crianças e, mesmo a escola oferecendo a caixa de livros para ficar na sala dela, ela a rejeita, justificando pela falta de espaço no armário; seu empenho pode ser notado quando ela afirma comprar seus próprios livros de literatura (como aquele da personagem Winnie, que mostramos no evento de ensino do gênero textual convite); ou seja, ela tem um acervo que mobiliza a partir do seu próprio interesse.

7.9 NAS ENTRELINHAS DOS EVENTOS E PRÁTICAS NA TURMA B: UMA SÍNTESE

Podemos começar nosso movimento de sintetizar as discussões que foram colocadas até aqui explicitando o posicionamento de Hilda acerca do PNAIC, com base no excerto a seguir, extraído da entrevista:

Hilda – Ah, sobre o PNAIC, eu não digo nada, não digo nada... na verdade eu te falo que eu acho no meu ponto de vista, que o PNAIC é para escolas, mais... como é que eu vou te falar, mais de zona rural, que não tem muito acesso a nada, para escolas mais... mais... mais fracas, vamos dizer assim. porque ele é muito aquém, assim, eu achei, sabe!? Por exemplo, eu fiz segundo ano n/é?... , então a gente fazia os trabalhos e quando ia apresentar nas salas, com meninas de outras escolas daqui, tanto daqui, quanto zona rural fazia o depoimento delas, a gente olhava uma para a outra e falava “a gente está na sala errada, nós estamos na sala de primeiro ano, uai! Porque o conteúdo que elas trabalhavam” (uma pequena interrupção). O conteúdo que elas trabalhavam, para nós era conteúdo de primeiro ano, então era muito aquém para gente, era muito aquém para gente assim, o que ele propôs. E a gente estava muito além deles, eu pelo menos, vou falar por mim, não posso falar pelas outras. Mas então para mim não foi válido em nada, sabe!? Não acrescentou nada... Não tem nada de diferente, não tem nada que possa justificar, assim, que me chame a atenção.

Por este excerto, percebemos que a professora segue com o discurso de negação da proposta do PNAIC e faz uma avaliação depreciativa do programa, expressando que, ao trabalho dela, o Programa não acrescentou nada. Na sua análise, as orientações do Programa para o trabalho com as turmas de 2º ano estavam aquém daquilo que ela e a escola já faziam. Na continuidade da entrevista ela reforça que a participação no PNAIC não alterou em nada sua prática, como lemos no diálogo a seguir:

Pesquisadora – Então se a gente for pensar na sua prática, antes do PACTO, e depois do PACTO, você não observa tantas alterações?

Hilda – Não. Observo por mim, por eu correr atrás, por eu procurar, por eu pesquisar, não por causa do PACTO. Eu nem uso esse PACTO lá na sala, em nada, sabe!?

Como já mencionamos, a professora atuava há mais de 10 anos com turmas de 2º ano na mesma escola. Neste diálogo, percebemos que ela enfatiza seu empenho em melhorar sua

prática nesse contexto, mas descola este movimento da participação no PNAIC, que, para ela, não alterou em nada o que ela já fazia ao longo desses 10 anos. Podemos depreender que, nesses anos, a professora trabalhou na perspectiva delineada aqui, orientando-se basicamente pelo planejamento escolar realizado junto à supervisão, a partir do currículo de referência da escola. E que, ao longo desses anos, o planejamento é praticamente o mesmo, uma vez que, também em entrevista, a professora ressalta: “Já sei tudo de cabeça, de cor e salteado o que tem que dar para os meninos”.

Contudo, sabemos que desde a década de 1970 Freire defende uma pedagogia baseada no diálogo, referenciada nos saberes e no contexto sócio, histórico e cultural do educando, em oposição à educação bancária, na qual o educador faz “depósitos” e a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem esses depósitos, guardá-los e arquivá-los:

Assim, educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo e com os outros (FREIRE, 2014, p. 81).

Nesta perspectiva bancária de educação, o saber é uma doação daquele que sabe para aqueles que não sabem, de modo que “a rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 2014, p. 81). Assim, essa concepção e prática de educação reflete a sociedade opressora e é uma dimensão da “cultura do silêncio”, na medida em que educador e educandos têm suas posições bastante dicotômicas no processo ensino e aprendizagem: o educador é o que sabe, o que pensa, o que disciplina, o que opta e prescreve sua opção, é o que atua, o que escolhe o conteúdo programático, é sujeito do processo; enquanto que os educandos são os que não sabem, os pensados, os que escutam docilmente, os disciplinados, os que seguem a prescrição, os que têm a ilusão de que atuam, os que não são ouvidos nas suas escolhas, os que são objetos.

Esse tipo de prática se ancora numa dicotomia (inexistente) homem-mundo: homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros; uma ideia de consciência como algo espacializado nos homens, e não como “corpos conscientes”; e emerge dessa prática a anulação ou a minimização do poder criador dos educandos e o estímulo à sua ingenuidade e não à sua criticidade; onde pensar autenticamente é perigoso, e está implícita a negação da ontológica vocação humana de *ser mais*. Isso, claro, satisfaz aos interesses dos opressores.

De certo modo, há também nessa turma, como na turma A, indícios de uma prática pedagógica com as características sublinhadas e criticadas por Freire, naquilo que ele chamou

de *educação bancária*. A construção dos eventos de alfabetização na turma B foi marcada, predominantemente, pela premissa do depósito, do arquivamento. E as posições assumidas pela professora e pelos educadores eram bastante dicotômicas, reduzindo as possibilidades de um pensar autêntico por parte das crianças e, conseqüente, suas possibilidades de *ser mais*.

Mas os homens (adultos ou crianças) são seres de busca, e sua vocação ontológica é humanizarem-se. Assim, educador e educandos devem se orientar no sentido da humanização de ambos. “Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber, sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador” (FREIRE, 2014, p. 86). Daí emerge a educação problematizadora que, como nos ensina Freire, negando os comunicados e existenciando a comunicação, respondendo à essência do ser da consciência e superando a contradição educador-educando, só é possível pela relação dialógica. Só pelo diálogo a educação problematizadora poderá se realizar como prática da liberdade que rompe com os esquemas verticais característicos da *educação bancária*.

