



GT13 - Educação Fundamental – Trabalho 977

DISCURSOS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Deise Andreia Enzweiler - UNISINOS

Raquel Fröhlich - UNISINOS

Agência Financiadora: CNPq

Resumo

Este artigo tem como objetivo descrever e problematizar os discursos sobre inclusão escolar mapeados nos materiais que orientam a formação dos professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Para tanto, utilizou-se a ferramenta conceitual do discurso, a partir do campo dos estudos foucaultianos. Foram mapeados dez cadernos, utilizados nas formações pedagógicas de 2013, ano em que inicia o funcionamento do programa nas escolas públicas do Brasil. Deste material, foram selecionados quatro cadernos que compõem o *corpus* analítico específico desta análise. O exercício de descrição desta materialidade permitiu pontuar que os discursos sobre inclusão escolar do PNAIC, focados nos sujeitos deficientes e nos sujeitos não-aprendentes, sugerem uma individualização dos processos de aprendizagem a partir de uma diversificação no planejamento docente. Ao concluir o exercício analítico, também se identifica um paradoxo nas relações da inclusão escolar com o ciclo de alfabetização, pois o PNAIC, ao mesmo tempo em que se alinha e festeja uma perspectiva inclusiva, combate os sujeitos da inclusão para os quais direciona as suas intervenções (deficientes e não-aprendentes).

Palavras-chave: Inclusão escolar. Deficiência. Discurso. PNAIC.

INTRODUÇÃO

Atualmente, pode-se afirmar que vivemos um processo de proliferação discursiva relacionada aos processos inclusivos de um modo geral. Tais discursos marcam entendimentos sobre as relações sociais, sobre posições políticas de igualdade/equidade, acesso a bens comuns, tolerância, respeito, entre outras possibilidades. Esta espécie de polifonia sobre a inclusão está marcada em diferentes espaços: na mídia, nas instituições, nas normativas que regulam nossos modos de ser e

de viver. A partir deste entendimento, propomos um recorte analítico acerca de um programa educacional pontual em nosso curso histórico recente, voltado especificamente para a alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹. O interesse em problematizar os discursos sobre inclusão escolar deste programa específico se dá pela identificação de um paradoxo nos processos inclusivos sugeridos pelo PNAIC². A partir da identificação de dois grupos de sujeitos para os quais os discursos sobre inclusão estão direcionados (deficientes e não-aprendentes), identificamos um aspecto paradoxal no Pacto. Tal paradoxo pode ser entendido na medida em que, ao mesmo tempo, o PNAIC se alinha e festeja uma perspectiva inclusiva e também direciona suas intervenções (de planejamento, de avaliação, de propostas pedagógicas) para um combate a estes sujeitos da inclusão.

Buscando explicitar como chegamos à identificação de um paradoxo nos processos inclusivos sugeridos pelo PNAIC, elaboramos um texto que se divide em três partes. Na primeira parte, exploramos possíveis relações entre o ciclo de alfabetização e os processos inclusivos. Nesta problematização inicial, comprometemo-nos com uma análise sobre inclusão a partir do conceito de *in/exclusão* (LOPES; FABRIS, 2013), compreendendo-o como uma tensão permanente. Entretanto, este entendimento, a nosso ver, possibilita um tipo de crítica que visa qualificar os processos inclusivos, e não desmerecê-los, apesar de seu caráter problematizador.

Na segunda parte, realizamos a descrição dos procedimentos metodológicos empreendidos nesta análise. A partir do exercício investigativo, mapeamos no mínimo dois grupos de discursos sobre inclusão na superfície analisada: um grupo que aponta sobre a deficiência e outro que versa sobre a não-aprendizagem. Neste trecho, também indicamos e justificamos os usos metodológicos e conceituais utilizados, marcados pelo campo dos estudos foucaultianos e pelo uso conceitual do *discurso*.

Na terceira e última parte, indicamos um paradoxo na problematização dos discursos sobre inclusão. Assim, trabalhando no aprofundamento das análises até então tecidas, buscamos evidenciar as relações entre aprendizagem e *performatividade* (BALL, 2002) com a perspectiva inclusiva sugerida pelo PNAIC. Neste caso específico,

¹ Maiores informações sobre a estrutura e a proposta do PNAIC, bem como os materiais analisados, estão disponíveis em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 fev. de 2017. A sigla PNAIC será utilizada no decorrer do texto para identificar o programa e facilitar a leitura. As apresentações acerca do PNAIC que interessam para esta análise serão feitas mais especificamente na segunda parte do texto.

