

É FUNDAMENTAL ALFABETIZAR LETRANDO?

ELENIR TERESINHA GARCIA SILVA

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa desenvolvida para fins de conclusão de curso. O tema da pesquisa é Ensino Fundamental de nove anos, alfabetização e letramento. Tem como objetivo analisar os discursos de alfabetização e letramento que emergem a partir de alguns documentos oficiais do Ministério da Educação e da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, pelo programa de Ensino Fundamental de nove anos, quais sejam: *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade + um ano fundamental* e *Caderno da Educação 1: o desafio de brincar e aprender*. A metodologia de pesquisa toma os documentos como monumentos, isto é, descreve as relações de poder que os enunciados colocam em circulação, mantém-se na materialidade do discurso. Para análise, utilizam-se os conceitos de alfabetização, letramento e, centralmente, o conceito foucaultiano de discurso, numa perspectiva pós-estruturalista. Para a costura analítica, articula o conceito de letramento tomando como referência Angela Kleiman. A partir das análises dos documentos, foi possível constatar que se impõem às professoras alfabetizadoras do ciclo de alfabetização o *alfabetizar letrando*, discurso pedagógico que, no momento, circula como o mais verdadeiro e adequado. Emerge, nas atuais políticas educacionais, como resposta às urgências sociais, políticas e econômicas em torno da alfabetização. Entendo que os documentos analisados foram constitutivos e (re)produtores desses discursos endereçados a professoras e crianças pobres em período de alfabetização.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de nove anos. Discurso. Alfabetização. Letramento.

1 APRESENTAÇÃO

Quanto àqueles para quem esforçar-se, começar e recomeçar, experimentar, enganar-se, retomar tudo de cima abaixo e ainda encontrar meios de hesitar a cada passo, àqueles para quem, em suma, trabalhar mantendo-se em reserva e inquietação equivale a demissão, pois bem, é evidente que não somos do mesmo planeta. (FOUCAULT, 2007, p. 12).

A citação acima convida a pensar sobre a difícil tarefa de escrever e se entregar à experiência de pensar de outro modo, arriscar-se. Perseguindo esse intento, aponto que contemporaneamente há uma preocupação de setores organizados da sociedade – governos federais, estaduais, municipais, pesquisadores, especialistas de diferentes áreas e educadores – com os resultados que vêm sendo divulgados sobre o desempenho de estudantes brasileiros nas avaliações externas nacionais e internacionais e a qualificação do ensino. Tais preocupações têm mobilizado o governo federal a investir em políticas públicas para a educação, priorizando as formações continuadas em parceria com os governos estaduais e municipais, tendo como foco central os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Uma das medidas foi o programa de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a inclusão da criança de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Com isso, vemos aumentada em todo o país a possibilidade de uma discussão sobre o tema da alfabetização. A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos coloca em movimento a discussão, a ressignificação dos sentidos de alfabetização, a visibilidade da educação da criança de seis anos e a problematização do lugar desta no ensino. É necessário brincar, dizem os especialistas, porém as orientações, os programas de formação continuada e as secretarias de educação apontam que é fundamental alfabetizar letrando, isso nos mais diferentes documentos. A entrada obrigatória no Ensino Fundamental aos seis anos não configura um consenso entre os especialistas. Gera-se um grande debate em relação à ruptura entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o direito à infância. Uma das justificativas desta política pública pelo Ministério da Educação (MEC) é de que “ocorrerá a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares” (BRASIL, 2007, p. 5). Em Porto Alegre, na Rede Municipal, a criança de seis anos já estava na escola, desde a implantação dos Ciclos de Formação, constituídos por três ciclos com três anos de duração cada um, totalizando nove anos, em que o primeiro ciclo corresponde à infância. No entanto esse primeiro ano se

constitui como um *prezinho*¹, não se caracterizando como Ensino fundamental, no qual não é consenso alfabetizar essas crianças, o que se torna alvo de críticas, tensões e resistências entre professores.

Tendo como tema a alfabetização, o letramento, a criança de seis anos e o Ensino Fundamental de nove anos, este estudo tem como objetivo analisar os discursos que circulam em documentos oficiais na área da alfabetização sobre o primeiro ano da Rede Municipal de Porto Alegre². Nesse sentido, opera com a análise de discurso foucaultiana numa perspectiva pós-estruturalista. Constituem-se como *corpus* da pesquisa documentos oficiais federais e municipais discutidos na Rede Municipal de Porto Alegre a partir da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, tais como: *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade + um ano fundamental* (BRASIL, 2007) e *Caderno da Educação: o desafio de brincar e aprender* (PORTO ALEGRE, 2009). A escolha desses documentos dá-se em razão de sua ampla circulação nos cursos de formação promovidos pela Secretaria de Educação do Município de Porto Alegre e, também, pelo Ministério da Educação. Este recorte analítico, necessário à pesquisa, não nega a reiteração de enunciados aqui analisados em outros documentos oficiais e proferidos por diferentes especialistas que se autorizam a dizer sobre a criança pequena e a alfabetização.

