

Eventos de alfabetização numa escola pública: evidências a partir de um olhar etnográfico¹

Resumo

O artigo discute uma prática de alfabetização numa turma de 2º ano de uma escola pública da rede municipal de Recife. Nosso objetivo foi compreender as concepções de alfabetização, leitura e escrita que permearam o trabalho da alfabetizadora, a partir da análise de eventos de alfabetização. Lançamos mão da perspectiva etnográfica de investigação, com base nos Novos Estudos do Letramento, nas ideias de Paulo Freire e de Bakhtin, considerando as forças políticas e históricas que constituem os parâmetros da educação formal e da cultura escolar. Os resultados indicam que, na prática aqui analisada, predominou uma concepção de alfabetização como apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a leitura e escrita como processos de decodificação e codificação, decorrentes de uma concepção de língua escrita como uma técnica neutra e não como uma ferramenta cultural que embasa as práticas de letramento numa sociedade grafocêntrica. Argumentamos que no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita na escola (e fora dela) não podemos deixar o processo crítico para depois; ao contrário, é urgente assumir uma concepção de alfabetização que contemple a natureza política, social e cultural da escrita.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; sala de aula; etnografia; escola pública.

Ana Caroline de Almeida

Instituto Federal do Rio de Janeiro –
IFRJ – Rio de Janeiro/RJ – Brasil
ana.caroline@ifrj.edu.br

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

Universidade Federal de São João
del-Rei – UFSJ – São João del-
Rei/MG – Brasil
socorronunes@ufsj.edu.br

Para citar este artigo:

ALMEIDA, Ana Caroline de; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Eventos de alfabetização numa escola pública: evidências a partir de um olhar etnográfico. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 237-258, jan./abr. 2022.

DOI: 10.5965/1984723823512022237

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723823512022237>

¹ Este artigo é um recorte da tese de doutorado de Ana Caroline de Almeida, intitulada: Eventos de alfabetização em duas escolas: uma análise comparativa e etnográfica.

Early literacy events in a public school: evidence from an ethnographic view

Abstract

The article discusses an early literacy practice in a 2nd grade class of a Brazilian public school. We aim to understand the literacy concept that permeates literacy events in an ethnographic perspective, taking for granted the New Literacy Studies, Paulo Freire and Bakhtin's ideas. Considering the political and historical forces that constitute the parameters of formal education and school culture, the results indicate that, in this classroom, literacy was considered as a decoding and coding processes, resulting from a conception of written language as a neutral technique and not as a cultural tool that supports literacy practices in a graphocentric society. We argue that in the early literacy process we cannot leave the critical process for later; on the contrary, it is urgent to assume a conception of literacy that contemplates the political, social and cultural nature of writing.

Keywords: early literacy; classroom; ethnography; public school.

Eventos de alfabetización en una escuela pública: evidencia de desde una mirada etnográfica

Resumen

El artículo aborda una práctica de alfabetización en una clase de segundo año de una escuela pública em Red municipal de Recife. Nuestro objetivo fue entender los conceptos de alfabetización, lectura y la escritura que permearon la labor del alfabetizador, a partir del análisis de hechos de literatura. Hacemos uso de la perspectiva etnográfica de investigación, basada en la Nueva Estudios de Alfabetización, en las ideas de Paulo Freire y Bajtín, considerando las fuerzas políticas e históricos que constituyen los parámetros de la educación formal y la cultura escolar. Los resultados indican que, en la práctica aquí analizada, una concepción de la alfabetización como apropiación del Sistema de Escritura Alfabética (SEA) y la lectura y la escritura como procesos de decodificación y codificación, a partir de una concepción del lenguaje escrito como técnica neutral y no como una herramienta cultural que apoya las prácticas de alfabetización en una sociedade grafocêntrico. Sostenemos que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en la escuela (y fuera de ella) no podemos dejar el proceso crítico para después; al contrario, es urgente asumir un concepto de alfabetización que contemple la naturaleza política, social y cultural de escribiendo.

Palabras clave: alfabetización; literatura; salón de clases; etnografía; escuela pública.