² Adiantamos que o aprofundamento teórico desta afirmativa será realizado na terceira parte do texto, denominada de *Paradoxos nos processos inclusivos: relações entre deficiência e não-aprendizagem*.

apontamos algumas nuances atreladas especialmente ao ciclo de alfabetização e à captura dos sujeitos deficientes e não-aprendentes pela lógica inclusiva em questão.

1. Relações entre o ciclo de alfabetização e os processos inclusivos: alguns apontamentos

Destacamos, nesta primeira parte, que as relações tecidas entre o presente ciclo de alfabetização e os processos inclusivos podem ser entendidas, por ora, a partir de três pontos distintos e complementares: a necessária qualificação estatística da educação brasileira; a alfabetização como um velho/novo problema e os recentes sentidos da inclusão escolar. Assim, torna-se fundamental compreender que o Brasil, ao solidificar um projeto nacional de alfabetização na “idade certa”, juntamente a uma série de outras políticas que convergem em objetivos de qualificação da alfabetização, alia-se a concepções educacionais em uma esfera global que visam, de determinadas formas, alavancar o desenvolvimento econômico e social do país. De acordo com afirmativas dos materiais analisados, “Muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país” (BRASIL, 2017, p. 6).

Assim, um dado estatístico que possibilita pensar na emergência de políticas voltadas aos anos iniciais é a chamada *distorção idade-série*. Devido às supostas falhas no processo de alfabetização dos sujeitos nos anos iniciais, à medida que os alunos avançam pelo ensino básico, há um aumento dessa chamada distorção, especialmente para aqueles sujeitos que vivenciaram seu processo de alfabetização sem muito sucesso. Conforme as estatísticas do movimento Todos pela Educação³, a porcentagem de alunos em distorção idade-série nos anos iniciais em 2012 foi de 16,6%, sempre aumentando nas sucessivas etapas do ensino básico: 28,2% nos anos finais do ensino fundamental e 31,1% no ensino médio, no mesmo ano (2012). Portanto, o interesse pela qualificação estatística da alfabetização no Brasil é gestado nessa atmosfera de combater a reprovação, ajustar fluxos escolares, medir níveis de conhecimento a partir de avaliações de larga escala e evitar a distorção idade-série. Considerando estes processos,

³ Fundado em 2006, o *Todos Pela Educação* é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade. Maiores informações: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em 10 fev. de 2017.

é possível compreender a quantificação como uma atividade imprescindível para estas determinações. Segundo Traversini e Belo (2009, p. 148) “a quantificação vem a ser um modo de esquadrihar e ordenar a vida da população”.

Entretanto, a preocupação com a alfabetização no Brasil não se trata de um problema recente. Talvez hoje as preocupações sejam outras, renovadas e alimentadas pelas urgências presentes, pois há pelo menos meio século⁴ observam-se programas e campanhas voltados tanto para a infância quanto para os jovens e adultos visando erradicar o problema do analfabetismo no Brasil. Segundo Traversini (2003, p. 53) o analfabetismo é produzido “desde a década de 50 como um problema que deve ser administrado por meio de intervenções adequadas. Em outras palavras, é uma medida preventiva para evitar a formação de áreas de risco social”. (TRAVERSINI, 2003, p. 53).

Assim, a criação dos atuais programas, projetos e políticas voltadas à qualificação da alfabetização nos anos iniciais vêm com novas roupagens, diferentes das necessidades de outras épocas, pois há uma nova produção de problemas educacionais, bem como novas necessidades de captura por parte do Estado, do mercado e da própria instituição escolar. Nesta perspectiva, Cagliari (2009) aponta que na Antiguidade, na Idade Média e no período pós Revolução Francesa, por exemplo, a alfabetização foi compreendida e tratada de diferentes formas e foi exclusividade, em alguns períodos, de determinadas classes sociais e/ou grupos étnicos. Anteriormente a essas configurações sociais, diferentes povos já apresentavam escritas e alfabetos. “A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade”. (CAGLIARI, 2009, p. 14). Refletindo sobre cenários mais recentes, Soares (1996, p. 88), ao fazer apontamentos sobre os conceitos de letramento e alfabetismo, indica que a introdução da palavra “letramento” no Brasil ocorre justamente pelas novas necessidades sociais de um tempo específico. De acordo com a autora, contemporaneamente passamos a enfrentar uma nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente:

⁴ Sugerimos, para maiores detalhamentos, o registro de tais campanhas elaborado por Traversini (2003, p. 53).

Pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidade, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento (SOARES, 2003, p. 90).

Além disso, podemos entender as diferentes políticas e programas que visam atingir a “todos” como mecanismos colocados em funcionamento para que a inclusão se efetive dentro de uma lógica de Estado. Esta lógica, por sua vez, incita e exige que todos os cidadãos, cada qual de acordo com as suas capacidades, instrumentalizem-se para efetivar sua participação nas diferentes esferas sociais. Entre os instrumentos que dão condições ao cidadão para a participação social encontram-se a leitura e a escrita, habilidades destacadas pelo PNAIC de acordo com um de seus *slogans* “Alfabetizar todas as crianças, sem exceção [...]” (BRASIL, 2017, p.6).

Nessa mesma direção, entendemos o PNAIC como um programa que se encontra sob a “guarda” de políticas consideradas inclusivas, onde se colocam em funcionamento engrenagens para a efetivação da inclusão especificamente escolar. Nessa perspectiva, destacamos que algumas pesquisas têm apontado um tipo de proliferação de políticas voltadas à inclusão a partir da década de 1990. Rech (2015), Kraemer (2015), Lopes e Fabris (2013), por exemplo, apontam a abrangência e proliferação das políticas de inclusão, principalmente relacionadas ao sistema educacional. De acordo com Loureiro e Lopes (2015, p. 315) “as políticas de inclusão, de um modo geral, têm o objetivo de criar as condições de participação social, política e econômica daquelas pessoas que, por diferentes motivos, estão à margem”. Dito de outra forma, podemos entender a inclusão como uma necessidade de fazer com que todos se movimentem e participem de acordo com suas possibilidades. O PNAIC, neste sentido, alia-se a estes cenários e insere-se como um programa de intervenção *inclusivo*. Buscando evidenciar como o PNAIC se articula e se alia a grades discursivas específicas, na continuidade apresentamos o programa de forma sucinta e mostramos a operação metodológica que nos possibilitou as análises posteriores.

2. Aspectos metodológicos e conceituais: introduzindo uma análise sobre o PNAIC

O PNAIC, criado em 2012, é um programa de alcance nacional, voltado à *qualificação e à garantia do direito de aprender de crianças em fase de alfabetização*

no agora denominado ciclo de alfabetização, abrangendo do 1º ao 3º ano do ensino fundamental de nove anos. É uma política que se afirma numa perspectiva inclusiva, envolvendo e mobilizando diferentes frentes no projeto de qualificar e garantir uma alfabetização na “idade certa”. As ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação: 1) formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) avaliações sistemáticas; e 4) gestão, controle social e mobilização. Este programa foi instituído através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, do Ministério da Educação, e configura-se em

“[...] um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2017, s/p).

Consideradas estas apresentações iniciais, pontuamos que este empreendimento analítico objetiva problematizar as proposições acerca dos processos inclusivos sugeridos nos cadernos de formação docente do PNAIC. Tal escolha justifica-se pela oportunidade de ampliar as discussões sobre a inclusão escolar no ciclo de alfabetização, bem como pela perspectiva inclusiva com a qual este programa é caracterizado. Além disso, entendemos que tais materiais direcionam as condutas docentes ao indicar ações a serem realizadas no atendimento aos alunos com deficiência e ao combate a não aprendizagem, reforçando, flexibilizando e/ou condicionando determinados entendimentos sobre a inclusão escolar dos sujeitos em alfabetização no Brasil.

Para a realização das análises, mapeamos os 10 cadernos de formação do ano de 2013, direcionados especificamente para a alfabetização e letramento. A partir de um mapeamento inicial, identificamos 4 cadernos que exploravam de forma mais específica as questões relacionadas à inclusão e à sua efetivação no ciclo de alfabetização, conforme destacamos no quadro a seguir:

Tabela 1: Cadernos de formação do PNAIC

Caderno de apresentação	Formação do professor alfabetizador
Unidade 1	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem

Unidade 2	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
Unidade 3	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
Unidade 4	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
Unidade 5	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
Unidade 6	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
Unidade 7	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
Unidade 8	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças
Educação especial	A alfabetização das crianças com deficiência: uma proposta inclusiva

Fonte: elaborado pelos autores

Após o exercício de mapeamento sobre as nuances da inclusão escolar nesta materialidade, elencamos excertos retirados de 4 cadernos. Assim sendo, nosso *corpus* analítico configura-se a partir dos seguintes cadernos acima descritos e destacados em negrito. Estas escolhas foram assim realizadas uma vez que estes cadernos, de forma mais intensa, apresentaram discussões relacionadas à inclusão e à efetivação da perspectiva inclusiva no ciclo de alfabetização sugerido pelo PNAIC.

