



EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA: ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Universidade Federal Fluminense
20 a 24 de Outubro de 2019
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808

5025 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPÉd (2019)
GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita

APROPRIAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DO PNAIC: elementos para uma reflexão a partir do que ocorreu na sala de aula de uma escola pública
Ana Caroline de Almeida - UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei
Agência e/ou Instituição Financiadora: Capes

APROPRIAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DO PNAIC: elementos para uma reflexão a partir do que ocorreu na sala de aula de uma escola pública

Este artigo apresenta resultados parciais de pesquisa de doutorado, que discute apropriações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Nosso construto teórico-metodológico sustenta-se em Bakhtin, Paulo Freire e nos Novos Estudos do Letramento (BARTON e HAMILTON, 2004; STREET, 2004, 2010). As análises sobre os eventos de letramento em uma turma de 2º ano, de uma escola em Recife, apontam para uma concepção ainda tradicional de alfabetização; mas que, por outro lado, guarda elementos que estão na base da proposta do PNAIC, como o foco na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética - SEA, o monitoramento das escritas infantis em níveis psicogenéticos e uma tentativa de lidar com a heterogeneidade. Nós argumentamos que políticas e práticas de alfabetização que consideram o SEA como o objeto deste processo, tendem a esvaziar a escrita de sua natureza política, social e cultural, comprometendo a formação crítica das nossas crianças.

Palavras chave: PNAIC. Eventos de letramento. Alfabetização.

Introdução

O artigo apresenta resultados parciais de pesquisa de doutorado em andamento que pretende discutir os modos de apropriação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, por duas professoras alfabetizadoras. Nossos objetivos neste texto são descrever e analisar eventos de letramento construídos, numa turma de 2º ano, de uma escola da Rede Municipal de Recife, cuja docente participou dos cursos de formação oferecidos pelo PNAIC, bem como compreender como a professora compreendeu e interpretou o curso e o que o seu trabalho revela sobre os possíveis limites e contradições do programa.

Formulado com a participação de vários pesquisadores de diferentes universidades públicas, o PNAIC foi realizado sob a coordenação do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco. A análise do material de formação revela que o PNAIC defende uma concepção de alfabetização que tem na apropriação do sistema de escrita alfabética - SEA, seu elemento central, e postula o papel de certas habilidades de consciência fonológica, como o segredo da “esfinge” para que as crianças cheguem a dominar o SEA. Embora o PNAIC postule que a alfabetização pode ocorrer no contexto do letramento - ou seja, *alfabetizar-letando*, nos limites deste artigo, podemos dizer que quando políticas e práticas pedagógicas partem desta concepção, os usos e as funções sociais da linguagem escrita ficam subordinados à análise formal da língua, ou seja, à análise de palavras e sílabas, letras e sons. Dito de outro modo, são as características linguísticas do sistema que ganham relevo.

Em contraponto a esta perspectiva, que tem sido hegemônica no país, temos outras concepções de alfabetização como, por exemplo, a perspectiva discursiva, que toma o texto enquanto discurso como ponto de partida e de chegada para o processo de alfabetização. Tal perspectiva tem seus fundamentos nos estudos de Galdi (2001, 2017) Smolka (1988) e Goulart (2010, 2014, 2017). Nesta perspectiva são os sentidos construídos pelas crianças sobre os textos e contextos, que ganham relevo.

Se tomarmos ainda as contribuições de Paulo Freire e do campo dos Novos Estudos do Letramento para a alfabetização (BARTON e HAMILTON, 2004; STREET, 2004, 2010) ampliamos a perspectiva discursiva e temos as práticas sociais, que utilizam a escrita de diferentes modos na sociedade, como eixo norteador para o processo de alfabetização. Desde esta perspectiva, letramento é entendido como formas de utilização e circulação da escrita na sociedade.

