

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Suzana Schineider

O PROJETO-PILOTO DE ALFABETIZAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL:
um olhar de estranhamento sobre seus materiais didáticos

Porto Alegre
2009

Suzana Schineider

O PROJETO-PILOTO DE ALFABETIZAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL:
um olhar de estranhamento sobre seus materiais didáticos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Iole Maria Faviero Trindade

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S336p Schineider, Suzana

O projeto-piloto de alfabetização do rio Grande do Sul: um olhar de estranhamento sobre os materiais didáticos [manuscrito] / Suzana Schineider; orientadora: Iole Maria Faviero Trindade. – Porto Alegre, 2009.

149 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Alfabetização. 2. Alfabetismo. 3. Pós-construtivismo. 4. Material didático. 5. Políticas públicas. 6. Ensino fundamental. 7. Lei 11.274/06. 8. Foucault, Michel. 9. Ramos de Ó, Jorge. 10. Deleuze, Gilles. I. Trindade, Iole Maria Faviero. II. Título.

CDU – **372.41/45**

Suzana Schineider

O PROJETO-PILOTO DE ALFABETIZAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL:
um olhar de estranhamento sobre seus materiais didáticos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 03 de abril de 2009.

Profa. Dra. Iole Maria Faviero Trindade – Orientadora

Profa. Dra.. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier – UFRGS

Profa. Dra. Leni Vieira Dornelles – UFRGS

Profa. Dra. Eliane Teresinha Peres – UFPel

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, responsável por todo o apoio, a confiança e o afeto – primordiais em todos os caminhos que me trouxeram até mais esta conquista. Em especial, agradeço à minha mãe, Lúcia, que, sempre confiante, sensata e carinhosa em suas palavras e atitudes, nunca deixou a acomodação e as contrariedades prevalecerem sobre a vontade de fazer melhor, de ser melhor. Ao meu pai, Ernesto, por todos os anos de preocupação e dedicação à família. Aos irmãos Airton, Silvana e Tatiana, e em especial ao meu irmão Alderi que, além de exemplo de luta, de superação, é certamente o responsável por todo o início de minha caminhada nesta Universidade, com seus conselhos e em seu apoio incondicional às minhas escolhas.

À minha orientadora, Profa. Dra. Iole Maria Faviero Trindade, por todos os anos de parceria e aprendizagem, e que desde os primeiros semestres do curso de Pedagogia vem acompanhando minha caminhada. Passando pelas bolsas de extensão, de iniciação científica, e inúmeros outros trabalhos, até chegar à conclusão desta dissertação, aprendi não só a pesquisar, mas a ouvir e valorizar os detalhes, a entender e me fazer entender, a escrever e reescrever, a ter cautela e ousar, a olhar diferente para o mesmo, pensando e (re)criando: aprendizagens importantes e que não se restringiram à parceria acadêmica, mas que se somaram a respeito, afeto, zelo, confiança – o que me faz não só ter uma orientadora, mas uma amiga. Agradeço, orientadora, por todos esses anos de paciência, confiança e carinho.

A esta Universidade, da qual me orgulho de fazer parte há muitos anos, em especial à Faculdade de Educação e seus professores e funcionários. À Secretaria do Programa de Pós-Graduação e seus funcionários, sempre atenciosos e dedicados. À linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, e ao Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (Neccso), onde muito aprendi.

Ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) que, através da bolsa de pesquisa fornecida a mim, apoiou e permitiu que pudesse me dedicar exclusivamente a este estudo, além de possibilitar a realização do estágio de docência em ensino superior em 2008/2. Agradeço à turma B, da disciplina de Linguagem e Educação I, do curso de Pedagogia, onde realizei esse estágio, e especialmente à Prof^ª Luciana Picoli por

toda a disponibilidade, pelo acompanhamento e por suas intervenções sempre muito oportunas e competentes. Agradeço ainda ao Departamento de Ensino e Currículo, que oportunizou esta importante experiência em docência.

Às colegas do grupo de orientação: Rochele, Daniela, Thaíse, Darlize, Sandra, Patrícia, Ivone e Letícia, pelas sugestões, contribuições, leituras, discussões, e pelas parcerias em eventos, pelos almoços, lanches, cafés e tantos outros períodos de convivência que fazem desse grupo o Alfanecso, um grupo de aprendizagens acadêmicas e pessoais. Obrigada a todas por compartilharem não só idéias, mas angústias, dúvidas, alegrias, enfim, parte de suas vidas, ao fazerem desse grupo de orientação um grupo especial.

Às professoras Dra. Maria Luisa Merino Xavier, Dra. Leni Vieira Dornelles e Dra. Eliane Teresinha Peres, pela valorosa contribuição ao meu estudo, fazendo com que o período de conclusão fosse limitado para tantas ideias e possibilidades que surgiram após suas observações e sugestões, mas que, acredito, tenha alcançado o objetivo primordial de desejar saber, buscar, pesquisar mais e mais...

A todos os amigos e a todas as amigas que souberam compreender minhas ausências nos eventos sociais, mas souberam como me manter, mais do que nunca, em suas vidas através de apoio, carinho, compreensão, e amizade amorosa nos momentos mais importantes da vida. Em especial à Juliane e à Michele, amigas muito queridas.

Agradeço, enfim, a todos os que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a conclusão desta dissertação.

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado examina três programas do Projeto-Piloto para Alfabetização de Crianças com Seis Anos do Estado do Rio Grande do Sul que foram implementados a partir do ano de 2007 em algumas escolas públicas, em função da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração. São eles: “Circuito Campeão”, do Instituto Ayrton Senna; “Alfa e Beto”, do Instituto Alfa e Beto, e “Alfabetização Pós-Construtivista”, do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Ensino e Ação (GEEMPA). Contando com o aporte dos Estudos Culturais, que se propõem a discutir a invenção de conhecimentos, este estudo deteve-se na análise de materiais didáticos usados neste Projeto-Piloto como produtores de “novas culturas de alfabetização”, dando ênfase à análise do material do Programa “Alfabetização Pós-Construtivista” do GEEMPA. Conta também com os referenciais pós-estruturalistas, a partir de autores como Michael Foucault, Jorge Ramos do Ó e Gilles Deleuze, reconhecendo este Projeto-Piloto como uma política pública, vinculada a uma racionalidade política voltada à produção de sujeitos mais eficazes para o mercado e a lógica neoliberal. Na análise textual da pesquisa são visibilizados os discursos presentes nos materiais didáticos desses três Programas, tais como o pós-construtivista, o do letramento e o dos métodos fônicos, fazendo um breve histórico da trajetória desses discursos nas últimas décadas. Problematiza o embate entre diferentes propostas de alfabetização presentes em tais Programas, além de questionar o estabelecimento de um padrão de alfabetização a ser alcançado pelos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, mediante avaliações que definem a correspondente matriz de competências e habilidades cognitivas, discutindo também a participação de Organizações não-governamentais no processo de formação docente a partir de convite do Estado, considerando tais Programas como fornecedores de “pacotes educacionais”.