Notamos uma aproximação com esta perspectiva mais dialógica nas aulas que não eram nomeadas como “aulas de Português”, como evidenciaram os eventos nas aulas de CHN, mediados por textos no LD e no trabalho com a literatura. No ensino da língua materna, além da abordagem metodológica mais restrita, baseada na transmissibilidade e na exposição, observamos que os eventos foram construídos e se sustentaram pelas mesmas concepções de língua, texto/leitura e alfabetização observadas na turma A, revelando, portanto, procedimentos e papéis que ajudam a construir um modelo “autônomo” de letramento.

Para Street (2014), um modelo autônomo de letramento se consegue por diversos meios, entre eles: o distanciamento entre língua e sujeitos; usos “metalinguísticos” da leitura e da escrita; privilegiamento da leitura e da escrita, em detrimento do discurso oral, como se o escrito fosse intrinsecamente superior. Esses meios foram observados pelo pesquisador numa escola nos EUA e se aproximam muito daquilo que nós observamos, conforme lemos no relato, a seguir:

As professoras pareciam tratar a língua como se ela fosse algo externo aos alunos e a si mesmas, como se tivesse qualidades autônomas, não sociais, que se impusessem aos seus usuários. A linguagem do ensino pressupunha e ajudava a construir distanciamento entre as crianças e sua língua. Escrever é um modo de criar essa distância – colocar a língua na lousa serve como uma técnica que permite às crianças ver e objetificar esse processo de aprendizagem. Uma vez na lousa, na folha de exercícios, no livro etc., a língua se torna um problema à parte sobre o qual professora e alunos trabalham em conjunto. Nas aulas que observamos a professora se esforçava para levar as crianças a se identificar com a língua à medida que resolvia um problema de gramática ou de texto, como se estivessem lutando em conjunto contra uma

autoridade externa à qual estavam todos sujeitos. O objetivo era levar as crianças a acompanhá-la em seus processos de trabalho para imitá-los. Havia pouca discussão sobre os sentidos da linguagem, sobre interpretações alternativas dos textos ou sobre como a professora chegava à sua própria conclusão acerca do que eles significavam (STREET, 2014, p. 129).

Desse modo, tanto nessa escola nos EUA como aqui, ao que parece, o objetivo final do trabalho alfabetizador era obter controle e autoridade sobre o texto, definindo-se problemas técnicos atinentes à gramática, à ortografia e até mesmo ao gênero textual, de modo que a apresentação escolar do texto, sobretudo nas aulas de língua materna, não problematizava seus sentidos e conteúdo, ficando o foco quase sempre na forma, na estrutura.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um ato político, quer na universidade, no curso secundário, na escola primária ou numa classe de alfabetização de adultos.
Paulo Freire (2015, p. 154)

Compreender melhor as questões que permeiam o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita é, sabidamente, fundamental para avanços na qualidade do ensino no país, questão que nos é bastante cara. Assim, este estudo encerra-se com base na retomada e síntese dos aspectos mais significativos observados e discutidos ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa, sem, no entanto, considerá-los como conclusões definitivas, mas sim como apontamentos em direção à construção de políticas e práticas de alfabetização mais significativas, portanto, enraizadas na cultura e na realidade política e social daqueles que aprendem e que ensinam.

Começamos por reforçar nossa posição na arena de “disputas” teórico-práticas que marcam nosso campo de pesquisa. A perspectiva do *alfabetizar letrando*, defendida por Magda Soares e que tem norteado as políticas de ensino de leitura e escrita nas duas últimas décadas, tem sido hegemônica no campo, até então. Uma perspectiva que se ancora, basicamente, no pressuposto de que as especificidades da alfabetização estariam se perdendo nas práticas escolares, aqui no Brasil, nas últimas três décadas, o que teria acarretado num processo de “desinvenção” da alfabetização, pela chegada do conceito de letramento, ao lado de equivocadas interpretações e usos da teoria da Psicogênese da língua escrita. O *alfabetizar letrando* postula, então, que é necessário que o professor organize diariamente atividades específicas para a apropriação do sistema de escrita alfabética, buscando, sempre que possível, incluir práticas de leitura e produção de textos.

Em contraponto ao *alfabetizar letrando*, vimos circular o *letrar alfabetizando*, defendido principalmente por Cecília Goulart. Nesta perspectiva, a linguagem é o que deve ganhar peso ao se ensinar e aprender a escrita na escola, e isso não exclui reflexões sobre o SEA. Numa crítica ao *alfabetizar letrando*, a pesquisadora aponta que a escola caminha na direção da precariedade dos sujeitos, dos processos, da cultura e dos sentidos, principalmente quando

se aproxima do modelo autônomo de letramento, focalizando unidades linguísticas descoladas da realidade, como se fizessem sentido por si só e tivessem autonomia, embora uma diversidade de gêneros textuais possa se fazer presente na sala de aula muitas vezes como pretexto.

A concepção do *letrar alfabetizando* tem dado lugar, mais recentemente, a uma perspectiva discursiva da alfabetização, a qual retoma o trabalho de Ana Luiza Smolka, publicado no final dos anos de 1980 como referência. São os pressupostos do interacionismo linguístico que estão na base do trabalho de Smolka, a saber: o processo de aprendizagem da língua escrita pelos sujeitos históricos e sociais é dependente da interação com o “outro” e das “relações de ensino”, sendo um processo social, porque acontece entre sujeitos, em situações reais de interlocução. Dessa forma, o lugar ocupado pela linguagem e pelo outro é fundamental. A perspectiva discursiva propõe, portanto, uma forma de compreender como se ensina e como se aprende a língua escrita e comporta uma nova didática da leitura e da escrita centrada no discurso, e relaciona os diferentes aspectos envolvidos nesse processo: por que, para que, como, o quê, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender a língua escrita.