Introdução

A pesquisa sobre práticas de alfabetização tem sido a principal ação do Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade (GPEALE), que, ao longo dos últimos 15 anos, busca aprofundar a compreensão da prática alfabetizadora numa perspectiva etnográfica. Neste artigo, analisamos eventos de alfabetização mediados por uma docente do 2º ano do Ensino Fundamental. Por eventos de alfabetização, compreendemos:

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 Sistema de Escrita Alfabética (SEA) como quando esses mesmos sujeitos participam de práticas sociais que envolvem leitura e escrita. (ALMEIDA, 2020, p. 282)

Objetivamos compreender como a professora trata pedagogicamente a alfabetização e que concepções de alfabetização, leitura e escrita permeiam sua prática. Os resultados de nossas pesquisas vêm reforçando que uma concepção de alfabetização como apropriação da cultura escrita, como prática social, ainda está muito distante da prática docente.

Buscamos assumir um ponto de vista crítico no desenvolvimento de nossas pesquisas a partir da lente freireana, quando esta nos ensina que, mais do que mirar, é fundamental “ad-mirar”: “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 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 com base na compreensão de que:

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)

1 Perspectiva metodológica

Lançamos mão da perspectiva etnográfica de investigação. A etnografia é um enfoque 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), indicando que é necessário abordar o processo, ou seja, as práticas de alfabetização, como parte de uma totalidade maior que a influencia. Assim, interpretamos o fenômeno, considerando suas relações com o contexto social mais amplo e não apenas em função de suas relações internas.

Heath e Street (2008, p. 16) esclarecem ainda que pesquisar a 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 a professora 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”. (HEATH; STRETT, 2008, p. 17, grifo do autor)

Então, podemos dizer que as práticas e os eventos letrados construídos na escola são, antes de tudo, sociais, comportam também uma dimensão peculiar, característica da

cultura escolar, e incluem uma série de valores e atitudes. Trata-se de ações e interações entre professor e alunos, marcadas pelas relações de poder e mediadas pelo texto escrito.

Nossa perspectiva metodológica utiliza o contraste (MACEDO, 2005) como uma estratégia para o aprofundamento das análises. Em alguma medida, podemos dizer que contrastar se aproxima da ideia de comparar – defendida pela abordagem Estudo de Caso Comparado (ECC), que se ancora em diferentes teorias, sugere a utilização de diferentes métodos e indica explicitamente a comparação e o contraste. Bartlett e Vavrus (2017, p. 7) asseveram que “comparar e contrastar são movimentos analíticos essenciais, no entanto, são frequentemente rejeitados por pesquisadores 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 práticas de alfabetização, ou contrastar algum evento que observamos na sala de aula com o que a docente diz sobre ele em uma entrevista, ou ainda contrastar diferentes eventos de alfabetização na prática de uma mesma docente.

Os dados foram produzidos em uma escola da Rede Municipal de Recife, localizada em região periférica, atendendo a alunos das camadas populares. É importante sublinhar que já existem três pesquisas do GPEALE concluídas, realizadas nesta mesma escola: os estudos de Dezotti (2019), de Araújo (2018) e de Lima (2017), o que nos vem permitindo aprofundar o olhar não apenas sobre cada sala de aula pesquisada, mas sobre conjunto da escola, que funciona em dois turnos e, no início de 2016, atendia a 249 alunos. Quanto à infraestrutura física, possui sete salas de aula, com mobiliário novo e apenas três são climatizadas. Conta com uma sala de professores e outra dividida entre a secretaria e a direção, ambas climatizadas. Além disso, 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. O corpo docente é composto por um total de 20 professoras: duas de biblioteca, 13 regentes de turma em regime efetivo, cinco regentes contratadas em regime temporário. Todas as professoras possuem ensino superior; a maioria é graduada em Pedagogia e possui cursos de especialização em áreas da educação.

Realizamos, ao longo do ano de 2016, observação participante nas aulas de todas as disciplinas na turma de 2º ano, frequentada por 24 crianças, na faixa etária entre seis e sete anos de idade. No que tange aos conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabético (SEA), 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 hipóteses menos avançadas sobre o funcionamento da escrita, de acordo com o que sugerem Ferreiro e Teberosky (1991).

A sala de aula era mobiliada com a mesa da professora, dois armários, duas estantes, cantinho de leitura e um móvel que ficava ao fundo no qual a docente guardava alguns exemplares de livros paradidáticos (livros de literatura infantil). 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 professora, doravante denominada Florbela, era bastante experiente: tinha 51 anos de idade, 32 anos de docência, cursou Pedagogia na Universidade de Pernambuco (UPE) e fez uma Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínico Institucional. Participou ainda de cursos de formação continuada nos últimos dez anos, incluindo o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e 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 Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), com professores e pesquisadores da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Embora essas formações passem por linhas metodológicas e formas de organização distintas, seus referenciais teóricos não chegam a ser contraditórios – sustentam-se na teoria da psicogênese da língua escrita e na utilização de textos de circulação social para o trabalho com a alfabetização.