Palavras-chave: **Alfabetização. Alfabetismo. Pós-Construtivismo. Material Didático. Políticas públicas. Ensino Fundamental. Lei 11.274/06. Foucault, Michel. Ramos de Ó, Jorge. Deleuze, Gilles.**

ABSTRACT

This master's degree dissertation examines three Programs of the Pilot Project for the Teaching of Literacy to Six-year-old Children in the state of Rio Grande do Sul. This project is carried out since 2007 in some public schools due to the stretching of Primary Education from an eight-year to a nine-year duration. They are: "Circuito Campeão" ("Champion Circuit"), from the Ayrton Senna Institute; "Alfa and Beto", from the Alfa and Beto Institute and "Alfabetização Pós-Constructivista" ("Post-constructivist Literacy Teaching"), from the Study Group on Education, Teaching Methodology and Action (GEEMPA). Counting with the assistance of Cultural Studies, that discuss the invention of knowledges, this work is focused on the analysis of teaching materials used in this Pilot Project as generators of "new literacy teaching cultures", giving emphasis to the analysis of GEEMPA's "Post-constructivist Literacy Teaching" Program material. Also taken into account are the post-structuralist referentials, from authors such as Michael Foucault, Jorge Ramos do Ó and Gilles Deleuze, acknowledging this Pilot Project, as a public policy, linked to a political rationality dedicated to the production of more efficient individuals for the market and the neoliberal logic. The textual analysis of the research provides visibility to the discourses present in the didactic material of the three Programs, such as the post-constructivist, the reading/writing skills and the phonic methods, providing a brief history of the paths followed by these discourses in the last decades. This work problematizes the different literacy proposals present in the Programs and questions the establishment of a literacy standard to be reached by first-grade students in the nine-year Primary Education, through evaluations that define the corresponding matrix of cognitive competences and abilities. Furthermore, it also discusses the participation of NGOs, invited by the State, in the formation of teachers, regarding such Programs as providers of "educational packages".

Keywords: Literacy teaching. Literacy. Post-Constructivism. Didactical material. Public policy. Primary School. Law 11.274/06. Foucault, Michel. Ramos de Ó, Jorge. Deleuze, Gilles.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ficha de Acompanhamento: leitura, escrita e língua oral I, do Instituto Ayrton Senna.....	74
Figura 2: Ficha de Acompanhamento: Matriz de Habilidade – Língua Portuguesa, p. 1, do Instituto Ayrton Senna.....	75
Figura 3: Ficha de Acompanhamento: Matriz de Habilidade – Língua Portuguesa, p. 2, do Instituto Ayrton Senna.....	76
Figura 4: Lendo e Formando Leitores: orientações para o trabalho com literatura infantil, Série Inicial, de Walda de Andrade Antunes (2007, p. 57), Programa Circuito Campeão.....	77
Figura 5: Lendo e Formando Leitores: orientações para o trabalho com literatura infantil, Nível 1, de Walda de Andrade Antunes (2007, p. 87), Programa Circuito Campeão.....	79
Figura 6: Atividade do Livro 1 – Letras e Formas (2007a, p. 11), do Instituto Alfa e Beto.....	82
Figura 7: Atividade do Livro 1 – Letras e Formas (2007a, p. 3), do Instituto Alfa e Beto.....	82
Figura 8: Aula 13 do Livro 2 – Letras e Sons (2007c) do Instituto Alfa e Beto.....	83
Figura 9: Texto do Livro 3 – Todas as Letras (2007d) do Instituto Alfa e Beto.....	86
Figura 10: Capas dos três volumes da trilogia “Didática da Alfabetização”, de autoria de Esther Grossi (1990).....	97
Figura 11: Exercício do Caderno de Atividades produzido a partir do livro “Choco encontra uma mamãe”, de Keiko Kasza, pelo GEEMPA (2007a).....	99
Figura 12: Exercício do Caderno de Atividades produzido a partir do livro “Uma escola assim, eu quero pra mim”, de Elias José, pelo GEEMPA (2007b).....	99
Figura 13: Exercício do Caderno de Atividades produzido a partir do livro “Choco encontra uma mamãe”, de Keiko Kasza, pelo GEEMPA (2007a).....	101
Figura 14: Exercício do Caderno de Atividades produzido a partir do livro “Dinomir, o gigante”, de E. Plocki, pelo GEEMPA (2005b).....	102
Figura 15: Texto do Livro 3 – Todas as Letras, do Instituto Alfa e Beto (2007d, p. 99).	108
Figura 16: Capa do Caderno de Atividades produzido a partir do livro “Choco encontra uma mamãe”, de Keiko Kasza, pelo GEEMPA (2007a).....	115
Figura 17: Capa do Caderno de Atividades produzido a partir do livro “O elefantinho no poço”, de Marie Hall, pelo GEEMPA (2005c).....	118
Figura 18: Capa do Caderno de Atividades produzido a partir do livro “Dinomir, o gigante”, de E. Plocki, pelo GEEMPA (2005b).....	120
Figura 19: Capa do Caderno de Atividades produzido a partir do livro “As bruxas”, de Colin e Jackie Hawkins, pelo GEEMPA (2005a).....	123
Figura 20: Capa do Caderno de Atividades produzido a partir do livro “Uma escola assim, eu quero pra mim”, de Elias José, pelo GEEMPA (2007b).	124
Figura 21: Mapa ilustrativo sobre a distribuição do Programa Alfa e Beto no Rio Grande do Sul, no ano de 2007.....	133
Figura 22: Mapa ilustrativo sobre a distribuição do Programa Circuito Campeão no Rio Grande do Sul, no ano de 2007.....	134
Figura 23: Mapa ilustrativo sobre a distribuição do Programa Alfabetização Pós- Construtivista no Rio Grande do Sul, no ano de 2007.....	135