Nessa arena de disputas, colocamo-nos como uma terceira via. Nossa premissa é de que o discurso da “desinvenção” da alfabetização não se sustenta, porque a escola não abandonou o que seria a especificidade da alfabetização, ou seja, o SEA. O que está distante das práticas das professoras, como evidenciam nossos dados, é uma concepção de linguagem capaz de sustentar uma concepção de alfabetização como apropriação da cultura escrita. Entendemos que avançaremos no campo na medida em que a noção de letramento nos sirva para redimensionar o conceito de alfabetização, enfatizando sua dimensão política e social. Escapando, então, das dicotomias (mesmo que implícitas) que se instauraram entre os dois conceitos (alfabetização e letramento), Paulo Freire e os NEL, aliados à uma concepção Bakhtiniana de linguagem, são referências epistemológicas que nos auxiliam nesta empreitada, no sentido de compreender a alfabetização da maneira abrangente que lhe cabe: nas suas dimensões política, social e cultural, como sugere também a perspectiva discursiva.

Assim, postulamos o conceito de *evento de alfabetização*, entendendo-o como qualquer situação em que a escrita (ou um fragmento dela) integre uma interação entre diferentes sujeitos que participam de um processo de alfabetização (processo de ensino e aprendizagem da língua escrita) na escola ou fora dela. Dito de outro modo, o evento de alfabetização se materializa ou pode ser observado tanto quando o foco de interação entre professora e aluno se situa na reflexão sobre o funcionamento do SEA, como quando esses mesmos sujeitos participam de práticas sociais que envolvem leitura e escrita. Portanto, destacamos a importância de um trabalho alfabetizador que não perca de vista a riqueza da cultura de modo geral e da cultura escrita

especificamente, e nem o trabalho com os elementos constitutivos da linguagem escrita, que vão além da relação entre sons e letras.

Passamos agora à retomada do processo de pesquisa, a partir das questões que o guiaram, assim como das escolhas teórico-metodológicas que foram mobilizadas durante o trabalho. Como indicado na Introdução, há muito tem se falado sobre a necessidade de reverter resultados negativos no processo inicial de escolarização e do reiterado fracasso da escola brasileira em alfabetizar, atestado principalmente por avaliações oficiais de caráter nacional e internacional. No entanto, como sugere Street (2014), esse tipo de avaliação tende a negligenciar as precauções, restrições e incertezas que caracterizam o pensamento estatístico, e continua a recorrer a um modelo mais autônomo de letramento, menos sensível culturalmente, de modo que “mover-se rumo a uma base menos segura, porém mais qualificada para entender e avaliar a prática educacional e a aprendizagem do letramento em contextos culturais, é um passo ambicioso, mas, ao meu ver, necessário, que precisa ligar política, teoria e pesquisa do tipo indicado aqui” (STREET, 2014, p. 211). Então, seguimos na trilha de Street, e nosso pressuposto é que o exame dos processos vivos e concretos que acontecem nas salas de aula poderão trazer respostas mais apuradas aos desafios que ainda hoje preocupam professores, gestores e pesquisadores em geral.

Em busca desses processos reais, guiamo-nos a partir dos seguintes questionamentos mais amplos: Como os eventos e as práticas de alfabetização estão sendo construídas em turmas do ciclo inicial, após a implementação das ações do PNAIC? Quais são esses eventos e práticas que têm lugar na vivência diária de alunos e professoras? Qual a concepção de alfabetização que orienta a organização desses eventos e práticas? Ela teria relação com a concepção de alfabetização do PNAIC, descrita nos documentos oficiais do programa? O PNAIC, apoiado em quatro eixos (formação continuada para alfabetizadores; distribuição de materiais didáticos variados, incluindo acervos de literatura infantil; avaliações sistemáticas; gestão, controle social e mobilização), se configurou como um programa sólido e abrangente, implementado em todo o país, ao longo de, pelo menos, 5 anos, na tentativa de contribuir para melhorar a qualidade da alfabetização infantil no país.

Inspiradas, então, num referencial teórico-metodológico que buscou uma convergência entre “certa compreensão ético-crítico-política da educação” elaborada por Paulo Freire (1976, 1978, 2011, 2014, 2015) e a perspectiva antropológica da escrita, com base nos Novos Estudos do Letramento (NEL), com Barton e Hamilton (2000, 2004), Gee (2004), Heath (2004) e Street (2003, 2004, 2010, 2014), focalizamos, na análise de dados de sala de aula, a constituição dos eventos e práticas de alfabetização, em dois contextos bastante distintos e ao mesmo tempo

semelhantes: uma turma da Rede Municipal do Recife (PE) e outra da Rede Municipal de São João del-Rei (MG), ambas turmas de segundo ano, cujas professoras participaram do curso de formação em alfabetização oferecido no âmbito do PNAIC. Partimos da hipótese de que *novos* eventos de alfabetização pudessem estar sendo construídos por professoras e alunos a partir da implementação das ações do programa.

Nesse movimento, não perdemos de vista alguns dos pressupostos basilares, nos quais nos referenciamos. Entre eles, o entendimento que os efeitos da alfabetização são impulsionados pela maneira pela qual a agência humana a explora, em contextos materiais precisos e historicamente específicos (GRAFF, 1994). Assim, a alfabetização no contexto escolar pode contribuir tanto para a libertação, quanto para a opressão, para o *empowerment* ou *desempowerment* das pessoas (homens, mulheres, crianças), sujeitos que estão sendo no mundo, de modo que diferentes tipos de práticas de letramento escolar impulsionam diferentes tipos de habilidades ou conseqüências cognitivas e sociais, como sugerem Paulo Freire e os NEL. Isso acontece, principalmente, porque a cultura escolar interage com a escrita de modo idiossincrático, produzindo resultados singulares e distintos, mas, ao mesmo tempo, acaba sendo criada e estruturada de modo associado a contextos e motivações de uso mais amplas, as quais precisam ser consideradas na análise das práticas de leitura e escrita.

Mas sobretudo, a escola é uma construção social cotidiana, que embora se relacione com processos formais de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e com a construção de conhecimentos, caracteriza-se, principalmente, por ser um espaço vivo, dinâmico e contraditório. A escola e a sala de aula não são, portanto, lugares de reprodução apenas, mas sim, espaços de elaboração, de criação, de disputa de forças e interesses, portanto, complexos, os quais buscamos compreender. Foi então com essas lentes teóricas que fomos a campo em busca dessas *elaborações*.