Street (2010) ressalta que “as pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimento em relações sociais podem ser diferentes” (p. 37). Assim, podemos falar em letramentos (no plural) e ocupamo-nos aqui do letramento escolar, ou seja, da compreensão dos usos do texto escrito na escola, mais especificamente na sala de aula, entendendo este espaço como uma comunidade culturalmente constituída. (MACEDO, 2005). Os Estudos do Letramento evidenciaram que tais práticas sociais letradas são atreladas às estruturas culturais e de poder na sociedade. Compreensão crítica já postulada pelo educador Paulo Freire, na década de 1960. Por isso, aproximamos suas ideias ao campo dos NLS (BARTLLET & MACEDO, 2015), sobretudo à noção de letramento ideológico, destacada por Street. Para este 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)

O pensamento de Street e de Paulo Freire nos desafia a olhar para as práticas letradas, ocorram elas dentro ou fora da escola, de modo muito mais crítico. Não há neutralidade quando se usa a escrita na sociedade e menos ainda um único modo de usá-la. As pessoas nos seus distintos grupos culturais utilizam e significam a escrita de maneiras singulares.

Neste sentido, as proposições de Paulo Freire (1976) que nos fala de educação como ato político e de alfabetização como leitura do mundo, conscientização e prática da liberdade, mais do que leitura da palavra como signo linguístico nos são muito caras. Defendemos que o ponto de partida para uma alfabetização crítica, transformadora e emancipatória, conforme pontua Freire, se assenta na experiência cultural do educando. Nesta perspectiva, a experiência com a cultura escrita, dentro e fora da escola, torna-se um elemento fundamental para a construção dos eventos de letramento escolar. Posição também defendida pelos NLS, 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.

Advém também destes estudos, a nossa opção pela perspectiva etnográfica para investigar a sala de aula: buscar por aquilo que os dados estatísticos e os índices não apontam. A etnografia nos ajudou a escrever uma história não documentada deste espaço, porque pauta-se num olhar holístico das práticas sociais que são aí construídas, captando marcas contextuais, políticas, ideológicas e culturais. Ademais, conforme indicam Green, Dixon e Zaharlick (2005), a etnografia comporta um conjunto de princípios e práticas que caracterizam uma lógica de investigação em educação.

A opção por essa perspectiva de acompanhamento da sala de aula nos possibilitou ir além da mera descrição das atividades cotidianas realizadas pelos sujeitos, professora e alunos, possibilitando-nos a análise de eventos e práticas de letramento, conceitos que mobilizamos também do campo dos NLS. Os eventos de letramento são situações em que o texto exerce papel central; São episódios observáveis de interação, como por exemplo, a leitura e a interpretação de um texto. A noção de práticas é utilizada para se “referir a aspectos que nos possibilitam começar a ver padrões nesses eventos e situar conjuntos de eventos de forma a dar a eles um padrão. Essa padronização, supomos, carrega significados para os participantes.” (STREET, 2010, p. 38) Ou seja, na escola há certos padrões de uso da escrita, relativos a este domínio (BARTON e HAMILTON, 2004) mais amplo, que significam os eventos para os sujeitos que deles participam. A análise de um conjunto de eventos de letramento na escola nos permite depreender elementos que constituem o letramento escolar como uma prática social de uso da escrita.

Ademais, como nos ensina Bakhtin, a linguagem assume importante papel na constituição dos sujeitos. Para este autor, a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, desde os encontros fortuitos da vida cotidiana, até as relações de caráter político, como é, por exemplo, a educação e o processo de alfabetização. Bakhtin (1995, p. 42) escreve que:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais, em todos os domínios. É, portanto claro, que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos

estruturados e bem formados.

Por isso destacamos a importância das relações dialógicas estabelecidas entre a professora e as crianças, na construção dos eventos de letramento. Este movimento enunciativo influencia a formação do pensamento infantil e sua relação com o mundo. Assim, nosso propósito neste texto é apreciar e analisar o trabalho de alfabetização que foi feito, buscando compreender como professora e alunos lidaram e significaram os textos que circularam na sala de aula, na construção dos eventos de letramento. Por isso, destacamos os eventos que foram representativos, considerando-os inerentemente ideológicos, ou seja, atrelados às condições sócio-históricas, marcados por relações de poder, por assimetrias, por contradições e dimensões, muitas vezes, veladas.

2. Metodologia

A escola que investigamos está localizada na comunidade Sítio dos Pintos, Zona noroeste do Recife, cuja população é predominantemente de baixa renda e ocupa moradias pobres, situadas nos morros. Esta realidade não impediu que a escola alcançasse uma nota 5.0 no IDEB, em 2015 e 2017, média superior à do município que era de 3.9 em 2015 e 4.0 em 2017.