Figura 24: Relatório de visita do coordenador pedagógico, do Instituto Ayrton Senna.	138
Figura 25: Capa da aula-entrevista (GEEMPA, 2000).....	142
Figura 26: Gráfico em forma de escada com os principais níveis psicogenéticos do GEEMPA.....	145
Figura 27: Imagem da “Nave da Zona Proximal das Aprendizagens”, que compõe a aula-entrevista.....	147
Tabela 1: Quadro ilustrativo dos resultados da avaliação do projeto-piloto realizada em 2007.....	129
Tabela 2: Quadro comparativo entre os níveis da Psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) e os atuais níveis do GEEMPA.....	143

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	13
1.1 O PAPEL DA CULTURA.....	16
1.2 INQUIETAÇÕES.....	20
1.3 ARTEFATOS CULTURAIS: DAS CARTILHAS AOS LIVROS DIDÁTICOS.....	27
1.4 O PROJETO-PILOTO DE ALFABETIZAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL	29
1.5 APRESENTANDO OS PROGRAMAS.....	31
1.5.1 Programa “Circuito Campeão”.....	32
1.5.2 Programa Alfa e Beto.....	34
1.5.3 Programa Alfabetização Pós-construtivista.....	36
2 A QUESTÃO DOS MÉTODOS E AS ONGS	38
2.1 NOVO CURRÍCULO VERSUS MÉTODOS.....	38
2.2 O TERCEIRO SETOR NOS PROJETOS GOVERNAMENTAIS.....	41
2.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO.....	50
3 ALGUNS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO	54
3.1 BREVE HISTÓRICO.....	54
3.2 A GUERRA DOS MÉTODOS.....	60
3.3 OS MATERIAIS PARA ANÁLISE.....	67
3.3.1 Os materiais do Instituto Ayrton Senna.....	67
3.3.2 Os materiais do Instituto Alfa e Beto.....	68
3.3.3 Os materiais do GEEMPA.....	70
3.4 ALGUMAS UNIDADES DE ANÁLISE EM FOCO.....	70
3.4.1 O letramento no programa Circuito Campeão.....	72
3.4.2 O método fônico no Programa Alfa e Beto	80
3.4.3.1 A instituição.....	89
3.4.3.2 Metodologias da proposta pós-construtivista	93
3.4.3.3 Analisando os materiais didáticos do GEEMPA.....	96
3.5 A PEDAGOGIZAÇÃO DO LETRAMENTO	103
3.6 A PEDAGOGIZAÇÃO DA LITERATURA	109
4 AS AVALIAÇÕES	128
4.1 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS	129
4.2 AS AVALIAÇÕES INTERNAS	136
4.2.1 A aula-entrevista.....	140
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	158

1 APRESENTAÇÃO

Esta Dissertação de Mestrado faz parte de um estudo que não considero ser “inicial”, no sentido de vê-lo imbricado em outras histórias de pesquisa que não podem ser ignoradas, e sendo constituído por esses caminhos que, parecendo semelhantes ou não com este estudo, direcionaram-no até aqui e não cessarão de contribuir de forma imprevisível.

Tendo como formação o curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da UFRGS, e tendo sido, por alguns anos, bolsista de extensão e de Iniciação Científica na área da alfabetização, tenho por foco olhar para os materiais didáticos dos três programas participantes do “Projeto-Piloto para Alfabetização de Crianças aos Seis Anos”, do Estado do Rio Grande do Sul, que foi implementado a partir do ano de 2007 em algumas escolas da rede pública de ensino, atingindo cerca de 600 turmas de alfabetização nesse período.

Esse projeto-piloto foi criado em função da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração, com o ingresso das crianças aos seis anos de idade nas classes de alfabetização. Com essa mudança, a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (Seduc/RS)¹ visava o estabelecimento de uma “matriz de habilidades de competências” na área da alfabetização para orientar o trabalho pedagógico nessas classes de alfabetização.

As instituições executoras do projeto-piloto, além da Seduc/RS, são a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).² Essas instituições elegeram os seguintes programas para atuar no projeto-piloto: “Programa Circuito Campeão”, do Instituto Ayrton Senna; “Programa Alfa e Beto”, do Instituto Alfa e Beto, e “Alfabetização Pós-Constructivista”, do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA). É importante

¹ As instituições citadas ao longo do texto serão referidas de acordo com suas siglas, explicitadas em suas primeiras aparições neste trabalho.

² Segundo informações buscadas no *site* da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul: <www.educacao.rs.gov.br>. Acesso em: 01 jun. 2007.

ressaltar que, ao longo desta dissertação, o termo “programa” refere-se a cada uma das ações das instituições escolhidas pela Seduc/RS (Instituto Ayrton Senna, Instituto Alfa e Beto e GEEMPA). Já o termo “projeto-piloto” é usado para abarcar a iniciativa mais ampla da Seduc/RS, UNDIME e UNESCO, instituições que elegeram tais programas para participarem deste projeto.

Frente a tantos materiais, a tantas possibilidades, e devido ao tempo escasso de dois anos destinados a este estudo, recortes foram necessários para uma análise de melhor qualidade. Baseando-me nas dificuldades em conseguir alguns materiais e algumas informações, e devido ao fato de uma das instituições analisadas ser gaúcha e ter uma ampla história que pode ser cruzada a todo o momento com o contexto de nossas escolas, com políticas públicas já implementadas, minhas análises têm um foco maior no “Programa Alfabetização Pós-Contrutivista do GEEMPA”. Mesmo direcionando meu estudo para o programa do GEEMPA, algumas análises dos outros programas atravessam toda a dissertação permitindo, assim, que se possa olhar para a chamada “nova cultura da alfabetização” de forma contextualizada. É importante ressaltar que apesar de o projeto-piloto ainda estar em vigor, esta pesquisa foca-se à sua aplicação no ano de 2007.