Optamos por articular a abordagem *Estudo de Caso Comparado (ECC)*, a partir dos estudos de Bartlett e Vavrus (2017) e a *perspectiva etnográfica*, com base em estudos de Street (2010; 2014), Heath e Street (2008), Rockwell e Ezpeleta (1989) e Green, Dixon e Zaharlick (2005) como fundamentos metodológicos para o nosso estudo. Assim, lançamos mão de instrumentos como a análise de documentos, a observação participante e a entrevista para a produção dos dados. As duas turmas escolhidas para o estudo estavam inseridas em escolas que já colaboraram com pesquisas anteriores, no âmbito do GPEALE, nosso grupo de pesquisa. Estivemos 25 dias na turma A, da escola em Recife; e 45 dias na turma B, da escola em São João del-Rei. As professoras das duas turmas eram professoras bastante experientes no ciclo de alfabetização. No que se segue nessas considerações, tentaremos então apontar aproximações e

distanciamentos entre o trabalho pedagógico desenvolvido por cada uma delas, evidenciando como seus trabalhos revelam formas distintas, mas também semelhantes de construção da cultura escolar.

Importa-nos particularizar que nossas escolhas teórico-metodológicas possibilitaram um olhar holístico e cuidadoso para a sala de aula e para as práticas que ali se materializavam; por isso, defendemos a importância de analisar a prática docente de uma forma contextualizada, buscando compreender os múltiplos fatores que constituem o cotidiano nas turmas de alfabetização. Ter observado todas as aulas, de diferentes disciplinas, por exemplo, nos levou a um olhar mais abrangente; se fossem apenas as aulas consideradas de Português, os resultados poderiam ser outros, assim como a imagem das práticas.

Na turma A, a professora utilizou, predominantemente, textos curtos registrados na lousa para a constituição dos eventos de alfabetização, enquanto na turma B esse recurso foi menos utilizado, predominando textos maiores, impressos em folhas xerocadas. Quanto aos eventos de alfabetização, tomando os 25 dias que observamos o trabalho de Florbela, junto à turma A, identificamos a recorrência de três tipos: 14 eventos de leitura, nos quais o texto foi lido pelo grupo e objeto de reflexão mais específica; 29 de análise linguística (com ênfase na apropriação do SEA); e 9 de produção de texto. Predominaram, então, os eventos que denominamos *análise linguística* e que trataram, de fato, de refletir sobre formação/escrita de palavras e suas partes menores, ou seja, com ênfase na apropriação do SEA. Já na turma B, durante os 45 dias que acompanhamos o trabalho de Hilda, identificamos a recorrência de 5 tipos: 32 eventos de leitura; 16 de análise linguística (com ênfase no ensino de gramática e ortografia); 7 de ensino de um gênero textual; 6 de produção de textos; e 3 de literatura. Predominaram, então, nessa turma, os eventos de leitura, diferentemente do que observamos na turma A, onde predominaram eventos com ênfase na apropriação do SEA. De todo modo, nesse movimento de compreender e categorizar os eventos nas duas salas de aula, notamos a *presença do texto* como um elemento nuclear no trabalho das duas docentes; entretanto, elas o mobilizaram de maneiras distintas, revelando diferentes eventos e também diferentes práticas de alfabetização.

No caso da turma A e da prática de leitura naquele contexto, as análises indicam um padrão construído cotidianamente pela professora e pelos alunos, que implicou quase que exclusivamente a leitura oral de um aluno individualmente (seguido de outros alunos), a leitura oral realizada pela professora e a exploração de palavras do texto, em suas partes menores, como sílabas e letras. A ênfase na leitura oral pressupõe uma concepção de leitura como sinônimo de fluência oral, como também foi observado por Macedo (2005). No caso dessa

turma, o texto foi tomado sempre como pretexto para ensinar conhecimentos sobre o SEA, independentemente do suporte dele, não respondendo a nenhum interesse mais imediato dos alunos; ler é entendido, então, como um ato de decodificação, e o texto acaba por se encerrar em si mesmo. A leitura, como produção de sentidos, não foi aprofundada no movimento enunciativo-discursivo da docente que fez a mediação dos textos na construção dos eventos de alfabetização.

A prática que designamos como sendo de análise linguística enfatizou a apropriação do SEA, por meio de eventos que quase sempre estiveram associados aos eventos de leitura, porque os textos lidos pelo grupo serviram basicamente a este fim. Esta prática consistia em ressaltar as relações grafema e fonema de palavras que eram extraídas dos textos, fosse por meio de exercícios de fixação (como formação de palavras em sílabas, a separação, a contagem de letras e sílabas), ou por meio dos ditados – prática recorrente na turma A.

Em relação à prática de produção de textos, as análises apontam para uma contradição no trabalho da professora, porque ela manteve a expectativa de que seus alunos chegassem a produzir textos, mas o texto em si não era objeto de reflexão e ensino. Não vislumbramos nenhum momento em que a professora ensinasse efetivamente estratégias de produção de um texto ou que refletisse sobre as condições de sua produção. Os eventos que observamos foram de escrita “livre”, a partir de um tema ou figura, sem planejamento prévio que considerasse, por exemplo, o gênero ou a finalidade dos textos que as crianças escreveriam; além disso mantiveram um caráter avaliativo.

No caso da turma B, o suporte predominante dos textos foi a folha xerocada, e as práticas de leitura silenciosa ocuparam lugar de destaque, seguida de interpretação escrita do texto, diferentemente do que observamos na turma A. Pelos dados analisados, percebemos que essa prática acabava por controlar o processo de produção de sentidos pelos alunos, uma vez que a professora exigia respostas completas e idênticas ao texto. Ou seja, exigia-se *uma* leitura única do texto. A leitura oral foi observada poucas vezes, ocupando lugar secundário, mas manteve um caráter avaliativo da fluência. A concepção de leitura que norteou a prática dessa professora não era, entretanto, muito diferente da turma A. Enquanto que naquele contexto, logo após a leitura seguia-se um trabalho de apropriação do SEA, explorando-se palavras extraídas do texto, na turma B, além da interpretação escrita, os textos também eram pretexto para o ensino de outros conteúdos, tanto que foram mobilizados na construção de outras práticas de alfabetização, como na prática de ensino de gêneros textuais e de análise linguística, ou melhor, de ensino da gramática e da ortografia.