Ao tomar esses documentos para análise, recortei o período de 2006 a 2013, pois foi quando vivi a experiência de ser professora do primeiro ano numa escola da Rede Municipal de Porto Alegre, além de assumir como assessora pedagógica do I Ciclo do Regional Norte na SMED, e como tutora do Pró-Letramento e orientadora do Pacto Nacional de Alfabetização (PNAIC).

As inquietações que nortearam este estudo são: que discursos sobre alfabetização estão sendo produzidos para o primeiro ano das escolas municipais de Porto Alegre nos documentos oficiais do Ensino Fundamental de nove anos? Que concepções de alfabetização e letramento sustentam os textos oficiais com o intento de perceber permanências e mudanças desse entendimento?

¹ Prezinho é como se chamavam as turmas de A10, o primeiro ano do I Ciclo da Rede Municipal de Porto Alegre, onde se matriculavam as crianças de seis anos. Turmas que se caracterizavam por tempos e espaços diferentes dos demais, tinham um pátio separado na escola, antigo Jardim B, anterior ao Ensino Fundamental de nove anos.

² Este artigo foi elaborado a partir de uma pesquisa, para fins de trabalho de conclusão, no ano de 2013, do curso de Especialização em Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e orientado por Sandra dos Santos Andrade.

O texto está organizado em quatro seções: nesta primeira, apresento meu estudo, e na segunda descrevo os caminhos investigativos utilizados. Na terceira seção, teço a análise, juntamente com o estudo da produção existente sobre o tema, que me auxiliou a dialogar com os conceitos selecionados, quais sejam: análise do discurso, alfabetização, letramento e Ensino Fundamental de nove anos. Na última seção, realizo algumas considerações sobre as análises dos discursos destacados nos documentos e os descaminhos da investigação.

2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS – METODOLOGIA

O interesse em investigar o tema da alfabetização, do letramento e do Ensino Fundamental de nove anos emergiu a partir de ditos e escritos de vários profissionais envolvidos com a educação na Rede Municipal de Porto Alegre; da minha experiência como assessora pedagógica³; da experiência como tutora do Programa Pró-Letramento do Ministério da Educação, programa de formação continuada para professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental de regiões com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); da experiência como orientadora do Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) e das discussões travadas sobre alfabetização nestes espaços, as resistências e o envolvimento nas malhas deste discurso; e surgiu, também, do meu retorno à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde fui à “busca ‘adolescente’: atrás da verdade sempre recente” (FOUCAULT, 1982, p. 19) de novas fórmulas para a alfabetização e me deparei com outros percursos a trilhar. Iniciei minha imersão no campo dos estudos culturais, encontrei-me com outras ferramentas de onde venho compondo outros textos e experimentei outros pensamentos, o que me permitiu analisar os textos oficiais como práticas sociais e culturais que engendram saberes, fazendo aparecer “novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem emergir formas totalmente novas de sujeitos” (FOUCAULT, 1999, p. 8).

Diante desses diálogos e dessas discussões, muitas vezes tensos, deparei-me com a possibilidade de uma investigação. Não que eu venha revelar algo que está oculto, que nunca tenha sido dito ou que seja a solução para os problemas sociais e educacionais, mas intento compor um texto, como nos sugere Costa (2009, p. 1), “em sendas abertas, em possibilidades

³ A Secretaria Municipal de Porto Alegre organiza-se, quanto à assessoria pedagógica às escolas, em quatro grandes regiões: Norte, Sul, Leste e Oeste. A região Norte é constituída atualmente por 15 escolas, nas quais faço assessoria pedagógica no I e II Ciclos, em oito delas, com função de trabalhar com as professoras e coordenadoras pedagógicas.

que nos atraem porque apontam em direções que nos fascinam, desafiam e dão prazer”. Em possibilidades que nos levem a “articular nossas pequenas lutas diárias” (ibidem, p. 2).

Encontro na escrita de Bujes (2007, p. 15-16) as palavras que descrevem minhas inquietações:

[...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação.

A partir dessa perspectiva, minha escolha pelo campo dos estudos pós-estruturalistas se apoia na possibilidade de problematizar o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos sob uma ótica cultural, entendendo-o como imerso em relações de poder; relações nas quais se legitimam estratégias interessadas e endereçadas para as crianças de seis anos.