Além da observação, dos registros em diário de campo e da coleta de materiais utilizados nas aulas, realizamos entrevista e conversas informais com a professora ao

longo do processo, com o objetivo de compreender sua concepção de alfabetização e as razões das suas escolhas metodológicas.

2 A prática de alfabetização: evidências a partir de um olhar etnográfico

Na longa interação que mantivemos com a docente, pudemos ter várias conversas informais. Logo no início das observações, perguntamos à professora como era o trabalho que ela desenvolvia. 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, ainda no início das observações, pautamos a noção de alfabetização e letramento, na tentativa de captar que concepções a professora carregava acerca desses conceitos.

Nessa direção, indagamos 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”. Suas enunciações indicam o modo como vem se apropriando dos conceitos de alfabetização e letramento que circulam nos espaços de formação continuada dos quais participou ao longo da carreira, tendendo a uma dicotomização dos conceitos e indicando traços da concepção freireana de alfabetização; pareciam ancoradas no discurso corrente da importância do texto na sala de aula, e indicaram também um movimento metodológico, no qual o texto é 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 distantes, como tentaremos mostrar.

O quadro 1 é um retrato daquilo que observamos nessa sala de aula, no que tange ao ensino da leitura e da escrita². Ele 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. Nesses 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.

Quadro 1 - Eventos de alfabetização da turma

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	
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	Livro literário	x			

² Não incluímos nesta tabela eventos ligados ao ensino de Matemática, nem os eventos de copiar tarefa de casa.

	risadas					
	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: ALMEIDA (2020).

A partir desse quadro, podemos destacar os textos que circularam e os eventos de alfabetização predominantes. No que concerne aos textos e seus suportes, identificamos 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 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*. Essa 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 se efetua 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.

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 no “Dia do índio”; parlenda; lendas, no “dia do folclore”; leram textos informativos nos livros didáticos (LD) – por duas vezes no livro de Geografia e um texto no 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 em 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 à realização de exercícios isolados também com esse foco³; 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. Os eventos com ênfase na apropriação do SEA quase sempre estiveram associados aos eventos de leitura, não apenas em aulas de Português, mas também, nas aulas de Matemática, Geografia e Ciências Humanas e da Natureza. Os eventos de produção de texto não eram conectados a outros eventos.

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

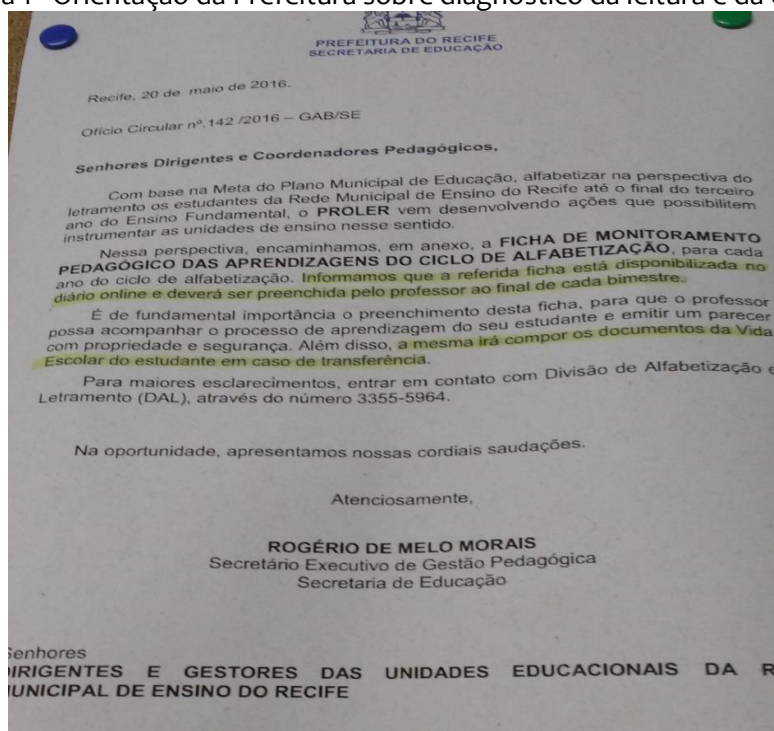
³ A título de esclarecimento sobre a natureza e a quantidade de eventos contabilizados por nós, consideramos que, nessa sala de aula, um mesmo texto tanto pode ter servido à construção de um evento considerado por nós como evento de leitura, quanto pode ter servido também à reflexão sobre o SEA e entrado na conta dos eventos com esse foco.