Nos dois casos, entendemos que, na tentativa de se distanciarem de um ensino “tradicional”, as professoras trazem o texto para a sala de aula e buscam contextualizar o ensino, mas ainda sob uma abordagem de alfabetização que ignora a produção de sentido nos processos de ler e de escrever, a inter-relação entre as estruturas sociopolíticas de uma sociedade e o ato de ler. Além disso, os dois casos explicitam a força de uma “forma” escolar, a qual estamos há tanto tempo enfrentando. Concordando com Freire e Macedo (2015, p. 175), “a exclusão das dimensões social e política da prática da leitura dá origem a uma ideologia de reprodução cultural, aquela que encara os leitores como ‘objetos’. É como se seus corpos conscientes estivessem absolutamente vazios, esperando ser preenchidos pela palavra do professor”.

No contexto da turma B, entretanto, a leitura de textos no livro didático de CHN e o espaço destinado à literatura funcionaram como uma válvula de escape a essa abordagem. Na turma A, as crianças podiam contar com a sala de leitura, um espaço que se caracteriza por uma outra abordagem de leitura, conforme revelou o trabalho de Dezotti (2019).

Ainda na turma B, observamos o ensino sistemático da gramática e da ortografia, mas assim como no ensino de gêneros textuais, a professora partia de uma noção já pronta, exemplificava e, através de exercícios, buscava fixar um conteúdo. O texto também aparecia na tentativa de contextualizar o ensino, mas, como apontamos ao longo do capítulo 6, sob as mesmas concepções que predominaram no trabalho na turma A. Ou seja, uma concepção de língua como sistema, acabada e invariável; uma metodologia baseada na transmissibilidade e na exposição, e com a recorrência de exercícios estruturais de identificação e classificação de unidades, além da correção. Ademais, as aulas de gramática e ortografia não tinham relação entre si e nem se conectavam com o trabalho em torno dos gêneros textuais, revelando uma fragmentação entre os eixos de ensino da língua, embora a professora se utilizasse de textos como referências.

Em relação à prática de produção de textos na turma B, embora se percebesse uma preocupação da docente com o ensino da escrita de textos em diferentes gêneros, na maioria das vezes os alunos escreviam os textos em casa e mostravam para a professora na sala de aula. Uma discussão efetiva da produção das crianças não foi observada, predominando o caráter avaliativo; interessava à professora observar se os alunos se apropriaram da estrutura do gênero ensinado; assim, ela desconsiderava o funcionamento gêneros nos contextos de interação verbal e não se colocava como leitora, de fato, dessas produções, distanciando-se, portanto, de uma atitude responsiva e dialógica, como sugerem Bakhtin e Freire. Ainda assim, essa prática se diferencia daquela observada na turma A, ao menos em um aspecto: pelo controle e oferta de modelos; quando escreviam na sala de aula, os alunos mais reproduziam que produziam escritas.

O discurso de negação do uso do LD de Língua Portuguesa (ou do uso não linear ou apenas como tarefa de casa) também foi um ponto em comum entre as duas alfabetizadoras. Mas enquanto para Florbela a razão estava basicamente no tamanho dos textos, inferimos que Hilda assumia um lugar de autoria da própria prática, bastante demarcado, selecionando e produzindo, ela mesma, todo o material que utilizava no processo de ensino da língua escrita; por isso, ela desconsiderava o LD como um recurso para as aulas, para o ensino de conteúdos. Ela planejava e desenvolvia uma série de atividades numa mesma temática que ia, por exemplo, desde a leitura de um livro literário para iniciar o ensino de um gênero textual até a proposta de produção deste mesmo gênero, como foi o caso do convite.

Num esforço de síntese, nossas análises apontam, ao menos, para dois aspectos mais relevantes. O primeiro é que, nos dois casos, a maior parte dos eventos de alfabetização foram estruturados em torno da leitura de textos de circulação social, reforçando que, em alguma medida, os professores têm se apropriado do discurso teórico e oficial corrente nas últimas décadas sobre a importância de que esses textos estejam na sala de aula. Por outro lado, a presença desses eventos não significou uma ruptura com práticas cristalizadas de ensino da leitura e da escrita. Lembremos, como nos ensina Geraldini (1997), que o texto é o produto de uma atividade discursiva em que *alguém diz algo a alguém*. Tanto como objeto de leitura ou como produto da atividade discente, deveria ser esta a concepção de texto a sustentar as práticas de alfabetização. E não foi isso que os nossos dados revelaram; ao contrário, quase sempre o texto foi objeto de leitura vozeada, de codificação e decodificação, de imitação ou de fixação de sentidos. Nessa perspectiva, a língua escrita é vista como um objeto neutro, descontextualizado, desprovido dos seus aspectos culturais e sociais. Estas concepções de língua e texto distanciam-se de uma visão de alfabetização como prática social e aproximam-se de um modelo de letramento autônomo, como também observou Street (2014) no contexto de uma escola nos EUA. Há, nestes casos, um processo de objetificação da língua.

Não obstante, considerando as políticas de formação de professores mais recentes, entre elas o PNAIC, entendemos que nesses processos, de algum modo, proposições como aquelas do *alfabetizar letrando*, cuja ênfase recai sobre o SEA, podem levar os alfabetizadores a não avançarem nas suas concepções sobre a língua escrita e seu ensino no processo de alfabetização, uma vez que a apropriação dessa concepção pelos docentes segue subordinando o sentido da língua ao sistema, colocando os textos apenas como pretextos para outros fins, esvaziando-os de sua concretude e de sua potencialidade na construção de práticas discursivas efetivas entre sujeitos, texto e o contexto. Isso porque as docentes aqui analisadas continuam mantendo a ênfase no SEA, ou seja, a participação no PNAIC não deslocou esse foco para as práticas

discursivas ou mesmo para uma percepção da língua como cultura. Então, poderíamos nos questionar qual o papel que temos assumido, de fato, na formação docente? Qual tem sido o sentido dos processos de escolarização, quando ainda observamos a dificuldade das pessoas em compreender, interpretar e criticar, ou seja, transitar nessas nossa sociedade enquanto leitoras?