Entendo a organização do Ensino Fundamental de nove anos como um “artefato cultural, isto é, como resultado de um processo de construção social” (SILVA, 1999, p. 134) historicamente construído; reforçado por diferentes forças políticas, reiterado como necessário na atual esfera econômica e social, com o apoio de *experts* nacionalmente reconhecidos e, por isso, um artefato naturalizado. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a adequação do Ensino Fundamental de nove anos é uma invenção, constituída em relações de poder, pois parte de um grupo amplo, mas específico, autorizado e legitimado para dizer sobre a educação e suas necessidades. Esses modos de dizer vão produzindo identidades escolares e infantis. Considerando os documentos oficiais como artefatos culturais, isto é, como construção social, evidencia-se “o papel da linguagem e do discurso nesse processo de construção” (SILVA, 1999, p. 135). Um dos movimentos pretendidos nesta pesquisa é verificar a função da linguagem e do discurso nos documentos oficiais selecionados para análise.

Segundo Hall (1997, p. 10), “o significado surge, não das coisas em si – a realidade – mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos”. Compreendo, deste modo, o Ensino Fundamental de nove anos como um fenômeno discursivo dentro de uma categorização e atribuição de significado dentro dos jogos de linguagem e poder. A linguagem torna-se importante na produção e circulação de sentidos que damos às coisas do mundo. E o poder aqui referido não se caracteriza como

necessariamente repressivo, exercido de cima para baixo, pois, no sentido tomado de Foucault, ele é uma “ação sobre ações” (1995, p. 243). É ação como força, “vontade de potência”, e “tais forças estão distribuídas difusamente em todo tecido social” (VEIGANETO, 2007, p. 61).

Olhei, então, para os documentos e comecei a ensaiar, compor, estranhar, fazê-los dizer e a problematizá-los enquanto discursos. Foucault (2000) assim descreve discurso:

Um bem finito – limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização: um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política. (Foucault, 2000, p. 139).

As palavras de Foucault sobre discurso apontam a importância de problematizar o Ensino Fundamental de nove anos como política pública, e em particular a alfabetização e o letramento, na medida em que são apresentados como temas recorrentes na solução dos problemas educacionais no presente. Compreendo que a enunciação destes ditos só foi possível neste tempo, em função de uma necessidade que se impunha nos modos de ver a alfabetização e na necessidade política e econômica que exigem, dos países em desenvolvimento, respostas para os problemas educacionais. Evidencia-se, assim, o aparecimento de um novo discurso na paisagem da educação nacional, marcando, com isso, um novo modo de pensar o ensino da leitura e da escrita.

Para tanto, dirijo-me aos documentos oficiais e construo um caminho investigativo que me permite analisar e problematizar os discursos destes documentos sobre a alfabetização neste primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Um dos documentos selecionados está em sua segunda edição e conta com uma tiragem de 420 mil exemplares: *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade + um ano fundamental* (BRASIL, 2007), publicado e distribuído pela primeira vez em 2006 pelo Ministério da Educação. É composto por 135 páginas, distribuídas em apresentação, introdução e nove textos de diferentes autores que abordam temas como infância, infância e escola, o brincar, as diferentes linguagens, as áreas do conhecimento, letramento e alfabetização e a prática pedagógica, avaliação e modalidades organizativas do trabalho pedagógico, tendo como foco as crianças de seis anos e sua aprendizagem. Após me debruçar sobre o documento, recortei dois textos que considerei importantes para responder, em alguma medida, o meu problema de pesquisa, pois tratam sobre alfabetização e letramento,

tema relevante para minhas análises. Procurei me inquietar “diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares”, como nos diz Foucault (2000, p. 24). Assim, selecionei primeiro o texto de Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Moraes (2007), que tem como título *Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica*. O segundo texto foi *A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores*, de Cecília Goulart (2007).

Outro documento selecionado foi o referencial para o primeiro ano do Ensino Fundamental, *Caderno da Educação 1 – O desafio de brincar e aprender* (PORTO ALEGRE, 2009), organizado por três assessoras pedagógicas da Secretaria de Educação de Porto Alegre (SMED) e outras autoras com a colaboração e discussão de algumas professoras das turmas de primeiro ano de algumas escolas. Divulgado e distribuído em 2009 pela SMED a todas as escolas da rede municipal, tem o objetivo de criar um referencial para as turmas de A10⁴ e instigar a discussão sobre a obrigatoriedade da inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental. Intitulado *Caderno de Educação 1*, é constituído de 24 páginas distribuídas da seguinte maneira: sumário, prefácio, apresentação, introdução, textos sobre concepção de infância; organização das práticas pedagógicas, subdividido em aprendizagem e currículo, avaliação e concepção de alfabetização, letramento e numeramento; e, por fim, possibilidades de aprendizagens para o primeiro ano do primeiro ciclo. Nesse caderno, as autoras discutem inicialmente a concepção de infância, trazendo diferentes autores e também a concepção de alfabetização e letramento, incluindo o numeramento como proposta para o primeiro ano em turmas de A10. Ressaltam a importância do brincar e sugerem possibilidades de aprendizagens, estratégias e/ou objetivos em todas as áreas do conhecimento. Recorto desse documento o texto que trata da concepção de alfabetização e letramento, por contribuir para a reflexão e a discussão do meu problema de pesquisa.