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.

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 (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991), sob demanda da Secretaria Municipal de Educação. No início do ano, a turma realizou diferentes avaliações diagnósticas de Português e de Matemática, tanto da Rede Municipal de Ensino quanto de âmbito nacional, como a Provinha Brasil. Ao longo do ano, as crianças realizaram inúmeras outras atividades de caráter avaliativo como os ditados de palavras e as produções escritas, como apontamos no quadro. Esse monitoramento ocorria porque a cada bimestre 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 1 com a seguinte orientação a esse respeito:

Figura 1 - Orientação da Prefeitura sobre diagnóstico da leitura e da escrita



Fonte: ALMEIDA (2020).

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 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 era solicitada no diário eletrônico da rede a evolução das escritas infantis.

Em entrevista 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 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, nov. 2016)

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

Florbela: 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 [...]. (FLORBELA, nov. 2016)

Essas falas apontam para sua compreensão sobre a alfabetização e 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 ele avance. Ver o aluno individualmente significa acompanhar o registro de suas hipóteses de escrita tal como definido por Ferreiro e Teberosky (1991). 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, 2012, p. 21). O Programa sugere o monitoramento do processo de ensino e aprendizagem desde uma perspectiva construtivista 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 esse 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.

Essa 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, 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 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, no 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. Mas, no

contexto dessa sala de aula, essa demarcação se revelou bastante problemática. Primeiro, porque os dois grupos seguiram realizando propostas de trabalho similares, ancoradas na mesma perspectiva. Um grupo leva um texto menor impresso numa folha e o outro 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, as crianças que levaram o livro 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. 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 seu 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, nov 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 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 um modo de apropriação daquilo que essas propostas postulam. Nos fragmentos de eventos de alfabetização abaixo, evidenciamos com mais detalhes os modos de ensino da escrita e a dinâmica de trabalho com o texto que se repetiu ao longo do ano, independente se o texto era do LD de Português, Ciências ou Matemática.

Durante a realização das atividades no livro de Matemática, a professora realiza uma atividade de reflexão sobre o SEA:

Florabela: “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 o SEA. (NOTAS DE CAMPO, abr. 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:

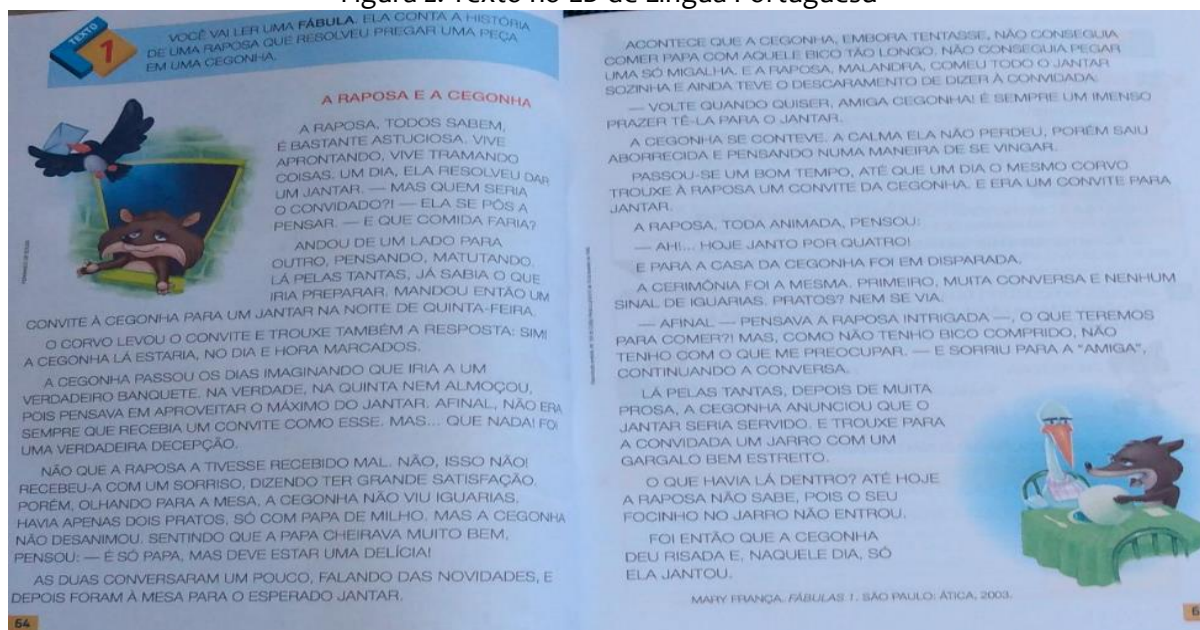
16h21 – Em meio à leitura do texto, no LD de geografia, a professora pede que os alunos encontrem algumas palavras. “Encontrem aí a palavra castanho. Cas-ta-nho”, ela reforça as sílabas da palavra.