Para a análise de tais materiais, inspiramo-nos nas contribuições teóricas e metodológicas do campo dos estudos foucaultianos, principalmente no que se refere à ferramenta conceitual do discurso. Conforme Foucault (2008), o discurso constitui os objetos aos quais se refere. Em nosso caso, podemos afirmar que os discursos constituem compreensões acerca da inclusão escolar. Fischer (2002, p.43) aponta que os discursos são práticas constituidoras “de sujeitos e corpos, de modos de existência não só de pessoas como de instituições e inclusive formações sociais mais amplas”.

Nesse tipo de análise, o discurso pode ser fixado como o “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação: é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico” (FOUCAULT, 2014, p. 131). Na mesma perspectiva, Fischer (2001, p. 203) aponta que as formações discursivas devem ser lidas dentro de um espaço discursivo ou de um campo discursivo, uma vez que sempre estão em relação com determinados campos de saber. Neste sentido, propomo-nos a problematizar os discursos sobre inclusão escolar a partir do uso desta ferramenta, buscando descrever os modos pelos quais se delineia um novo espaço para a alfabetização numa perspectiva

inclusiva. Também destacamos que, apesar da ferramenta conceitual do discurso expressar um caráter iminente histórico, nosso objetivo, por ora, não está em apontar a constituição histórica deste programa. Assim, objetivamos descrever como os discursos sobre inclusão são marcados e condicionados por determinados campos de saber, problematizando-os.

Ao partir dessa condição, pode-se destacar uma das formas pela qual a inclusão é narrada no PNAIC: como uma condição positiva, como uma possibilidade irrevogável e que deve ser festejada, como uma característica que marca a diversidade de todos na busca pela igualdade. Assim, a inclusão, além de estar de certa forma comprometida no exercício de perceber a diversidade para então operacionalizar movimentos que levem esta multiplicidade a atingir certo nível de igualdade, ela aparece também como uma condição para que essa diversidade seja ajustada a partir de todos os mecanismos que a política apresenta para que, enfim, todos os alunos estejam alfabetizados na “idade certa”, como apontam os excertos a seguir:

Quadro 1: Educação Inclusiva segundo o PNAIC

[...] uma escola justa que possibilite à criança a aprendizagem não só da leitura e da escrita de palavras isoladas, mas da leitura e produção de textos, cumprindo a alfabetização a sua dimensão política e pedagógica, por meio da igualdade de oportunidades, considerando a diversidade de processos de aprendizagem e respeitando a heterogeneidade das turmas.

Fonte: BRASIL, 2012, p. 6.

Quadro 2: Mecanismos de ensino e aprendizagem

É necessário criar instrumentos de avaliação variados para níveis de conhecimento diversos e saber lidar com a heterogeneidade das aprendizagens, respeitando os percursos distintos e diferenciando o atendimento, instrumentos e encaminhamentos.

Fonte: BRASIL, 2012a, p. 21.

A deficiência, nesta perspectiva, refere-se aos sujeitos que possuem documentos que comprovam, de alguma maneira, o pertencimento a um grupo específico de sujeitos considerados “deficientes”. Tal comprovação se dá com a indicação da deficiência em laudos e pareceres médicos, psicológicos, psiquiátricos, que marcam e enquadram tais sujeitos no grupo dito como público-alvo da educação especial e a serem incluídos. A legislação vigente, como a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (BRASIL, 2015), por exemplo, assim define tais sujeitos:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, s/p).

Além de tal caracterização, há amparo e direcionamento legal para que a identificação e a avaliação da deficiência sejam *biopsicossocial*, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, e que considere: impedimentos funcionais e estruturais; fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; limitações no desempenho de atividades e restrição de participação. Para além destes diagnósticos, os sujeitos com deficiência são marcados nos materiais analisados por dois vieses: ora pela exaltação da diversidade/diferença no espaço escolar comum e ora pela necessidade do acesso ao conhecimento.