O interessante em lançar o olhar para esses materiais é visibilizar alguns dos discursos que os constituem, e problematizar como estão circulando os novos discursos em alfabetização que constituem professores e alunos, através dos materiais destas propostas de alfabetização produzidos tanto recentemente quanto os já utilizados há muitos anos. Nesse sentido, o que víamos há alguns anos na graduação como sendo “tradicional”, ou o próprio discurso construtivista (criticado pelos estudos pós-estruturalistas), pode estar mais presente do que pensávamos nas políticas públicas, mesmo que passando por um movimento de adaptações que não imaginávamos possíveis.

Neste primeiro capítulo, discuto o papel da cultura na análise de materiais didáticos, a partir do campo dos Estudos Culturais, que subjetivam meu olhar desde minhas formações iniciais como pesquisadora. Retomo as inquietações que me levaram a este estudo, além de identificar as ferramentas das quais faço uso em minhas análises, como as de inspiração foucaultiana vinculadas às análises textuais

com base nos Estudos Culturais. Finalizando este capítulo, apresento o “Projeto-Piloto de Alfabetização” e, posteriormente, cada uma das instituições participantes dele.

No segundo capítulo, discuto a questão da mudança curricular no Ensino Fundamental, problematizando a participação de setores privados na educação pública, e como as políticas públicas, como o projeto-piloto em questão, fazem parte de diferentes formas de financiamento da educação em prol da produção de um sujeito que corresponda às necessidades do atual mercado de trabalho.

O terceiro capítulo é destinado a fazer as análises dos materiais didáticos de alfabetização de cada um dos programas que participam do projeto-piloto. Sendo o capítulo central, torna-se extenso ao discutir as questões da alfabetização, ao mesmo tempo em que traz informações sobre cada um dos programas e é “costurado” pelas análises dos materiais em questão. Início esse capítulo com um breve histórico sobre a alfabetização nas últimas décadas, dando margem para, na seção seguinte, problematizar a suposta “guerra” entre os métodos de alfabetização. Logo após, apresento quais os materiais de cada programa me foram disponibilizados para a pesquisa, para, então, na próxima seção, estabelecer as unidades de análise que me permitem discutir cada uma das propostas de alfabetização do projeto-piloto. Observo, mais uma vez, que apresento mais detalhadamente o GEEMPA como instituição e suas metodologias, para contextualizar as análises de seus materiais. Após culminar na análise dos materiais geempianos, ainda lanço um olhar para a pedagogização do letramento e da literatura presentes nos três programas de alfabetização.

O quarto capítulo é dedicado a problematizar as avaliações que chamo de externas e internas. Reconheço como externas aquelas que são relativas à avaliação geral feita sobre o projeto-piloto pela Fundação Cesgranrio, divulgando o desempenho de cada proposta, e como internas as que são relativas às formas de avaliar de cada um dos programas participantes, dando, novamente, destaque para as avaliações feitas pelo GEEMPA com seus alunos.

No quinto e último capítulo, faço algumas considerações finais, ainda que provisórias, a respeito deste estudo, ressaltando seu caráter subjetivo, de certa

forma “inacabado”, por estar o projeto-piloto ainda em vigor e em processo de mudanças – inclusive com perspectivas de se adaptar a políticas públicas federais para a educação. Portanto, considero essa temática de extrema importância para a alfabetização, não só no Rio Grande do Sul, mas no Brasil, merecendo mais investimentos em sua pesquisa.

1.1 O PAPEL DA CULTURA

Ao longo do século XX, a cultura tem enorme expansão como constitutiva de todos os aspectos da vida da sociedade. Por esse viés, os Estudos Culturais surgem ao contrapor os cânones culturais tidos, até então, como produtos singulares de refinamento e expressividade destinados a grupos de elite. A ideia de cultura, nessa perspectiva, não está apoiada nos padrões modernos que vigoraram por muito tempo, nos dizendo que cultura era um privilégio de elites, ao representar um alto grau de refinamento nos costumes e nas vivências para quem tinha acesso “à Cultura”.

Até meados do século XX, a modernidade fixou padrões sociais e políticos centrados na ideia de progresso, valorizando a razão, a ciência e a racionalidade. Regido por esses padrões, o sujeito da modernidade torna-se um sujeito individual, o centro de suas ações, autônomo e democrático. Com vistas a esse ideal de sociedade racional e progressiva, criam-se sistemas e instituições que, visando a ordem e o controle, buscam explicações para todos os questionamentos humanos, gerando assim suas “verdades”, ou as “grandes narrativas” modernas. Tomando as estruturas da modernidade como produções de uma época, a pós-modernidade surge questionando seus pontos fundamentais, como a ideia de progresso, a autonomia do sujeito, as metanarrativas e suas instituições.

Importantes campos de conhecimento foram essenciais para o surgimento dos Estudos Culturais, como a crítica marxista, ou o pensamento pós-moderno, em sua vertente estética que, no século XIX, se inicia com o movimento modernista, criticando e questionando os cânones da literatura e das artes. Os estudos de autores britânicos, já desde a década de 1950, foram os impulsionadores do reconhecimento institucional dos Estudos Culturais, que surgem mais tarde, na década de 1960, academicamente, com o intuito de também pôr em xeque o pensamento elitista em torno da cultura. Autores como Hoggart, Williams e Thompson põem em questão, por exemplo, a importância do estudo da influência da “nova” cultura industrial capitalista do período pós-guerra sobre as classes populares da Grã-Bretanha. (MATTELART; NEVEU, 2004). Outras questões foram sendo agregadas a esses estudos, como as relações de raça e gênero a partir da década de 1970 (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Como podemos constatar, a partir da disseminação dos Estudos Culturais britânicos, atualmente seria complexo por demais definir os Estudos Culturais em um caráter único, como uma disciplina, ou uma prática definida. Sua capacidade de se identificar com os mais variados contextos não lhe permite uma definição simples, pois esses contextos são tão extensos e diversificados quanto seu principal *locus*: a cultura.