Buscávamos uma professora que tivesse participado do curso de formação em alfabetização, oferecido no âmbito do PNAIC. A professora do 2º ano, além de ter participado da formação do PNAIC, tinha também se envolvido em outros dois cursos formativos anteriores, como professora da Rede Municipal de Camaragibe. Entre 2001 e 2005 a instituição formadora em Camaragibe 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 estas 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.

Acompanhamos a sala de aula por 25 dias, entre os meses de fevereiro e outubro de 2016. Trabalhando com técnicas e ferramentas etnográficas de sistemas abertos (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005), a produção de dados incluiu observação participante, com notas descritivas, narrativas e interpretativas em caderno de campo, registro de algumas falas dos sujeitos em interação, fotografia e áudio de algumas aulas. Em diversos momentos das aulas fomos solicitados pela professora e pelas crianças a participar. Como apontaremos a seguir, chegamos a ler para as crianças, a tirar dúvidas durante a realização de exercícios e a tentar orientar a professora nos seus conflitos, em várias conversas informais.

Esta técnica esteve articulada à realização de entrevista semiestruturada, ao final do período de observação. Esta articulação é bastante importante, sobretudo numa pesquisa como a nossa, que assume uma postura epistemológica de escuta e diálogo com aqueles que são investigados. Nas entrevistas, dois temas foram centrais: tentamos buscar as análises da própria docente sobre os eventos que observamos, bem como captar as influências do PNAIC em sua prática pedagógica, sob o olhar dela mesma.

Para a organização e análise dos dados, construímos um *Mapeamento Geral dos eventos* observados. Este mapeamento nos permitiu quantificar e categorizar os eventos predominantes nesta sala de aula e compreendê-los no conjunto de um ciclo completo de atividades. Para Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 44), “um ciclo de atividades em uma sala de aula seria uma série de eventos tematicamente interligados”. A identificação dos eventos e da natureza da relação entre eles foi feita por meio de análise do que antecedeu e do que procedeu cada evento e a extensão ou os limites de um ciclo dependem de como este aspecto cultural é definido pelos participantes.

3. Resultados

O recorte a seguir, extraído do nosso caderno de campo, inclui um *ciclo de atividades*, observado no dia 19/04/16, com eventos de leitura e análise linguística, representativos daquilo que ocorreu durante todo o processo de observação. Vejamos como ele se constituiu:

14:00h – A professora inicia outro evento de letramento. “*Agora vocês vão tentar ler*”. O texto que ela entrega numa folha para a turma é o seguinte

Tu Tu Tu Tu
 Tu Tupi...
 todo mundo tem um pouco
 de índio **Jabuticaba**, caju, maracujá,
 dentro de pipoca, mandioca, abacaxi,
 si é tudo tupi
 dentro de si tupi guarani
 todo mundo fala língua de
 índio
 Tupi Guarani **Tamanduá**, urubu, jaburu,
 Tupi Guarani jararaca, jibóia, tatu... tu tu tu
 e o velho **cacique** já dizia é tudo tupi
 tem coisas que a gente sabe tupi guarani
 e não sabe que sabia arara, tucano, araponga, piranha,
 e ô e ô perereca, sagui, jabuti, jacaré,
 jacaré... jacaré... quem sabe o que é que é?
 O índio andou pelo Brasil ...aquele que olha de lado... é ou não é?
 deu nome pra tudo que ele
 viu Se o índio falou tá falado
 se o índio deu nome, tá
 dado! se o índio chacoalhou
 se o índio falou, tá falado! tá chacoalhado
 se o índio chacoalhou e ô e ô
 tá chacoalhado!
 e ô e ô **Maranhão**, Maceió, Macapá, Marajó,
 Paraná, Paraíba, Pernambuco, Piauí,
 Chacoalha o **chocalho** Jundiá, **Morumbi**, Curitiba, Parati,
 chacoalha o chocalho é tudo tupi
 vamos chacoalhar Butantã, Tremembé, Tatuapé,
 vamos chacoalhar Tatuapé... Tatuapé... quem sabe o que é que é?
 chacoalha o chocalho ...caminho do Tatu... tu tu tu tu
 chacoalha o chocalho todo mundo tem...
 que índio vai falar:

Enquanto isso vai dizendo aos alunos “*pode ir lendo*”; “*vocês sabem*”. “*Vão tentando*”. E as crianças fazem mesmo o esforço da leitura. Como hoje dispostas em um grande grupo, essa disposição facilita a troca de ideias entre elas. Observo que elas fazem perguntas umas para as outras, o leitor do colega que já sabe ler, mostram palavras que têm dificuldade. E a professora observa. “*Quem sabe ler, vai ler tudo. As meninas que ainda é que vão ler as palavrinhas que conseguir*”.