A força e a necessidade de acessar o conhecimento também aparecem pela diferenciação que se dá na articulação das intervenções pedagógicas, pois a educação especial não aparece com força nos cadernos de formação que tratam dos assuntos gerais do ciclo de alfabetização, mas em um caderno separado e subdivido pelas marcas da deficiência e as respectivas necessidades de adaptação de cada uma delas: deficiência motora; deficiência intelectual; cegueira/baixa visão; surdez; aspectos do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesta perspectiva, percebe-se mais força na adaptação e no acesso do que na efetiva preocupação com a aprendizagem destes sujeitos, como sugere o excerto a seguir:

Quadro 3: Deficiência como legitimação da diferença

[...] a inclusão traz como eixo norteador a legitimação da diferença (diferentes práticas pedagógicas) em uma mesma sala de aula para que o aluno com deficiência possa acessar o objeto de conhecimento. Acessar aqui tem um papel crucial na legitimação da diferença em sala de aula, pois é preciso permitir ao aluno que tenha acesso a tudo, por outras vias, que eliminem as barreiras existentes.

Fonte: BRASIL, 2012, p. 7.

Portanto, a partir da identificação da deficiência com foco no acesso pela adaptação, percebemos que a “idade certa” e a necessidade de melhorar níveis de aprendizagem e índices estatísticos não estão diretamente direcionadas aos sujeitos com deficiência, mas, sim, aos sujeitos que compreendem o grande grupo dos sujeitos não-aprendentes. Segundo Lopes (2009), a dificuldade de aprendizagem é uma invenção de caráter abrangente e, ao mesmo tempo, um diagnóstico poderoso para aqueles que não

possuem diagnósticos de ordem médica, psicológica e/ou psiquiátrica. Para Lopes (2009, p. 16), “Permanecem na categoria alunos com dificuldade de aprendizagem somente aqueles para quem a escola não encontra razões para justificar a não-aprendizagem”.

Portanto, o sujeito aprendente do ciclo de alfabetização é marcado por um tipo de normalidade que supõe um conjunto de características e habilidades. O que parece estar em jogo nesta constituição é uma capacidade de ser e se qualificar enquanto aprendente. Tais habilidades aparecem nos materiais analisados considerando-se a proposta de diversificação do tempo, de atividades e de intervenções. Neste sentido, exaltam-se as diferenças individuais, indicando a individualização e/ou a diversificação do planejamento, adequando-se, assim, a estas condições e características individuais. Portanto, individualizam e diversificam-se as intervenções para aperfeiçoamento das capacidades dos sujeitos envolvidos. Tais apontamentos são verificáveis a seguir:

Quadro 4: Proposta do ciclo de alfabetização

A proposta de ciclo de alfabetização baseia-se na (i) ampliação do direito à educação, democratização e ruptura com as práticas de exclusão dentro da escola; (ii) na aprendizagem como processo contínuo em maior tempo por meio do atendimento às diferenças individuais; (iii) no desenvolvimento pleno de todas as crianças; (iv) no reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural como integrante do currículo escolar; por fim, (v) na ideia de uma escola menos seletiva, integradora dos diferentes grupos sociais, por meio da permanência e continuidade.

Fonte: BRASIL, 2012b, p. 12.

Quadro 5: Heterogeneidade na sala de aula

Os alunos agrupados em uma mesma sala de aula, apesar de terem, geralmente, a mesma idade ou idades próximas, não aprendem as mesmas coisas, da mesma maneira e no mesmo momento. Como cada aluno é um indivíduo diferente do outro, um ser único, que vivencia experiências extraescolares distintas, é impossível existir uma sala de aula homogênea. A heterogeneidade de conhecimentos dos alunos de uma turma ou de turmas diferentes é, portanto, natural e inevitável, não devendo ser vista de maneira negativa.

Fonte: BRASIL, 2012a, p. 6.

Por este viés, a aprendizagem aparece como uma possibilidade de/para todos, pois todos aprenderiam algo constantemente. Nesta perspectiva, os sujeitos deficientes também podem ser considerados aprendentes, pois mesmo que o foco pedagógico das intervenções para estes sujeitos esteja no acesso e/ou na adaptação, este grupo também é capturado pelo processo de individualização das intervenções pedagógicas e pela necessidade de adquirir certas capacidades e habilidades. Entretanto, apesar da

exaltação da aprendizagem como um caminho individual e único para cada sujeito, a perspectiva inclusiva do PNAIC exalta seu caráter inclusivo ao mesmo tempo em que estes sujeitos (deficientes e não-aprendentes) ameaçam o que Ball (2002, p. 4) define como a *performatividade*:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que serve de críticas, comparações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimentos, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspeção.