Os Estudos Culturais permitem, a partir de sua inserção nas questões do cotidiano, problematizar aquilo a que estamos acostumados a lançar um olhar naturalizado, como o conceito de cultura, que se amplia ao compreendê-la como todo o modo de vida dos grupos sociais (HALL, 1997), permitindo movimentos de (re)significação do mundo no qual vivemos, a partir do uso de outras lentes. A cultura passa a ser vista como estando presente nos mais diversos grupos sociais, no momento em que esses partilham de significados por meio de uma rede de representações e de relações de poder (SILVA, 1999).

Por muito tempo, padrões estéticos, literários, científicos, artísticos foram tomados como a cultura e, conseqüentemente, como marcadores de exclusão, ou seja, o poderio dos grupos ditos “cultos” excluía a grande massa “sem cultura” ou de “baixa cultura”. O surgimento dos Estudos Culturais, na Grã-Bretanha, ao se contrapor à elite cultural, não se deu sem resistências, pois a cultura popular, a

cultura de massas, intensificada pela industrialização, era tida como uma ameaça, um “declínio cultural” (MATTELART; NEVEU, 2004). Esse cenário de embates, em que se distinguíam, pelos grupos minoritários dominantes, a “baixa cultura” e a “alta cultura”, dá visibilidade à esfera essencialmente política e dinâmica da cultura na constituição da sociedade. Sendo assim, rediscutindo seu conceito a fim de articular, principalmente na esfera política, a pluralidade da cultura, a popularidade desses estudos é alcançada quando estes passam a significar um campo de constantes lutas simbólicas, com diz Hall:

Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma “política cultural”. (1997, p. 20)

Ao acabar com o elitismo das culturas consideradas legítimas, geralmente pertencentes a minorias privilegiadas, e extinguindo a marginalização das diversas práticas culturais populares, sem querer torná-las apenas toleráveis, mas incluídas, os Estudos Culturais abordam a cultura de forma mais profunda e desafiadora, propondo a análise do que constitui os sujeitos no seu modo próprio de vida, nas suas vivências cotidianas.

Como sabemos, a escola é uma instituição tipicamente moderna, pois, como afirma Silva, a mesma se ocupa “[...] em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa” (SILVA, 1999, p. 111). A possibilidade de lançar um olhar de estranhamento para as práticas escolares permite enxergar como as representações presentes em materiais didáticos direcionados a esse sujeito o constituem, ao considerarmos que a representação é um processo fundamental na formação da identidade cultural e social.

Para as análises deste estudo sobre materiais didáticos que estão presentes na formação de alunos, partilho da ideia sobre representação de Woodward (2000),

para quem:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. (WOODWARD, 2000, p. 17)

Assim, novos estudos vêm explorando cada vez mais o importante papel da cultura na constituição dos sujeitos e, conseqüentemente, da sociedade.

Nesta dissertação, tendo os Estudos Culturais como embasamento teórico, uma vez que esses buscam discutir a invenção de conhecimentos, é indispensável também a compreensão do papel da linguagem como produtora de verdades a partir da chamada virada linguística. A linguagem, sob essa perspectiva, não apenas relata o mundo, mas o constitui. Sendo assim, expande-se a compreensão em torno das representações presentes na linguagem, fazendo parte da chamada “virada cultural”, pois o caráter produtivo da linguagem é inerente à constituição de discursos dentro de tal ou tal cultura, como afirma Hall (1997, p. 29):

A “virada cultural” está intimamente ligada a esta nova atitude em relação a linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento.

Portanto, desnaturalizando e contextualizando os objetos socialmente construídos por meio da linguagem, é possível analisar com outras lentes os discursos circulantes. Nesse caso, a partir da implementação do Ensino Fundamental de nove anos em nosso país, por meio das propostas do projeto-piloto

de alfabetização implementado no Estado do Rio Grande do Sul a partir de 2007, é possível pensar como a cultura participa das políticas de escolarização de crianças através dos discursos que constituem o material didático usado na implementação de determinadas propostas didáticas em nossa rede pública de ensino.

1.2 INQUIETAÇÕES

Mesmo não tendo pesquisado, em sala de aula, como se deu a implementação do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos (EFNA), não fiquei alheia às controvérsias que aconteciam nas escolas. Os educadores se questionavam quanto às práticas pedagógicas nessas “novas” turmas: seriam de educação infantil ou de ensino fundamental? Seria para alfabetizar crianças aos seis anos de idade?

Para esses questionamentos, na numerosa diversidade sociocultural das escolas de nosso país, poderíamos encontrar variadas estratégias locais para pensar essas mudanças. No entanto, é em uma estratégia governamental do Estado, o Projeto-Piloto de Alfabetização, como uma política pública, que deterei o olhar. Busco entender como essa formação discursiva constitui as práticas do 1º ano, e que vão ao encontro, por vezes como se fossem uma “resposta”, dos anseios gerados nos professores em torno do EFNA, como se verifica neste relato no Caderno HISALES³ sobre experiências de implementação do 1º ano em alguns municípios gaúchos:

³ O Caderno HISALES é um periódico semestral publicado pelo grupo HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares) da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul.

Entendemos também que a mudança do Ensino Fundamental para nove anos poderá ocasionar uma “desestabilização” em relação a práticas já “cristalizadas”, pois esse 1º ano não se caracteriza como Educação Infantil, tampouco como 1ª série, e nessa incerteza do que realmente seja o 1º ano várias questões são levantadas pelas professoras e colocadas em debate, principalmente em relação aos aspectos do cotidiano de sala de aula. Nesse sentido, vários projetos poderão estar em “disputa” na construção de uma nova cultura escolar, em especial de uma nova cultura de alfabetização.” (HISALES, 2007, p. 40)

Considerando como se daria o processo de alfabetização, a partir dos três programas participantes do projeto-piloto, implementado em nosso Estado, focando nos materiais didáticos que cada um deles adotou, muitas questões direcionaram minha pesquisa, sendo elas: que discursos e representações circulam nos materiais didáticos usados no Projeto-Piloto de Alfabetização dessa rede pública de ensino? Que discursos são constituidores das instituições que participam desse projeto? Que concepções acerca do que é alfabetização/letramento podemos enxergar nesses materiais?