Desde a implantação dos ciclos em Porto Alegre, as escolas da rede municipal trabalham na lógica de nove anos, porém a matrícula no primeiro ano se dava por uma escolha da família. No entanto o primeiro ano ainda não era caracterizado como sendo do Ensino Fundamental, pois a lógica de trabalho e organização ainda se dava como Educação Infantil. Com a lei em vigor, torna-se obrigatório oferecer este primeiro ano no Ensino Fundamental, aumentando a oferta de vagas nesse momento do I Ciclo.

⁴ Turma de A10 é a nomeação dada ao primeiro ano do I Ciclo das Escolas cicladas da Rede Municipal de Porto Alegre.

A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, amplia o Ensino Fundamental de oito para nove anos e garante o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental. Desde lá, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), promove políticas de formação continuada para todos os envolvidos. Provoca o debate em torno do currículo não só para o primeiro ano, mas para todo o Ensino Fundamental. A partir dessa legislação, oferece documentos orientadores, organizados por especialistas de diferentes áreas de conhecimentos.

Para a legitimidade e a efetividade dessa política educacional, são necessárias ações formativas da opinião pública, condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e de recursos humanos, bem como acompanhamento e avaliação em todos os níveis da gestão educacional. (BRASIL, 2007, p. 7).

3 ANÁLISE

Lendo, relendo, folheando e desfolhando os documentos, procurei contextualizá-los historicamente e compreendê-los como *coisas ditas*. Busquei, então, as recorrências, as rupturas, as continuidades sobre as concepções de alfabetização e letramento evidenciadas nos discursos destes documentos gerados por uma política pública para a criança de seis anos. Tratei-os como uma prática social mergulhada em relações de poder. E, assim, iniciei a análise do *corpus* recortado. Dirigi-me aos materiais indagando-me que discursos são produzidos nestes documentos oficiais sobre a alfabetização e letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos e que efeitos provocam. A partir desse questionamento, busquei os enunciados referentes à aprendizagem da leitura e da escrita visibilizados nos documentos no período destacado.

Ao mergulhar no *corpus* da pesquisa, encontrei um campo de saber, o pedagógico. E fui levada a garimpar enunciados⁵ sobre a relação entre ensino de leitura e escrita, conceitos de alfabetização e letramento, a perspectiva de alfabetizar letrando ou alfabetizar na perspectiva do letramento. Lendo esses textos, identifiquei prescrições “na organização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo, e trabalhar com o conhecimento” no primeiro ano (BRASIL, 2007, p. 5). Penso que a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos pode ser significada

⁵ Enunciado, para Foucault (2000, p. 99), é “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, conteúdos concretos, no tempo e no espaço”.

como uma prática organizada por relações de poder, que envolve múltiplos sujeitos imersos em nesse tipo de relações, como professores, crianças, especialistas, sem falar nas dimensões políticas, econômicas e sociais que também orientam as mudanças educacionais.

Como escreve Foucault (1996, p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. E é nessa regra que se dá a materialização do discurso que encontramos nos textos analisados e em todas as enunciações sobre alfabetização e letramento na luta pela produção de verdades.

Diante disso, analisei os documentos como *monumentos*, isto é, descrevi as relações de poder que os enunciados colocam em circulação e mantive-me na materialidade do discurso.

Problematizo esses documentos e trato-os no jogo de sua instância (FOUCAULT, 2000), não buscando sentidos ocultos, nem a origem destes, mas me detendo às coisas ditas.

Foucault (2000, p.141-142) descreve que a análise dos enunciados se dá

[...] como o conjunto das coisas ditas, as relações, as regularidades e as transformações que podem aí ser observadas, o domínio do qual certas figuras e certos entrecruzamentos indicam o lugar singular de um sujeito falante e podem receber o nome de um autor. “Não importa quem fala”, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar. É considerado, necessariamente, no jogo de uma exterioridade.