E aí temos o segundo aspecto para o qual nossas análises apontam: não chegaremos a concretizar uma alfabetização crítica, emancipatória ou de *empowerment* dos alunos se os professores da educação básica também não se fortalecerem, não se empoderarem, tanto teórica quanto politicamente. Não podemos deixar de mencionar aqui todo o empenho das duas professoras em alfabetizar seus alunos, em lhes ensinarem a leitura e a escrita, suas angústias diante da não aprendizagem ou do baixo desempenho das crianças, suas estratégias para lidar com a diversidade, mas dentro de concepções que carregavam, mesmo sem se darem conta. Além disso, as condições de trabalho do professor no Brasil, reconhecidamente, não são as melhores. Podemos citar, por exemplo, que a formação continuada, como foi no contexto do PNAIC, precisou acontecer aos sábados, com carga horária extensiva (oito horas) e além da carga horária semanal das docentes que, normalmente, já trabalhavam em dois ou três turnos, em diferentes escolas, porque recebem salário muito baixo.⁵²

Concordamos com Giroux (2015) que é fundamental que se redefina a natureza do trabalho dos professores como intelectuais transformadores. Isso os colocaria em condições de analisar tanto as práticas ideológicas e materiais particulares que estruturam as relações pedagógicas em que eles se envolvem, quanto identificar a natureza ideológica dos interesses que eles próprios produzem e legitimam como parte da cultura mais ampla. Num momento em que o Brasil está sofrendo uma investida da ultradireita e os professores são atacados cotidianamente, trabalhando sob condições repletas de coerções e condições ideológicas que não deixam espaço para o trabalho coletivo e crítico, a noção de *intelectual* oferece um referente para criticar formas de pedagogias gerenciais, esquemas empresariais e currículos que definiriam os professores apenas como técnicos. “Além disso, oferece a base teórica e política para que os professores se engajem num diálogo crítico entre si e com outros, a fim de lutar pelas condições de que necessitam para refletir, ler, partilhar seu trabalho com outros e produzir materiais curriculares” (GIROUX, 2015, p. 73). Por tudo isso e também porque estamos num

⁵²Como professora alfabetizadora que fui por 13 anos, vivenciando diferentes experiências de formação continuada, trato dessas questões em publicação de 2014, intitulada: “Sentidos da formação para a prática: reflexões de uma professora alfabetizadora em formação”. O texto é um capítulo do livro “Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?”, organizado por Maria do Rosário Longo Mortati e Isabel Cristina Alves da Silva Frade.

momento político delicado em que ganha força o método fônico, vide PNA- 2019, reforçamos a urgência de políticas e práticas de alfabetização que tomem este processo desde uma perspectiva mais ampla, colocando a cultura escrita como o objeto da alfabetização. É um desafio, sim! Enorme, poderíamos dizer. Mas é possível.

Finalmente, não poderia deixar de trazer uma breve reflexão sobre meu próprio processo de formação, sobretudo com esta perspectiva de pesquisa. Desde a graduação, no âmbito do GPEALE, eu venho aprendendo sobre alfabetização e letramento, a partir de uma perspectiva etnográfica. Muitos desafios foram enfrentados ao longo desses anos, mas um que muito me marcou foi o de olhar para o trabalho das professoras, sem pensar que *se fosse eu faria de outro modo*. Suspender nossas visões e concepções quando adentramos uma sala de aula, orientada pelo olhar etnográfico e, portanto, imbuída de entender o que acontece ali, é das tarefas mais difíceis; assim como é a análise de uma prática docente e, conseqüentemente, dos dados produzidos sem incorrer numa crítica vazia, depreciativa. Ressalto, contudo, que o modo coletivo como temos realizado nossas pesquisas contribuiu sobremaneira para que essas tarefas fossem cumpridas. O que se leu, então, é meu e de outros ao mesmo tempo. E a nossa reflexão aqui feita é toda na direção de anunciar possibilidades e alternativas para as políticas e práticas de alfabetização no nosso país. De tudo, como diz Paulo Freire (2014, p. 253):

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria Aparecida Valentim. **Programa PNAIC na Paraíba: teoria, prática e reflexão em relatos de professores**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: o caso do Recife**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 252-264, ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 mar. 2019.
- ALFERES, Márcia Aparecida. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.
- ALMEIDA, Ana Caroline. **Ensino fundamental de nove anos: alfabetização e letramento com crianças de seis anos**. 2012, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2012.
- ALMEIDA, Ana Caroline; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. O papel do livro didático e outros impressos nas práticas de alfabetização no primeiro ciclo. *In: PEREIRA, Lucia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderlei Cardoso de (org.). Práticas Educativas: Discursos e produção de saberes*. Rio de Janeiro: E-papers, 2007.
- ALMEIDA, Ana Caroline; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Eventos de letramento literário no processo de alfabetização: o que revelam nossas pesquisas etnográficas? *In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). Educação literária: mediação e prática pedagógica*. Recife: Linguaraz Editor, 2018.
- AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla ação ética, estética e epistemológica. *In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção.; JOBIM, Solange; KRAMER, Sônia. Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. p.11-25.
- ANDRADE, Renata Maria Barros Lessa de. **Produção de textos escritos nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a ação docente no Brasil e em Portugal**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- ARAÚJO, Rayra Farias de. **Eventos de leitura numa turma de quarto ano: uma perspectiva enunciativa e etnográfica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

AVILA, Cinthia Cardona de. **Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa na formação de professores para atuar na perspectiva inclusiva**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018

AXER, Bonnie. **Todos precisam saber ler e escrever**: uma reflexão sobre a rede de equivalências da Alfabetização na Idade Certa. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BARBOSA, Josenildon Kleber. **Mudanças na prática docente de alfabetizadoras no contexto do PNAIC**. 2017. 216 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BARTLETT, Lesley; VAVRUS, Frances. **Rethinking Case Study Research**: A Comparative Approach. New York: Routledge, 2017.

BARTLETT, Lesley; VAVRUS, Frances. Comparative Case Studies. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 42, n. 3, p. 899-920, jul. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623668636>. Acesso em: 09 mar. 2018.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy Practices. In: BARTON, David. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como practica social. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (org.). **Escritura y sociedad**: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2004.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007a.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007b.