14:06h - “*Vou explicar de novo*”. A professora explica que as crianças que já sabem ler vão ler o texto todo. Aquelas que ainda não sabem, vão ler palavras conhecidas e circular”. “*Pra mostrar pra mim, quando eu chamar*”. “*Quando eu falar parou, parou*.”

14:09h - “*Agora eu vou dar 5 minutos pra vocês pintarem a figura. Porque vocês estão loucos pra pintar*.”

14:15h - A professora sai da sala por um instante. E os alunos seguem pintando o desenho que tinha na folha.

14:19h - 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 lápis. Ela começa a leitura do texto, que era na verdade a letra de uma música. Reforça aos alunos para acompanharem. E, em certa altura, pede 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. 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 quer ter vergonha e pede pra outro aluno ler. “*Vai Samuel, continua*”. “*Gente, se vocês não se esforçarem, eu não posso abrir a cabeça de vocês, e colo dentro. Ele é grande, mas as palavrinhas são fáceis*.” Um aluno retoma a leitura, em voz bem baixa. A professora chama outro aluno. “*Vamos Luíza, 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 as palavrinhas. É porque não olham pro texto. Olham pra mim. Tem que olhar pro texto*.”

14:30 h - Depois dessa chamada, a professora finaliza a leitura, dita uma palavra e pede para os alunos encontrarem no texto. “*Se vire, procure jacaré*”. “*Procure que eu quero*”. “*Já procurou, Pedro?*” A maioria da turma sente dificuldade para encontrar a palavra. A professora insiste. “*Jacaré*” “*Eu não quero nem saber, tem que encontrar*”. “*Você fica conversando quando eu explico*.” “*Jacaré tem três sílabas. Ja- ca- ré*.” “*Vamos outra*”. “*Tu 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. 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 a palavra guarani. “*É uma palavra. Não é o verso todo*.” Agora abacaxi. “*Paraíba*.” “*Circule a palavra Paraíba*”. “*Junto de Paraíba, tem o nome do nosso Qual é o nosso estado?*” As crianças respondem “*Pernambuco*” e perguntam se é pra circular Pernambuco. A professora diz que sim. E dita mais um para as crianças encontrarem. “*Chocalho*”. Ela pergunta se a turma conhece este objeto. Mas não espera ninguém responder e explica logo “*é aqui no bode, pra ele não fugir. Ou no pescoço do boi*.” “*Circulem aí, agora, Brasil*.” “*Brasil é o nome do nosso país e se escreve com letra maiúscula*.” “*Qual perguntando, se Brasil começa com X. É verdade isso?*” As crianças interagem dizendo que não. “*Pipoca. Agora procurem pipoca*.” Uma aluna com a professora responde. “*Isso mesmo. P I = PI*”.

14:43h - A professora avança. Explica aos alunos que o texto se trata de um poema e que nele há estrofes. Reforça o título e diz “*temos que explicar este poema*.” Então ela passa a comentar as palavras que ditou e anotar no quadro. Ela diz uma por uma e reforça as sílabas que formam esta palavra. As crianças vão participando da atividade, lembrando à professora quais palavras foram ditadas. As crianças que já dominam o SEA soletram as palavras com facilidade. Outras crianças acompanham de maneira tímida, parecendo estarem perdidas. “*Você tá muito atrasado*”, diz a professora a um aluno que escreveu a letra errada. Em um momento a professora chama atenção de uma aluna e comenta “*por isso que eu não gosto dessas cadeiras assim* [agrupadas terminou de anotar todas as palavras no quadro, professora e alunos leem mais uma vez, em voz alta, todas elas. E para concluir, numeram os números ordinais, até o 10º.