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 [...]” (ALMEIDA, abr. 2016)

O desdobramento do evento de leitura mediado pelo LD de Língua Portuguesa é também similar aos eventos que observamos com outros textos: circular palavras ditadas pela professora, ou seja, eventos de análise linguística, com foco na apropriação do SEA. Vejamos como isso se deu durante a leitura da fábula *A raposa e a cegonha*, observado no dia 25/04 (Figura 2):

Figura 2: Texto no LD de Língua Portuguesa



Fonte: ALMEIDA (2020).

“Então, vamos circular palavra”, diz a professora. 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. (ALMEIDA, abr. 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. 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, notamos que algumas atividades já haviam sido feitas nas páginas 15, 16, 28, 29, 32, 45, 46, 52, 53, 56, 57. Nessas 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 essas 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.

Consideramos que a pressão exercida pela Secretaria de Educação colocando a ênfase no SEA, evidenciada nas avaliações, pode levar à exclusão, na prática docente, do

trabalho com a produção de sentidos, ou ainda, nas palavras de Freire (2014, 2011), a leitura da “palavra mundo”. Defendemos que alfabetizar e alfabetizar-se envolve produção de sentidos a partir e sobre textos e o que está em jogo nesse processo, como apontam Paulo Freire e os Novos Estudos do Letramento (NEL), perspectivas teóricas que temos aproximado e que têm nos orientado na pesquisa sobre as práticas de alfabetização, são questões que envolvem a cultura escrita e sua natureza política e social.

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 prenhes 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 língua escrita 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 (2014) denominou como “modelo de letramento autônomo” e Freire (2014), como “modelo de educação bancária”.

Considerações finais

Entendemos que as práticas e os eventos de alfabetização construídos na escola são, antes de tudo, sociais e comportam uma dimensão peculiar característica da cultura escolar. Incluem uma série de valores, atitudes e sentimentos; 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 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 que implica na aprendizagem de uma técnica e uma competência linguística. Nosso esforço, ao longo deste artigo, foi justamente compreender porque isso ainda ocorre com tanta força. Nossa hipótese é a de que a concepção de língua escrita arraigada na cultura escolar, compreendida como uma técnica neutra e não como uma ferramenta cultural que embasa as práticas sociais numa sociedade grafocêntrica, é o grande entrave para o avanço da alfabetização como apropriação da cultura escrita.

Na prática aqui analisada, o texto aparece apenas como pano de fundo ou um pretexto para o ensino do sistema de escrita. A alfabetização 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 do que decodificar a escrita. Não podemos deixar o processo crítico para 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).

Referências

ALMEIDA, Ana Caroline de. **Notas de campo**. Recife. [s.n] 2016.

ALMEIDA, Ana Caroline de. **Eventos de alfabetização em duas escolas: uma análise comparativa e etnográfica**. 2020. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

ARAÚJO, Rayra Farias de. **Eventos de leitura numa turma do quarto ano: uma perspectiva enunciativa e etnográfica**. 2017. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTLETT, Lesley; VAVRUS, Frances. **Rethinking case study research: a comparative approach**. New York: Routledge, 2017.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

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.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

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.
- 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.
- HEATH, Shirley; STREET, Brian. **On ethnography: approaches to language and literacy research**. Teachers College Press, 2008.
- 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. **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.
- 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. p. 14-28.
- 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.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Recebido em: 09/01/2022
Aprovado em: 28/03/2022

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 23 - Número 51 - Ano 2022
revistalinhas@gmail.com