BRASIL. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 dez., 2010b.

BRASIL. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012a.

BRASIL. Medida Provisória n. 586, de 8 de novembro de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012b.

BRASIL. Portaria n. 1.458 de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2o, inciso I, da Portaria MEC n.o 867, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2012c.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Manual do Pacto. Brasília: MEC/SEB, 2012d.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012f.

BRITO, Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. *In*: GERALDI, João Wanderlei (org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste Editora. Cascavel, 1985.

BUNZEN JR, Clécio dos Santos. **Dinâmicas discursivas na aula de Português**: usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CABRAL, Giovanna Rodrigues. **Pensando a inserção de políticas públicas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte**: o que dizem os sujeitos dessa formação? 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CAMINI, Patrícia. **Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos**. 2015. 155 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-807, 1972. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 10/01/2020.

CANDIDO, Antônio. Direitos humanos e literatura. *In*: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro (org.). **Direitos Humanos e Literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 107-126.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 549-564, dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000300007>. Acesso em: 05 mar. 2019.

CORSINO, Patrícia. Educação Infantil, alfabetização, leitura e escrita: indagações com Alice, no país das maravilhas. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes (org.). **Políticas e práticas de alfabetização**. Recife: Ed. UFPE, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Jaqueline de Moraes. **Formação continuada para professores alfabetizadores: um estudo de caso sobre as contribuições do PNAIC no município de Ponta Grossa**. 2017. 242 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017.

COSTA, Kaira Walbiane Couto. **Cadernos de formação do PNAIC em língua portuguesa: concepções de alfabetização e letramento**. 2017. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

COSTA, Vânia Aparecida. **Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: Educação do Campo em construção**. 2010. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CRUZ, Flávia Aparecida Mendes de Oliveira. **Produção de texto na alfabetização: análise de uma prática do primeiro ano do ensino fundamental**. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2012.

DALAGO, Lúcia Cristina. **A educação inclusiva na formação continuada de professores: contribuições do PNAIC**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

D'ANDREA, Crystina di Santo. **Fazendo a diferença: Histórias de professoras alfabetizadoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

DEZOTTI, Magda. **Eventos e práticas de letramento literário na transição do 5º ao 6º ano do ensino fundamental**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). *In.*: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges correia; LEAL, Telma Ferraz (orgs). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.11-28.

GEE, James Paul . Oralidad y literacidad: de El Pensamiento salvaje a Ways with Words. *In.*: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (org.). **Escritura y sociedad**: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2004.

GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1985.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderlei. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. *In.*: **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito autor. VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 15-28.

GERALDI, João Wanderlei. Ler e escrever: uma mera exigência escolar? **Revista do Sell**, [S.l.], v. 1, n. 1, 2008. p. 1-12. Disponível em: <https://doi.org/10.18554/rs.v1i1.20..> Acesso em: 15 maio 2018.

GERALDI, João Wanderlei. Perguntas de um alfabetizado que lê. *In.*: ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel. 2011, p. 13-32.

GERALDI, João Wanderlei. A aula como acontecimento. São Carlos. Pedro e João Editores, 2. ed. 2015.

GERALDI, João Wanderlei. O texto nos processos de aquisição da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, v. 1, n5, p. 174-184, 2017a.

GERALDI, João Wanderlei. Prefácio. *In.*: GOULART, Cecília; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. FERREIRA, Norma Sandra (Org.). **A Alfabetização como processo discursivo**: 30 anos de “A criança na fase inicial da escrita”. São Paulo: Cortez, 2017b.

GIARDINI, Bárbara Lima. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente.** 2016. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de fora, Juiz de fora, 2016

GIROUX, Henry A. Alfabetização e a Pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOULART, Cecília. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 5-20, set./out./nov./dez., 2001.

GOULART, Cecília. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção.; JOBIM, Solange; KRAMER, Sônia. **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003, p. 95-112.

GOULART, Cecília. A produção de textos escritos narrativos, descritivos e argumentativos na alfabetização: evidências do sujeito na/da linguagem. In: **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor.** VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 85-108.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Ensino Fundamental de Nove Anos Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007, p. 85-96.

GOULART, Cecília. A. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 439-456.

GOULART, Cecília. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana: Revista de estudos do discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, jul./dez. 2014a.

GOULART, Cecília. Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica. **Raído**, Dourados, v.8 n. 16, p. 157-175, jul./dez. 2014b.

GOULART, Cecília; SANTOS, Andréa Pessôa. Estudos do discurso como referencia para processos de alfabetização em perspectiva discursiva. In: GOULART, Cecília; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. (Org). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de “A criança na fase inicial da escrita”.** São Paulo: Cortez, 2017.

GOULART, Cecília. Para conhecer o processo de alfabetização na relação com o trabalho da Educação Infantil: questões culturais, políticas e pedagógicas. In: MACEDO, Maria do

Socorro Alencar Nunes; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes (Org.) **Políticas e práticas de alfabetização**. Recife: Ed. UFPE, 2017, p. 13-28.

GRAFF, Harvey. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Tradução Tirza Miga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRAFF, Harvey. Em busca do letramento: as origens sociais e intelectuais dos estudos sobre letramento. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 16, n. 1 (40), p. 233-252, jan./abr. 2016.

GREEN, Judith; DIXON, Carol; ZAHARLICH, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42. p. 13-79, dez. 2005.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo; MACHADO Maria Zélia Versiani. A conversação literária com crianças do 1º ciclo de formação humana. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Educação literária: mediação e prática pedagógica**. Recife: Linguaraz editor, 2018.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S (ed.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994, p. 105-117.

HEATH, Shirley. El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (Org.). **Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2004.

HEATH, Shirley; STREET, Brian. **On ethnography: approaches to language and literacy research**. Teachers College Press, 2008.

INACIO, Debora Pinto. **Consciência fonológica e prática pedagógica nas classes de alfabetização**. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, 2017.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1992.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, jul. 2007.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social**. Campinas : Mercado das letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento?** CEFIEL, Unicamp, 2005.