Para tanto, tomo os documentos oficiais como *monumentos*, em busca de sua positividade, de relações históricas e práticas sociais, recusando-me na busca de uma única verdade oculta nos textos analisados. No texto das orientações do Ensino Fundamental de nove anos, verifico a produção de *regimes de verdade* a partir das prescrições, dos modos de ensinar a ler e escrever as crianças de seis anos. Além de prescrever, ilustra-se com pesquisas, legitimando a cientificidade dos regimes de verdade, como mostro no excerto a seguir⁶.

Momentos diários de leituras compartilhadas, quando o professor lê para o seu grupo, possibilitando que os estudantes possam, inclusive, observar o escrito e as ilustrações, são de grande importância nesse processo. Pesquisas realizadas em diversos países demonstram que meninos e meninas que desde cedo escutam histórias lidas e/ou contadas por adultos, ou que brincam de ler e escrever (quando ainda não dominaram o sistema de escrita alfabética), adquirem um conhecimento sobre a linguagem escrita e o uso dos diferentes gêneros textuais, antes mesmo de estarem alfabetizadas. (cf. Teberosky, 1995). (BRASIL, 2007, p. 73).

⁶ Utilizei os excertos dos materiais empíricos para a análise em caixa de texto, para diferenciá-los do restante do corpo do texto e do referencial teórico.

Jennifer M. Gore (1994 p. 14) diz que “as pedagogias [...] funcionam como regimes de verdade. As relações disciplinares de poder-saber são fundamentais aos processos da pedagogia. Sejam elas autoimpostas, impostas pelos professores, ou impostas sobre os professores [...]”. Os documentos selecionados têm diferentes enunciadores: pesquisadores da educação, professores, segmentos do governo federal e municipal que falam aos professores que trabalham com os anos iniciais das escolas públicas.

Na busca dos enunciados nos documentos analisados, recorto o que salta aos meus olhos, *alfabetizar letrando*, por sua recorrência como uma forma de prescrição metodológica da leitura e escrita endereçada aos professores, impondo-se como vontade de verdade. Evidencio ainda sua apresentação como balizadora de toda a prática pedagógica que está nesses documentos orientadores e em outros programas como Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Encontrei neste enunciado *alfabetizar letrando* a possibilidade de multiplicá-lo.

Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Morais no artigo *Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica* citam a professora Magda Soares (1998) e consideram relevante a distinção feita entre alfabetização e letramento.

O primeiro termo, alfabetização, corresponderia ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever [...]. Já o segundo termo, letramento, relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais. [...] “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, [...]: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”. (BRASIL, 2007, p. 70, grifo meu).

Neste outro excerto, retirado do documento do caderno de educação referencial para as turmas do primeiro ano da Rede Municipal de Porto Alegre, aparece novamente o termo *alfabetizar letrando*.

Saber escrever é muito mais do que saber transcrever a fala; saber ler é muito mais do que decifrar um código. Essas aprendizagens não se restringem somente ao domínio mecânico de símbolos. É preciso definir os conceitos de alfabetização e letramento, para se iniciar a discussão sobre a função da escola nesses processos. Conforme Carvalho (2005), os processos de alfabetizar e letrar são distintos, porém interligados, [...] alfabetizar é ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o aprendiz com diversos usos sociais da leitura e escrita (p. 65). Magda Soares (apud Carvalho, 2005) revela que é possível *alfabetizar letrando*, [...] podemos ensinar crianças e adultos a ler, a conhecer os sons que as letras representam e, ao mesmo tempo, com a mesma ênfase, convidá-los a se tornarem

leitores, a participarem da aventura do conhecimento implícita no ato de ler. (PORTO ALEGRE, 2009, p. 14, grifo meu).

Para ilustrar a recorrência desse termo diante das minhas experiências, trago outro documento, não citado no meu *corpus* de pesquisa, mas que considero importante pela repetição de seu uso nos cursos de formação continuada oferecidos à Rede Municipal de Porto Alegre, o Pró-Letramento, do qual recorto o excerto abaixo.

[...] entende-se *alfabetização* como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se *letramento* como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Esta proposta considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis.

Assim não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de *alfabetizar letrando*. (BRASIL, 2008, p. 12-13, grifos do autor nas primeiras palavras, e meus, nas duas últimas).

Trago ainda outro documento do PNAIC, de onde recorto um excerto que também se refere ao termo *alfabetizar letrando*.

Como Magda Soares (1998) e outros estudiosos, consideramos perfeitamente possível e adequado *alfabetizar letrando*, isto é, ensinar o SEA, permitindo que os aprendizes vivam práticas de leitura e de produção de textos, nas quais vão incorporando aqueles conhecimentos sobre a língua escrita. (BRASIL, 2012, p. 7, grifo do autor).