Apesar de ter direcionado minha pesquisa para a análise dos materiais do GEEMPA no projeto da dissertação, as inquietações em relação aos outros dois programas não cessaram, fazendo com que esta dissertação aborde novamente a todos eles. Por um lado, seria um “alívio” fazer um grande recorte nas análises me detendo somente em um programa; mas, ao longo do estudo, mesmo questões mais direcionadas à proposta pós-constructivista envolviam os outros dois programas, pois citar a metodologia de um deles inevitavelmente remetia à comparação com as demais metodologias, principalmente após os resultados da primeira avaliação do projeto-piloto, divulgadas em 2008.

Outra abordagem do trabalho, da qual também não foi possível distanciar-me, foi a análise do projeto-piloto como uma das políticas públicas do atual governo de Estado que suscitava muitas “polêmicas”. Após a primeira avaliação do projeto, realizada ao final do ano de 2007, seus resultados geraram novas inquietações em relação aos três programas, ou seja, a busca por uma resposta (a qual não ousou dar, mas ousou colocar em discussão aqui) ecoava em muitas outras vozes: porque tal

programa foi o “melhor”? O que é o “melhor” nessas avaliações? O que o resultado dessas avaliações acarreta para a alfabetização em nossas escolas públicas? Incluo nessas “vozes” questionamentos e relatos de professoras que, tendo contato com algum desses programas, traziam de forma inquietante suas experiências, sempre contribuindo com minha pesquisa, e enriquecendo as discussões em eventos em que apresentava trabalhos sobre a mesma.

Não deixo de fazer, no entanto, neste momento, uma análise mais aprofundada dos materiais do GEEMPA, como me propunha originalmente, visto que esses materiais foram os mais acessíveis, assim como o contato com essa instituição. Os materiais didáticos do GEEMPA são basicamente os mesmos usados há muitos anos por quem trabalha com essa proposta, sendo seu diferencial o contexto em que esses materiais se encaixam. Tratando-se de discursos sujeitos a novas interpretações, sua materialidade é a mesma, mas sua leitura não, a começar pela singularidade do olhar desta dissertação e, como bem coloca Foucault, “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.” (2008, p. 26). Outro fator importante é que justamente a não-mudança desses materiais, dessa metodologia, foi um dos critérios pelos quais a Seduc/RS elegeu a proposta de Alfabetização Pós-Constructivista – por ser concisa, por ter uma fundamentação teórico-metodológica.⁴ Além de, através dos materiais do GEEMPA, ilustrar mais detalhadamente umas das escolhas metodológicas em alfabetização feitas pela Seduc/RS, o “cruzamento” de várias avaliações envolvidas nesse projeto-piloto abriram outras possibilidades para questionar que pressupostos constituíam as formas de avaliar as turmas participantes, lançando um olhar para os possíveis (des)compassos do que se espera da alfabetização em nossas escolas. É nesse contexto, como participante de um projeto-piloto que está sendo avaliado, e inevitavelmente comparado, que olharei mais detalhadamente para a proposta geempiana.

Foram muitos os possíveis caminhos desta dissertação, tendo em vista a amplitude da temática do Ensino Fundamental de Nove Anos, da dinâmica das discussões em torno do projeto-piloto, e dos numerosos materiais didáticos desse

⁴ Informações dadas pela própria Seduc/RS em uma das visitas que fiz.

projeto que estavam em minhas mãos. A “cozinha” da pesquisa é formada pelos caminhos que levaram esse estudo até aqui, sendo assim, poderia descrever sua produção começando pelo que chamei de “descaminhos”, ou seja, as mudanças que me fizeram chegar a esta pesquisa.

Foi justamente por uma falta de “receita” pronta que este estudo começou, pretendendo questionar como seria a implementação do EFNA na escolas públicas estaduais, analisando as práticas e as narrativas de alfabetizadoras que receberiam em suas turmas o Projeto-Piloto de Alfabetização. Com os questionamentos em torno de como deveria ser a prática pedagógica no 1º ano, sem respostas imediatas por parte de Secretarias de Educação, o anseio de muitas professoras⁵ por uma “receita”, e a escassez de orientações sobre o trabalho no 1º ano foram muito debatidos na academia, nas secretarias de educação, nas escolas, etc.

Na busca por essas “respostas”, ou seja, ao fazer os primeiros contatos com a Seduc/RS para apresentar minha proposta de pesquisa e ser autorizada a realizar observações e entrevistas junto às escolas e às professoras que participariam do projeto-piloto, foi-me negado o acesso. Foram tardes de longas esperas e tentativas de negociação na Secretaria, que resultaram nessa negativa, justificada pelo receio que se tinha às críticas da academia a um projeto-piloto que ainda estava em fase de experimentação.

É preciso contar com os imprevistos ao longo da produção, e para tão vasta temática, ingredientes não faltariam. Ao longo do processo de negociação com a Seduc/RS conheci alguns materiais que seriam utilizados pelos programas escolhidos para o projeto-piloto. Foi então que optei por analisar os materiais didáticos desses programas, e que me foram concedidos pela Seduc/RS.⁶

De posse desses materiais, esses se transformavam diante do meu olhar ao longo do período desta pesquisa, pois cada vez que me debruçava sobre eles, percebia novas possibilidades de análise: de seus textos literários, das suas imagens, das orientações ao professor, das suas propostas didáticas, entre outros aspectos, e que nunca cessarão de se transformar – mas que, para os limites desta

⁵ Refiro-me no gênero feminino por ser maioria no Magistério.

⁶ Materiais que serão descritos em capítulo posterior.

dissertação, passaram por alguns recortes. É importante destacar que no ano de 2007, frequentei um curso de alfabetizadores realizado pelo GEEMPA. Essa importante estratégia metodológica fez com que conhecesse mais a instituição, suas metodologias, e abriu possibilidades de análise dos materiais de que dispunha.