Esta “ameaça” ocorre, pois ao mesmo tempo em que o PNAIC apresenta-se como uma possibilidade inclusiva para pensar o ciclo de alfabetização, os sujeitos não-aprendentes, mesmo inseridos num contexto de alfabetização inclusiva, comprometem o rendimento e o bom desempenho estatístico necessário aos sujeitos e às instituições envolvidas nestes processos. Esta ameaça se dá pela não apropriação de certas habilidades e capacidades próprias de um sujeito aprendiz. Por outro lado, o Brasil tem incorporado e sistematizado avaliações de larga escala⁵ nos diferentes níveis de ensino, mostrando a necessidade de aferir o que cada sujeito aprende. É a partir destes dados, obtidos neste exercício analítico, que buscamos sustentar um paradoxo nas relações entre a necessária performatividade dos sujeitos no ciclo de alfabetização e a perspectiva inclusiva do PNAIC.

3. Paradoxos da inclusão escolar no ciclo de alfabetização

Para encerrar as análises delineadas, pontuamos que a identificação de um paradoxo nas proposições do PNAIC articula-se a um entendimento específico acerca da inclusão. Segundo Lopes e Fabris (2013, p. 105) “Entender como passamos de uma sociedade excludente para uma sociedade includente é uma necessidade, pois não significa que a inclusão esteja assegurada nessa sociedade includente” (LOPES; FABRIS, 2013, p.105). Ou seja, a in/exclusão como uma ameaça constante a tudo que se propõe e denomina *inclusivo* ou *de inclusão* nos auxiliam a identificar aspectos que permitem pontuar a configuração de um paradoxo. Em suas análises sobre as relações

⁵Sugerimos Hattge (2014, p. 180) para visualizar um amplo mapa das atuais avaliações de larga escala que figuram nas diferentes modalidades e níveis do sistema educacional brasileiro.

entre inclusão e aprendizagem, Hattge (2014, p. 10)⁶ pontua que num sistema escolar pautado pela performatividade, a aprendizagem necessariamente reconfigura-se como desempenho. Neste sentido, a autora destaca que a relação entre a performatividade e a inclusão é complexa, não podendo ser definida apenas como uma contradição. Para Hattge (2014, p. 10),

Ao mesmo tempo em que num sistema escolar pautado pelas exigências da performatividade, a inclusão de todos é uma condição inegociável, absolutamente necessária, esses ditos “incluídos” ameaçam a performatividade escolar, uma vez que seus desempenhos nas avaliações em larga escala, muitas vezes, não são considerados satisfatórios para atender às metas estabelecidas por essa escola pautada pela performatividade como produtividade na educação.

Seguindo em suas análises, Hattge (2014, p. 148), pontua que “Para que a performatividade entre em ação, todos devem estar incluídos. Estando todos incluídos, a performance do todo pode sofrer impactos negativos em função da baixa performance de alguns”. E é justamente neste limiar que também identificamos, a partir da análise do PNAIC, um paradoxo nas proposições inclusivas deste programa. Assim argumentamos porque o foco da alfabetização dos sujeitos deficientes mostra-se direcionado ao acesso ao conhecimento via adaptação, com pouca ênfase nas capacidades de aprendizagem destes sujeitos. Por outro lado, este grupo (deficiente) também é capturado por uma suposta e provável condição de não-aprendizagem.

Esta condição, que aparece fortemente marcada nas sugestões de intervenções do PNAIC, individualizando práticas de ensino e aprendizagem, está articulada à relação entre aprendizagem e desempenho, de acordo com os preceitos da *performatividade* (BALL, 2002). Da mesma maneira, sustentamos a identificação de um paradoxo na proposta inclusiva do PNAIC ao explorar a sua materialidade discursiva. Como apontam os excertos apresentados na análise aqui tecida, há um festejo da diversidade, da diferença e da heterogeneidade dos níveis de aprendizagem dos sujeitos em processo de alfabetização.