Destaco esses excertos dos documentos por serem importantes para minha análise a fim de perguntar: em que situação emergem, que efeitos produzem e como se tornam prescrição neste momento? Que outros enunciados são deixados de lado neste momento histórico? Que novas formas na “vontade de verdade” podem ser lidas nestes excertos (FOUCAULT, 1996)?

Aponto a recorrência enunciativa do alfabetizar letrando nos documentos oficiais do programa de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos como imposição de sentido. Foucault (1996, p. 37) trata como um procedimento de controle dos discursos, a “rarefação, desta vez dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”.

Magda Soares, Artur Gomes de Moraes, Telma Ferraz Leal e outros citados em todos os documentos acima nomeados nos ensinam a distinguir alfabetização de letramento, porém salientam que, na prática, são inseparáveis, que é preciso alfabetizar na perspectiva do letramento, isto é *alfabetizar letrando*, termo de ampla circulação nos documentos analisados. *Novos* rumos são prescritos para o ensino da leitura e escrita, novos sentidos são produzidos, novos olhares.

Para que Magda Soares e outros pudessem ser citados nos documentos, tiveram que estar dentro de uma ordem discursiva que não se estabelece fora de condições políticas, conflitos, contradições e posicionamentos de sujeitos. A eles é conferido um *status* de dizer verdades.

[...] essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mas profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 1996, p. 17).

Com a ampliação do Ensino fundamental para nove anos, vislumbram-se novos sentidos à alfabetização, o que nos remete ao termo letramento, que, segundo Kleiman (2005, p. 12), “já entrou em uso carregado de novas associações e significados, uma nova relação com a oralidade e com linguagens não verbais não incluídas nem previstas no termo alfabetização”. Ditos como este, proferido por profissionais reconhecidos e renomados, especialistas e mestres com diferentes formações, vão construindo significados e produzindo sentidos sobre o tema. Evidencia-se nesses documentos a ênfase e a preocupação com a alfabetização e as práticas de alfabetização dirigida às crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Diante disso e pensando no campo de saber pedagógico, sabe-se que “todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 44). Na política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, temos um grupo de especialistas que escrevem a proposta de alfabetização e letramento e aparecem em todos os documentos endereçados às professoras alfabetizadoras. Eles são autorizados neste momento histórico a emitir *novas* enunciações, porque fazem parte de uma ordem discursiva em que são posicionados como sujeitos do discurso que seguem certas regras, sendo permitido a eles dizer. Diz-se um modo de ensinar a ler e escrever na contemporaneidade articulado com

projetos políticos e sociais emergentes. A inscrição na ordem discursiva não se dá fora de uma arena de lutas pela imposição de sentidos e significados sobre a alfabetização. A partir dos ditos, é colocado em jogo um conjunto de procedimentos que possibilitam emergir o discurso. Para que isso ocorra, outros discursos e sujeitos foram colocados de lado. Esses discursos são aceitos porque encontram condições políticas e necessidades econômicas de um país emergente, possibilidades de existência e consentimento. Como afirma Fischer (2001, p. 204), as “coisas ditas”, portanto, são radicalmente amarradas a dinâmicas de poder e saber de seu tempo.

Trago um excerto que aponta algumas críticas às práticas pedagógicas pautadas pelo construtivismo.

Com o advento do construtivismo, alguns educadores equivocaram-se em relação às questões do processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, a ideia de que o sujeito aprende na interação com o objeto de conhecimento desfoqueu do professor a responsabilidade de ser um intermediário entre os conhecimentos prévios e as informações produzidas/construídas historicamente. Outro exemplo é sobre a ideia fortemente defendida de respeitar o desenvolvimento e tempo de cada criança, que foi entendido como uma impossibilidade de corrigir: a criança aprenderá sozinha. (PORTO ALEGRE, 2009, p. 13).

Compreendo a crítica feita às práticas pedagógicas fundamentadas no *construtivismo* nestes documentos como a luta pela hegemonia discursiva neste momento histórico oficializado por órgão governamental federal e municipal, que por ser oficial já é considerado uma *verdade*, pois são elaborados por pesquisadores cientificamente autorizados. Se algumas práticas fundamentadas no construtivismo não são mais adequadas, é porque surgem outros discursos a partir de uma complexa rede de significados que se combinam e são autorizados a aparecer neste momento. O *alfabetizar letrando* atende às condições para entrar na ordem do discurso, pois vem ao encontro de políticas públicas para a educação que têm como meta a alfabetização até os oito anos e a inclusão social de crianças pobres de modo considerado como mais adequado. Isso nos põe a pensar no quanto as práticas pedagógicas de alfabetização embasadas na psicogênese que serviam às demandas sociais de certo tempo histórico sofrem transformações e disputam espaços com outras. Quando salientamos que a professora alfabetizadora é a mediadora do ensino da leitura e da escrita, estamos transformando outra ordem no foco da aprendizagem, em que um ambiente alfabetizador, neste momento, não é o suficiente para alfabetizá-la.