Embora “harmonia” não seja um adjetivo coerente com os estudos pós-estruturalistas, uma vez que os mesmos se propõem a desequilibrar, desnaturalizar nossos pressupostos modernos, que tendem a dicotomias como “bom” e “ruim”, “certo” ou “errado”, foram necessárias buscas teóricas constantes para possibilitar nem tanto um “sabor agradável das respostas” nem tanto a “amargura” das dúvidas geradas na pesquisa, mas outros sabores que somente cada leitor pode sentir. Nessa alquimia metodológica que os Estudos Culturais possibilitam, muitos teóricos foram revisitados, e outros me foram “apresentados”. Porém, a partir das contribuições da banca examinadora de meu Projeto de Dissertação é que foram traçados novos desafios, que me acompanharam, decidindo novos rumos. Na ocasião da defesa da Proposta, tinha feito uma apresentação dos programas do projeto-piloto, porém, havia escolhido somente um deles para analisar mais profundamente nesta dissertação. E nos meses subsequentes à defesa do meu Projeto, considerando a questão do tempo muito importante para os rumos da pesquisa, muitas questões, ao invés de serem descartadas, foram intensificadas, maturadas, como veremos nos capítulos seguintes. As razões por tais escolhas são expostas ao longo da escrita, em um exercício de “costura” que perpassa pela experiência dos acontecimentos e a subjetividade das reflexões – o diferencial que a perspectiva pós-estruturalista nos permite.

Valendo-me da possibilidade de usar uma bricolagem de metodologias, faço uso da análise textual, que amplia as leituras que se possa fazer desses materiais, ao considerar texto como “qualquer exemplo de linguagem escrita e falada que tenha coerência e significados codificados” (LUKE, 1996, p. 10). Além de permitir essa visibilização de determinados discursos e suas representações nos textos desses programas de alfabetização, é possível olhar e analisar grupos de discursos e as “verdades” que neles vigoram, não com o intuito de tentar retratar uma “realidade”, mas com o de problematizar como tais discursos podem constituir

“novas” histórias da alfabetização que, sendo locais, singulares, constituem também a história da educação em nosso Estado.

Para examinar como tais discursos produzem determinados significados, valho-me, também, da análise do discurso foucaultiana, abordando o caráter construtivo da linguagem, uma vez que os discursos “formam sistematicamente os objetos aos quais se referem” (FOUCAULT, 2008, p. 49). As “verdades” presentes nos discursos não ficam estagnadas no contexto de uma enunciação única, a dos “textos primeiros” que Foucault descreve como os “discursos que estão na origem de um certo número de novos actos de fala, actos que os retomam, os transformam ou falam deles” (2008, p. 22), mas são ressignificadas com os usos que se fazem deles, como os textos secundários, ou seja, os discursos que “repetem, glosam e comentam” (2008, p. 22). Assim, os discursos não são apenas produtos de um determinado contexto sócio-histórico, mas também produzem e são produzidos constantemente nas sociedades em que se fazem presentes. Essas distinções entre discursos estão imbricadas em relações de poder, ao pensarmos, por exemplo, como alguns grupos impuseram “verdades fundamentais” como alicerces da sociedade moderna, privilegiando-se e marginalizando as demais “verdades”. Além disso, a partir da perspectiva pós-estruturalista, não só são questionados os “discursos fundamentais”, colocando-os como invenções, como é ressaltada sua instabilidade à medida em que “há muitos textos maiores que se dispersam e desaparecem, e há comentários que por vezes vêm ocupar o lugar primordial” (FOUCAULT, 2008, p. 23). A própria dinâmica de análise de textos escolares desta pesquisa está imbricada em relações de poder pelo fato de dar visibilidade a determinados discursos, comentando-os a partir de um olhar subjetivo e dando margens para novas (re)interpretações. Questionar “verdades” não é estar isento de lutas sociais, pois a própria análise do discurso torna-se um ato político ao considerar que a sociedade é composta por invenções discursivas que são reguladas por relações de poder, pois o discurso “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo qual se luta, o poder do qual queremos nos apoderar” (FOUCAULT, 2008, p. 10).

Ao analisar o material didático usado na alfabetização de crianças, tomo seus

conteúdos como enunciados que produzem significados e, ao analisar tais enunciados, considero-os pertencentes a uma ordem discursiva que não é autônoma numa intenção comunicativa, mas que está sujeita a controle, seleção e exclusão que (re)produzem significados, como bem observa Sommer (2006, p. 2), ao analisar discursos escolares a partir do conceito foucaultiano de ordem do discurso:

Quer dizer, há certas regras, certos princípios de controle que operam sobre a produção de significados que, por sua vez posicionam professores, alunos e educação escolar e, em certo sentido, define seus campos de atuação, na medida em que instituem um certo regime de operação das práticas pedagógicas na educação fundamental.

As ferramentas metodológicas que podemos utilizar nos Estudos Culturais nos dão uma melhor dimensão de como são posicionados os sujeitos nos textos. Olhar como se dão esses discursos, e seus usos em sistemas de poder, podem nos levar a pensar de quem são, para que e como estão sendo ressignificadas as práticas discursivas das instituições envolvidas na produção de materiais didáticos para a alfabetização.

As aproximações de estudos foucaultianos com os Estudos Culturais são consideradas por mim um grande desafio, mas que têm a enriquecer ainda mais esta pesquisa, pois, como pondera Veiga-Neto:

[...] as investigações que os Estudos Culturais têm realizado acerca das relações entre multiculturalismo e escolarização (...) teriam a ganhar ao incorporar elementos da arqueologia e da genealogia foucaultianas. Indo no mesmo sentido, as investigações acerca dos mecanismos discursivos pelos quais determinados saberes – inventados por um grupo social hegemônico – passam a ser vistos como saberes universais –, só têm a ganhar quando se combinam elementos foucaultianos e os *insights* dos Estudos Culturais.” (2004, p. 49)

1.3 ARTEFATOS CULTURAIS: DAS CARTILHAS AOS LIVROS DIDÁTICOS

Ao ingressar como bolsista no projeto de extensão “Memória da Cartilha”,⁷ no ano de 2001, tive contato com diversas cartilhas de alfabetização usadas no Rio Grande do Sul desde o início do século XX. O acervo de cartilhas ficava em uma pequena sala, próxima à biblioteca, onde eu trabalhava basicamente organizando o acervo para sua disponibilização virtual.