14:54h - Oralmente, a professora faz algumas perguntas sobre o texto. “*Qual é o personagem principal? Quais as frutas que aparecem no texto? estados, que temos aqui*.” Ela observa o texto e vai “*elaborando*” questões deste tipo para as crianças, que tentam responder. Depois a professora pede para as crianças copiem as palavras que foram circuladas no caderno. “*Copiar e separar*”. Separar em sílabas.

15:11h - As crianças fazem a proposta. Ou, ao menos, tentam. Algumas procuram a professora, em sua mesa, para pedir orientação, pois não sabem separar as palavras em sílaba. A professora vai ao quadro e faz uma palavra de exemplo e reforça “*vocês vão ter que ler*.” Enquanto as crianças vão ela vai chamando alguns pra olhar a folha do texto com as palavras circuladas. Em meio a isso, ela comenta comigo que está preocupada com as crianças que não estão lendo e está pensando no que fazer. E me mostra um livro que ela pretende usar, ou retirar atividades. É um livro de educação infantil com ilustrações artificiais, cartilhados mesmo. As crianças que terminam vão até o cantinho de leitura e pegam livros para ler. As que terminam logo são exatamente as que já dominam o SEA. As que não dominam ainda estão lá na atividade de circular palavras no texto. Quando alguma criança vai até a mesa da professora ela reforça a explicação e as sílabas das palavras, demonstrando um esforço tremendo para que as crianças compreendam que “*sílabas juntas são palavras*”. Mas quando um aluno mostra que não está compreendendo, ela se indigna. “*Ah, não. Assim não... jacaré, tá errado. Tucano, tá errado. Círculo. Tá tudo errado*.”

15:30h - Intervalo. Os alunos que não conseguiram fazer a atividade ficaram sem o recreio. E a professora trabalhou com eles na sala. Explicando lendo as palavras, soletrando.

16:10 - Depois do intervalo, a atividade proposta foi um ditado. Os alunos participaram do ditado. Cada criança chamada foi até a mesa da professora para escolher uma palavra, 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 ditar outra palavra: Abacaxi. E o processo é o mesmo. A criança lê. A professora repete e enfatiza as sílabas. As crianças registram. As palavras seguiram Pernambuco, tupi, velho, chocalho, caminho, tucano. “*Pronto, deu 10 aí?*”, diz a professora. E as crianças confirmam. Em todas as palavras o procedimento foi o mesmo. Muita ênfase nas sílabas e nas letras que formavam cada sílaba. As palavras escolhidas para o ditado foram palavras da maioria, palavras que as crianças circularam e depois copiaram no caderno. (Notas de Campo, 19/04/2016)

Durante os 25 dias observados nesta sala de aula, identificamos a recorrência de três tipos de eventos: treze eventos de leitura, eventos diários de análise linguística (com ênfase na apropriação do SEA) e nove eventos de produção escrita. No recorte acima, nós podemos observar um evento de leitura, que inicia o ciclo de atividades e eventos de análise linguística, na sequência.

A análise dos eventos de leitura nos revelou que o modo predominante nesta sala de aula, foi leitura coletiva oral entre professora e alunos, como retratamos no evento acima. Normalmente, a professora solicitava que um aluno começasse e outro desse prosseguimento. Então ela orientava e, ao mesmo tempo, avaliava a fluência na leitura. Este modo de ler o texto é característico das práticas de alfabetização, como apontado em outras pesquisas, como as de Macedo (2005) e de Almeida (2012).

Em todos os dias que observamos a professora propôs atividades ligadas à reflexão de palavras, letras e sílabas, do modo como lemos no evento em questão. E todos os eventos de leitura de textos 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 próprio ditado, quase sempre de 10 palavras. Nestes eventos, a professora contemplava palavras retiradas dos textos usados nos eventos de leitura, o que demonstra coerência com sua fala inicial, que nos afirmou trabalhar com letras, palavras e sílabas retiradas de um texto:

P1 - "Um texto bom [para alfabetizar] seria um texto curto, com palavras simples, com mais facilidade para o aluno e então o trabalho tem que ser com letras, sílabas e palavras, mas a partir do texto. Trabalhar pequenos textos e explorar". (Entrevista, novembro de 2016).