[...] convidamos professores e professoras a refletir sobre o papel do contato dos estudantes com diferentes textos, em atividades de leitura e escrita realizadas dentro e fora da escola. No entanto, é preciso recordar que esse contato por si só, sem mediação, não garante que nossas crianças e nossos jovens se alfabetizem, ou seja, que se apropriem do Sistema de Escrita Alfabética. (BRASIL, 2007, p. 70).

A aprendizagem da leitura e escrita não é algo natural. São necessárias interações com o objeto de conhecimento (linguagem) e com conhecedores da língua materna, uma inter-relação sociocultural. É uma aprendizagem no “entre”, nas relações, desde o nascimento. Curto (2000, p. 63) enfatiza que não se aprende espontaneamente a ler e nem a escrever. Ninguém o faz sem que lhe seja ensinado intencional e explicitamente. (PORTO ALEGRE, 2009, p. 12).

Nos dois excertos acima, nota-se uma ênfase na importância da mediação da professora alfabetizadora no ensino da leitura e da escrita. A ênfase na construção do conhecimento do sistema de escrita alfabética pelo aluno desloca-se ao ensino sistematizado da leitura e escrita com ênfase na mediação do professor. Diz o documento que “o professor precisa ensinar, se não o aluno não aprende”, ou seja, os conhecimentos linguísticos precisam ser sistematizados, pois as crianças não aprendem espontaneamente. Nota-se uma ênfase no aspecto linguístico, reinventa-se a alfabetização, novos arranjos são propostos, revisitam-se conhecimentos outrora borrados por outros discursos, ou seja, de modo implícito colocam em cheque discursos construtivistas como o anteriormente citado.

Além de prescreverem modos de fazer, também apresentam relatos de experiências de professoras como modelos de práticas de como alfabetizar na perspectiva do letramento. Trago um dos relatos abaixo.

O trabalho realizado foi de extrema importância para mim, pois consegui provocar nos estudantes um grande interesse pela leitura e produção de diferentes gêneros textuais, apesar de muitas dificuldades de se trabalhar com uma turma com 38 crianças de diferentes níveis. Um outro ponto satisfatório foi a participação das crianças que ainda não dominam a leitura fluentemente, pois, por meio das imagens, elas sentiram prazer de ler e compreender para, com isso, passar o que trabalharam para o público visitante da feira literária. (BRASIL, 2007, p.75).

Percebe-se nesse excerto a utilização do termo *gêneros textuais*, que emerge a partir de estudos contemporâneos na área da linguagem. Os documentos analisados abordam os gêneros textuais citando, inclusive, a importância e como trabalhar com eles, o que vem

produzindo transformações nas práticas pedagógicas. Desde 2008 que participo como assessora de conselhos de classes e reuniões pedagógicas, mas somente neste ano de 2013 constatei na fala de algumas professoras alfabetizadoras o uso deste termo.

Para Foucault (1996, p. 18) “essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção”.

A partir das avaliações externas aplicadas por órgãos oficiais e das produções de diagnósticos sobre a situação da educação brasileira, são propostas políticas públicas. Para implementação dessas políticas públicas, são necessários diagnósticos sociais. E é através desse indicador que o MEC vem propondo metas e dando apoio técnico e financeiro aos municípios que não atingiram os índices estabelecidos, relacionando esses resultados à correlação entre situações de miséria, discrepâncias entre idade/série, evasão e repetência. A prioridade de implementação de programas nos municípios com essas características me leva a pensar que tais indicadores serviram para mapear áreas e produzir saberes pertinentes ao governo dessas populações. A partir de pesquisas de especialistas da educação nas universidades, publicações de textos com relatos de “boas” práticas de alfabetização, artigos em periódicos, bons resultados do Ideb em alguns municípios e criação de projetos de lei, produzem-se saberes que vão legitimando e potencializando os programas.

Traversini e Bello (2009, p. 135) mostram como, na “governamentalidade neoliberal contemporânea, a estatística torna-se uma tecnologia de governo para gerenciar áreas de risco social”. Por isso, a importância é colocada nos índices na leitura e avaliação da qualidade da educação e aprendizagem através de órgãos reconhecidos implicados em diagnósticos onde se constata desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem. Esse panorama, essa paisagem dos baixos índices, começa a medir como insatisfatórias as práticas educacionais. “Mostrar como as crianças entram nos cálculos de governo é essencial ao fazermos uma anatomia política dos processos que têm por finalidade a constituição das subjetividades infantis” (BUJES, 2001, p. 70).