LANKSHEAR, Colin. Literacies Studies in Education. In: PETERS, Michael (Org.). **After the Disciplines: The Emergence of Cultural Studies**. Westport, Conn.: Bergin & Garvey, p. 199-227, 1999.

LAPUENTE, Janaína Soares Martins. **A recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de Pelotas**. 2016. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

LEAL, Leida de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor**. Belo Horizonte. Autêntica, 2003, p. 53-68.

LIMA, Érica Feijó de Souza. **Eventos de letramento com foco na produção de textos: uma perspectiva etnográfica**. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Desafios da alfabetização na perspectiva do letramento. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n. 37, p. 17-23, jan./fev. 2001.

MACEDO, Maria do Socorro. **Interações nas práticas de letramento em sala de aula e o uso do livro didático e da metodologia de projetos**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Letramento escolar como um espaço de tensões: um estudo de caso de uma turma de primeiro ciclo. COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA, 3., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Alfabetização, leitura e letramento literário: questões sobre os processos de escolarização. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes (Org.) **Políticas e práticas de alfabetização**. Recife: Ed. UFPE, 2017, p. 313-326.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Literacy in elementary school: reading Dom Quixote de la Mancha. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 39-53, abr. 2019 .

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Por uma alfabetização transformadora. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v.1. n. 10, p. 63-65, jul./dez. 2019.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; BARTLETT, Lesley. Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os novos estudos sobre letramento. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, v. 1, p. 227-236, 2015.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; ALMEIDA, Ana Caroline. TIBÚRCIO, Ana Paula do Amaral. Práticas de alfabetização com crianças de seis anos no Ensino Fundamental: diferentes estratégias, diferentes concepções. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio/ago. 2017.

MANZANO, Thaís Sodré. **Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de São Paulo: Proposições e ações**. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARCUSHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MAXWELL, Joseph. **Qualitative Research Design: An Interactive Approach**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2013.

MELO, Claudiana Maria Nogueira de. 2015. **Estudo comparativo entre programas de formação de professores alfabetizadores: análise dos aspectos políticos e pedagógicos**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C.B. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MONTEZUMA, Luci Fátima. **Entre fios e teias de formação: narrativas de professoras que trabalham com Matemática nos anos iniciais – constituição da docência e os desafios da profissão na educação pública estadual paulista frente aos programas de governo no período de 2012 a 2015**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MORAIS, Artur Gomes. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? *In*: MORAIS, Artur Gomes.; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-46.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo, Ática. 2010.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes. LEITE, Tânia M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 71-88.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. SEMINÁRIO “ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE”, Brasília, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, Lia; ROSING, Tânia M. K (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP; Passo Fundo: Editora UFPPF, 2007, p. 155-167.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a alfabetização em países de língua portuguesa, s.l., v. 3, n. 5, 2008, p. 91-114.**

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma guinada (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, ed. esp., n. 10, jul./dez., 2019, p. 26-31.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **A passagem da educação infantil para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica**. 2011. 294 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

OLIVEIRA, Aline Santos. **Modos de formação continuada de docentes em serviço: arquitetônicas e sentidos emergentes**. 2018. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Entreideias**, Salvador, n. 5. 2001.

PAULINO, Clovis Edmar. **Quantidade e qualidade no ensino fundamental de 9 anos em uma escola municipal de São Paulo**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEREIRA, Jair Joaquim. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: repercussão de uma política de formação docente**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PEREIRA, Jair Joaquim. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: repercussão de uma política de formação docente**. 2018. 313 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

PILONETTO, Roseli de Fátima Rech. **Cuidado e Educação: Compreensões construídas em contexto de estágio supervisionado em educação Infantil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RAMOS, Patrícia Maria Guarnieri. **A concepção de linguagem do PNAIC e implicações metodológicas para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir da Psicologia Histórico Cultural**. 2017. 150 f. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. 2015. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.

ROCHA, Ana Paula de Matos Oliveira. **Implicações da regulação pós-burocrática para o trabalho docente no Distrito Federal no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013/2015)**. 2017. 465 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ROCKWELL, Elsie. Os usos escolares da língua escrita. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, fev. 1985, p. 85-95.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In.: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. Tradução Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989, p. 31-54.

ROJO, Roxane. Letramento escolar: construção dos saberes ou de maneiras de impor o saber? **CONFERÊNCIA DE PESQUISA SOCIOCULTURAL**, 3. Campinas. CD-ROM, 2000.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSÁRIO, Roberta Sales Lacê. **Blogs de professores e suas redes de articulação: desafiando os limites de espaçotempo da produção política do PNAIC**. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SALOMÃO, Rommy. **A formação continuada de professores alfabetizadores: do pré-letramento ao PNAIC**. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014.

SILVA, Luciana Dantas Sarmiento da. **A tensão entre as perspectivas sobre a retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC**. 2015.

176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Maria Vorraber (Org.) **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.119-141.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, Cecília; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. (Org.) **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de “A criança na fase inicial da escrita”**. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, MACIEL, Francisca. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília. Comped/Inep, 2000.

SOARES, Patrícia Cardoso. **Leitura literária no ciclo alfabetizador: repercussões das políticas educacionais no chão da escola pública municipal de Araçatuba/SP**. 2017. 298 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, Abda Alves Vieira de. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação docente: entre saberes e fazeres**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SOUZA, Maiara Ferreira de; SCHEFFER, Ana Maria Moraes; SOUZA, Luciane Aparecida. Mediações de leitura literária na educação infantil: reflexões sobre os tempos e espaços para a formação do leitor. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **Educação literária: mediação e prática pedagógica**. Recife: Linguaraz Editor, 2018.

STREET, Brian. Os Novos estudos sobre o letramento: Histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, Brian. Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento. TELECONFERÊNCIA Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, 2003.

STREET, Brian. Los Nuevos Estudios de Literacidad. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. **Escritura y sociedad:** nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda V. **Adultos não alfabetizados:** o avesso do avesso. Campinas: **Pontes, 1988.**

TONIN, Fabiana Bigaton. **Leitura fruição na escola:** o que os alunos e professores têm a dizer. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

WATANABE, Adriana. **Políticas públicas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo:** uma trajetória para a consolidação do direito à educação. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. **Escritura y sociedad:** nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.