Tais eventos representam todo o esforço da docente para que os alunos compreendessem o funcionamento do SEA, embora ela adotasse uma metodologia de marcha sintética, numa abordagem explicitamente comportamentalista para o processo de alfabetização. Como pudemos ler no evento que apresentamos acima, o recreio foi colocado como premiação para os alunos que concluíam e acertavam os exercícios propostos; 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, os exercícios eram repetitivos e mecânicos.

Paulo Freire denunciou e nomeou esta abordagem 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, 1976, P. 17)

Não obstante, ao longo do ano, a professora manteve uma expectativa de que seus alunos chegassem a produzir textos. Esta expectativa se revelou nos eventos de produção escrita, como este, que ocorreu no evento do dia 27 de junho:

14:00h Hoje chegamos um pouco atrasadas na escola. Quando entrei na sala a professora já orientava a primeira atividade. As crianças precisaria um texto com o tema *Como foi meu São João*. A turma está um pouco mais vazia. Suponho que por dois motivos: a proximidade com as férias e ter sido segunda-feira, logo após um longo feriado. Perguntei a professora sobre a produção de texto que as crianças realizaram na terça-feira, ela 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 *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 h princípio, meio e fim". A professora pede para quem terminou, para levar o texto até sua mesa para ela olhar. Então ela recolhe, corrige alguma palavra em seguida entrega para crianças uma folha com outra proposta:

VAMOS BRINCAR DE ADIVINHAR? ESCREVA OS NOMES DAS GULOSEIMAS QUE APARECEM NA IMAGEM. (Notas de Campo, 27/06/2016)

Destacamos neste evento a 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. De fato, os alunos escreviam para serem avaliados por ela, principalmente no que se refere à apropriação do SEA. Quanto ao texto em si, como o evento acima revela, a professora esperava que as crianças escrevessem "uma história com princípio, meio e fim". Não podemos deixar de destacar a fala de uma criança da turma, ao ouvir o questionamento da professora de que estavam escrevendo muito pouco: "Eu escrevi dez!" Esta fala nos mostra como as crianças estavam construindo sentidos sobre a escrita neste contexto e o que estavam entendendo sobre produzir textos: escrever 10 palavras; esta noção é decorrente da prática dos ditados nessa turma, quase sempre de 10 palavras.

No caso desta sala de aula, os gêneros textuais não estiveram no horizonte das propostas de ensino da professora. E 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; Então não podemos deixar o processo crítico para depois; Ao contrário, é urgente que a escola assuma uma concepção de alfabetização mais ampla e contemple não apenas os elementos lingüísticos, mas também a natureza política, social e cultural da escrita, como apontaram Freire (1976) e Street (2010).

Uma análise mais minuciosa dos eventos que identificamos nos apontou que a professora passou mais tempo avaliando a turma, que realmente ensinando. Por várias vezes observamos a professora fazendo 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 este 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, porque ela precisava demarcar isso para os pais, para a escola e para a secretaria municipal de educação. A cada bimestre é solicitado no diário eletrônico da rede a evolução das escritas infantis em níveis psicogenéticos.

Em entrevista que realizamos com a docente, no início do mês de novembro de 2016, indagamos se, e em que medida, as avaliações diagnósticas influenciaram o trabalho dela. Vejamos o que disse a docente:

P1: 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.

E a respeito de identificar a hipótese de escrita do aluno, a professora afirmou que:

P1: Influência! 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 pra ele sair do pré-silábico. Pelo amor de Deus, o ano todinho e ele ainda num nível pré-silábico...

Estas falas da professora apontam, por um lado, para a compreensão da 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, que 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 na turma que observamos, este monitoramento desencadeou a divisão das crianças em dois grupos: um grupo, denominado pela professora, de grupo A, que incluía os alunos com uma hipótese de escrita alfabética e um outro grupo, denominado grupo B pela professora, 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 pra quem já sabe ler. E durante a semana, eu vou escolher um dia, pra ver quem estudou mesmo o texto", ela diz. A proposta da professora era que toda a turma treinasse e memorizasse a leitura. "Pra aprender a ler e a escrever tem que gravar." Quando perguntamos à professora porque alguns alunos levariam um 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.”

Neste mesmo dia notamos 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 texto que ela escolheu entregar aos alunos do grupo B 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.