Entretanto, pela proposição de alfabetizar na “idade certa”, o discurso inclusivo sugerido pelo PNAIC, por mais que promova e defenda uma alfabetização inclusiva, ao estipular uma “idade certa” este programa condiciona muitos sujeitos em alfabetização a ocuparem posições de pouco sucesso nesta trama. E, por tal condição, ao não possuírem um bom desempenho estatístico, comprometem a si, por negarem as habilidades dos sujeitos aprendentes e necessariamente performáticos. Ao mesmo tempo, estes sujeitos prejudicam

⁶ Hattge (2014) utiliza o conceito de *performatividade* a partir dos estudos de Stephen Ball.

o todo, por não ocuparem uma posição de normalidade frente ao seu processo de alfabetização neste novo espaço descrito como inclusivo, que é o ciclo de alfabetização.

Considerações Finais

Ao definir o PNAIC como objeto a ser problematizado nesse artigo, tivemos o objetivo de descrever e problematizar os discursos sobre inclusão escolar que orientam a formação dos professores no PNAIC. A partir deste objetivo, mapeamos dois grupos de sujeitos para os quais as intervenções sugeridas pelo PNAIC estão direcionadas: os sujeitos deficientes e os sujeitos não-aprendentes. Ao delinear os grupos, seguindo as descrições sobre inclusão sugeridas pela materialidade analisada, apontamos a condição paradoxal do PNAIC como um programa *numa perspectiva inclusiva*. Por combater aquilo que inicialmente é festejada, o PNAIC se torna paradoxal, indicando elementos que inicialmente apontávamos a partir da ideia que Lopes e Fabris (2013) denominam de *in/exclusão*. Seguindo estes argumentos, ao analisar os cadernos de formação dos professores, podemos afirmar que ao se aliar a uma lógica inclusiva, o PNAIC aponta para uma forma de entender, celebrar e também combater a diversidade no ciclo de alfabetização. Estes processos, como descritos nas análises aqui tecidas, se dão através do acesso ao conhecimento via adaptações e/ou pela relação entre performatividade/desempenho e não-aprendizagem que se estabelece nesta trama.

Assim, entendemos o PNAIC como um programa que estabelece um paradoxo: a aliança entre aprendizagem e desempenho, marcada pelas proposições de Ball (2002) acerca da performatividade, bem como o caráter supostamente inclusivo do Pacto. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que festeja a diversidade, o PNAIC combate a não-aprendizagem sugerindo diferentes intervenções para aperfeiçoar os desempenhos dos sujeitos deficientes e não-aprendentes, ainda não capturados por uma lógica performática. Estas relações paradoxais se mostram potentes para pensar as políticas e programas inclusivos atuais, destacando a complexidade e o refinamento com que a inclusão tem se colocado, podendo, inclusive, surtir efeitos às avessas.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. In: Revista Portuguesa de Educação, vol. 15, num. 2, 2002, p. 3-23.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em 5 mar. de 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015** – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em 10 ago. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Caderno de Educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em 10 de dez. de 2013.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de formação**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em 10 de dez. de 2013.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização. Ano 2: unidade 7**. Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em 10 de dez. de 2013.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização; progressão continuada das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças. Ano 2: unidade 8**. Brasília: MEC, 2012b. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em 10 de dez. de 2013.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

_____. **A paixão de trabalhar com Foucault**. IN: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-60.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 16ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento Todos pela Educação**. São Leopoldo: UNISINOS, 2013, 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014.

KRAEMER, Graciele Marjana. **A emergência do direito à escola regular para as pessoas com deficiência: gradientes de in/exclusão em uma racionalidade política e econômica**. 2015. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2015.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini. **Políticas de Inclusão e Governamentalidade**. In: Revista Educação & Realidade, v. 34, n.2, p. 153-170, mai/ago 2009.

LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. Apresentação. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 315-318, set./dez. 2015.

RECH, Tatiana Luiza. **Da escola à empresa educadora**: a inclusão como estratégia de fluxo-habilidade. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2015.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Editora Global, 2003.

_____. **Dicionário Crítico da educação**: letramento/alfabetismo. Presença Pedagógica, v.2, n.10, p. 83-89, jul./ago. 1996.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel E. López. **O Numerável, o Mensurável e o Auditável**: estatística como tecnologia para governar. In: Revista Educação & Realidade, v. 34, n.2, p. 135-152, mai/ago 2009.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um**. Porto Alegre: UFRGS, 2003, 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.