Esses números começam a gerar estratégias e ações dos governos, para conduzir, regular uma população, um território, para acompanhar e avaliar intervenções, formular saberes. “Um saber sobre os indivíduos que nasce da observação dos indivíduos, da sua classificação, do registro e da análise dos seus comportamentos, da sua comparação” (FOUCAULT, 1999, p. 121).

Os resultados de tais avaliações produzem dados que são diagnósticos da realidade da educação brasileira, mobilizando tanto a sociedade como os governos na intervenção desse panorama. Apesar de toda a contribuição apresentada pela vertente construtivista, as avaliações mostram dados preocupantes sobre os índices de alfabetização das crianças de setores populares no país. Inicia-se, então, uma nova luta por métodos, a imposição do considerado mais verdadeiro buscando uma nova hegemonia, o que responde à demanda de um projeto político e social neoliberal. O alfabetizar letrando é o que emerge neste momento histórico, apresentado discursivamente como resposta às urgências sociais.

4 TESSITURAS FINAIS

O presente estudo buscou analisar os discursos sobre alfabetização e letramento de documentos oficiais voltados para o Ensino Fundamental de nove anos.

A partir dos estudos, idas e voltas, caminhos e descaminhos, nós atados e desatados, insegurança, hesitação, desejo e vontade de verdade, teço estas últimas linhas e escrevo os significados e sentidos que produzi nesta caminhada e no enovelamento nas teias destes discursos, nos quais estou tão enredada que se multiplicam e polarizam minhas identidades. Propus problematizar o discurso em cuja construção estou profundamente envolvida. Linguagens, discursos, enunciados são práticas e se impõem a nós.

Quantas maneiras de reinventar a alfabetização estão por vir? E a vontade de saber, a luta pela imposição de sentidos sobre a alfabetização? O esmaecimento deste conceito e a ressignificação dele nestes documentos? Quem está autorizado a falar, que lugar ocupa neste sistema? Pois Foucault nos diz que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo” (1996, p. 44).

Penso que diante deste estudo percebo a produção de um outro lugar para esta criança de seis anos. Um outro sujeito está sendo produzido por esses documentos, que não é a criança de seis anos da Educação Infantil, mas também não é o aluno da primeira série do Ensino Fundamental de oito anos. Novos espaços se criam, outros discursos vão constituindo professoras, familiares e alunos, e também outras infâncias. Com tudo isso, também se inventa um novo país que passa a ocupar lugar entre os países em desenvolvimento, visto que “pela primeira vez na história, o Brasil entrou para o *ranking* dos países com desenvolvimento

humano alto, com um índice de 0,800 no ano de 2005”, sendo a educação um dos fatores mais importantes nesta contabilidade. (ANDRADE, 2008, p 183). Tem sido de fundamental o investimento governamental na produção de novas políticas sustentadas teoricamente pelos *experts* em educação, produzindo novos discursos e organizando novas verdades sobre a alfabetização, “pois os índices de alfabetização de um país permitem a ascensão no *ranking* mundial de estatísticas que mensuram o progresso social e econômico do mundo”. (ibidem, p.162).

A partir das análises dos documentos, foi possível constatar que se impõe o *alfabetizar letrando* às professoras alfabetizadoras do ciclo de alfabetização. É um discurso pedagógico que, no momento, circula como o mais verdadeiro e adequado. Ele emerge, nas atuais políticas educacionais, como resposta às urgências sociais, políticas e econômicas em torno da alfabetização. Entendo que os documentos analisados foram constitutivos e (re)produtores destes discursos endereçados a professoras e crianças pobres em período de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética*, ano 1 unidade 3. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pró-Letramento*. Brasília: MEC, 2008.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss, *Infância e Maquinarias*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 13-34.

COSTA, Marisa Vorraber. Leitura e diversidade. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. *Anais...* Campinas: ALB/Unicamp, 2009. Disponível em: <<http://alb.com.br/arquivo->

morto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/conferencias/Marisa_Costa.pdf>. Acesso em: 12 out. 2013.

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

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Humbert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 1999.

_____. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: Fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz. *O Sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-20.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2007. P. 85-96.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul. 1997.

KLEIMAN, Angela. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Unicamp; Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 2005.

LEAL, Telma. F.; ALBUQUERQUE, Eliana. B. C.; MORAIS, Artur. G.; Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 69-83.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Caderno da Educação I: O desafio de brincar e aprender*. Porto Alegre: SMED, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel E. Lopez. O numerável, o Mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 135-169, maio/ago. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.