Por um lado, esta situação configurou-se 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 desta 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 pelo tamanho nem pela simplicidade. Ademais, esta atitude da professora privou uma parte dos seus alunos de exercerem seu direito ao livro didático.

Segundo, porque esta divisão da turma imprimiu condições distintas de acesso também aos livros literários. 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 pra ler. Assim, ir ao cantinho de leitura e escolher um livro pra ler, configurou-se, nesta sala de aula, uma prática restrita aos alunos que liam convencionalmente.

Por fim, em conversas informais com a professora e também por meio da entrevista que realizamos, buscamos captar quais as influências do PNAIC nas suas escolhas metodológicas. Fizemos as seguintes perguntas: das estratégias que você usou este ano quais você aprendeu com o PNAIC? Esta formação influenciou no teu trabalho?

P1 - 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 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 trás 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 tããõ assim...

A fala da professora aponta para três aspectos que, em alguma medida, dialogam com a proposta do PNAIC, representando uma tentativa da docente de incorporá-la na sala de aula: o trabalho com textos, o monitoramento das aprendizagens em níveis psicogenéticos e os agrupamentos. Acrescentamos aí a ênfase no SEA, como revelaram os eventos que analisamos. Entendemos que embora exista uma distância entre o que observamos na sala de aula e aquilo que as propostas oficiais de ensino veiculam, os eventos e as práticas que apontamos são desdobramentos (ou interpretações inadequadas) do que estas propostas postulam.

4. Considerações finais

A despeito de toda tentativa do PNAIC em reforçar a ideia de que a alfabetização deve ocorrer na perspectiva do letramento, 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 concepção reducionista do processo presente na escola. Por que reducionista? Porque alfabetizar e alfabetizar-se envolve produção de sentidos a partir e sobre textos, como indica a perspectiva discursiva e o que está em jogo neste processo, como apontam Paulo Freire e os NLS são questões que envolvem a cultura escrita e sua natureza política e social.

Da observação da prática desta professora, que toma a apropriação do SEA como eixo norteador, quantas e quais 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 contrapalavras pelas crianças, nos momentos de interação com o texto. Ao contrário, explorar significou reduzir o texto a um conjunto de palavras e frases. Palavras retiradas aleatoriamente dos textos, apenas para análise de suas partes menores, não estão prenhes de sentido, ao contrário, esvaziam-se de suas potencialidades.

Por isso e também porque estamos num momento político delicado em que ganha força a ideia do retorno ao método fônico para alfabetizar, reforçamos a urgência de políticas e práticas de alfabetização que tomem este processo desde uma perspectiva mais ampla, considerando o objeto da alfabetização para além do SEA, incluindo os aspectos político, cultural e social da escrita.

Referências

- ALMEIDA, Ana Caroline de. *Ensino fundamental de nove anos: alfabetização e letramento com crianças de seis anos*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João Del Rei. São João Del Rei. (2012)
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARTON, David & HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como practica social. In: ZAVALLA, Virginia, at all. *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1976.
- GERALDI, João Wanderlei. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- _____. O texto nos processos de aquisição da escrita. In: *Revista Brasileira de Alfabetização*. Vitória, ES: ABAlf v. 1, n. 5, jan./jun, 2017. p. 152-162
- GREEN, Judith; DIXON, Carol N.; ZAHARLICH, Amy. *A etnografia como uma lógica de investigação*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 42. p. 13-79, dez. 2005
- GOULART, Cecília M. A. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO Gilcinei (orgs). *Cultura escrita e letramento* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
- _____. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. In: *Bakhtiniana: Revista de estudos do discurso* (Online) v. 9, n. 2. São Paulo Jul/Dez, 2014 a. p.
- GOULART, Cecília, GONTIJO, Claudia M.M. e FERREIRA, Norma S. de A. (Orgs.) *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2017.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. *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 & BARTLETT, Lesley. Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os novos estudos sobre letramento. In: *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, p.227-236, 2015.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.
- STREET, Brian. Los Nuevos Estudios de Literacidad. In: ZAVALLA, Virginia, at all. *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru,
- _____. Os Novos estudos sobre o Letramento: Histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO Gilcinei (orgs). *Cultura escrita e letramento* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.