Por tantas vezes manuseava livros e cartilhas, cautelosamente, devido ao estado de conservação de alguns materiais, lendo seus textos e suas imagens, mesmo sem ter ainda um entendimento mais amplo sobre os métodos de alfabetização que guiaram sua produção, mas com um olhar de valorização sobre esses materiais que um dia fizeram e ainda fazem história – olhar que se intensificou quando ingressei como bolsista de pesquisa no projeto “Identidades Alfabetizadas”⁸ no ano de 2002, ao me deparar com as narrativas de professoras sobre suas práticas, retomando, assim, muitos dos materiais que “passaram as tardes” comigo no acervo do “Memória da Cartilha”, no ano anterior.

Após a reforma da Biblioteca Setorial da Educação, as cartilhas passaram a ficar em uma sala no interior da biblioteca, junto a um acervo histórico. Meu encargo como “guardiã” das cartilhas deixou em mim uma preocupação com o destino desses materiais, não tanto quanto à sua conservação, pois estariam bem cuidados na biblioteca, mas quanto ao seu acesso, quanto à visibilidade desses materiais usados na didática da alfabetização.

Relatar essa caminhada como bolsista é também descrever como foi se constituindo minha identidade como pesquisadora na área da alfabetização. Os discursos que atravessam este texto não seguem uma ordem temporal como foram

⁷ Projeto de extensão coordenado pela Prof^a. Dr^a. Iole Trindade e vinculado à Biblioteca Setorial de Educação, que se constitui em um acervo de cartilhas e outros materiais referentes à alfabetização. Disponível em: <www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria>. Acesso em: 22 jan. 2009. Minha participação como bolsista de extensão nesse projeto foi no ano de 2001.

⁸ Projeto de pesquisa coordenado pela Prof^a. Dr^a. Iole Maria Faviero Trindade. Minha participação nesse projeto como bolsista Pibic/CNPq deu-se no período de 2002 a 2004.

se dando minhas experiências de aluna-pesquisadora, mas muitos deles retornam às experiências desses primeiros contatos com pesquisa, porém com olhares diferenciados. Sendo assim, destaco como, em meus primeiros contatos com as cartilhas, foi-se produzindo um entendimento delas como sendo artefatos culturais “[...] por ser resultado de um processo de construção social” (SILVA, 1999, p. 134). Ao analisar os materiais didáticos de alfabetização, partilho do pressuposto de Trindade, quando a autora discute as posições das cartilhas como artefatos culturais e suas “relações em uma cadeia de produção cultural, na medida em que os artefatos culturais não interessam por si mesmos, mas pelo sentido que recebem nas práticas culturais e ao constituir outras mais”. (TRINDADE, 2001, p. 12).

Os materiais didáticos para a alfabetização, referindo-me tanto aos mais antigos quanto aos que hoje estão sendo produzidos, cristalizam discursos e suas representações. A própria denominação “cartilha” refere-se a um determinado período e a certas propostas de alfabetização. Já o termo “material didático” vem a ser utilizado para abarcar outros pressupostos, mas seus usos não serão necessariamente muito diferenciados dos usos que se faziam das cartilhas de alfabetização. A diferença entre estes termos é marcante na história da alfabetização, pois constituem sistemas de significação indissociáveis de relações de poder, na medida em que, em determinado momento, um discurso se sobressai em relação a outro.

Neste momento, porém, lanço meu olhar para os discursos presentes no projeto-piloto do atual governo do nosso estado, buscando examinar como esses materiais podem constituir práticas que, mesmo com a roupagem de um discurso que se pretende inovador, se mostra por vezes “cíclico”, uma vez que enxergamos neles diversas práticas pedagógicas já conhecidas. Não tenho como intuito fazer a crítica pela crítica a tais materiais, mas sim refletir como e por que eles estão presentes nesse projeto, sendo produzidos e produtores de que concepções acerca da alfabetização.

1.4 O PROJETO-PILOTO DE ALFABETIZAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL

Embora a implementação do EFNA tenha surpreendido a alguns educadores, esse debate já “data do final da década de 80, ainda durante a discussão da LDB promulgada em 1996. Durante toda a década de 90 essa questão ocupou, por vezes, as discussões educacionais” (HISALES, 2007). Em sua Dissertação de Mestrado,⁹ Santaiana (2008) faz um breve histórico da legislação dos últimos anos sobre a ampliação do Ensino Fundamental no Brasil, que culmina na Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, ampliando para nove anos de duração, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade, e estipula o prazo até o ano de 2010 para que todas as redes se adaptem a essa nova situação. Nesse estudo, a autora analisa como nos materiais do Ministério da Educação (publicações, relatórios, orientações pedagógicas, divulgação em *site*) constituem-se discursos sobre uma necessidade do EFNA, associando essa maior escolarização à uma diminuição do risco social (SANTAIANA, 2008).

O Ensino Fundamental com duração de nove anos é uma realidade em vários países do mundo. Vale dizer que na maior parte dos países da América Latina pode-se vislumbrar a adoção desse sistema. Em nosso país, muitas redes de ensino já aderiram espontaneamente ao ensino de nove anos, principalmente a rede privada. Um dos motivos apontados para a adoção desse sistema é atender as crianças de seis anos das classes populares, pois a oferta de educação infantil pública ainda é muito pequena em relação à demanda, e acredita-se que a inclusão dessas crianças poderá permitir maiores oportunidades de aprender (SANTAIANA, 2008).

A partir dessa ampliação, estudos surgiram abordando questões variadas sobre as mudanças para o ensino fundamental de nove anos, mas é a questão da

⁹ SANTAIANA, Rochele da Silva. + *1 Ano é Fundamental: práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do Ensino Fundamental de Nove Anos*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

alfabetização que me instigou: deve-se alfabetizar a criança no primeiro ano ou não?¹⁰ Segundo o Ministério da Educação (MEC), a criança, por já viver em uma sociedade letrada, fazendo uso das mais variadas linguagens, deve usufruir de um ambiente alfabetizador, utilizando a leitura e a escrita em situações significativas para ela (BRASIL, 2004). Porém, a alfabetização não seria obrigatória e nem pré-requisito para a criança seguir para o segundo ano; aliás, não há repetência no primeiro ano e a avaliação deve ser feita através de parecer descritivo. Todas essas orientações, entretanto, foram sendo adaptadas por cada contexto, e hoje, em muitos casos, diferem do posicionamento do MEC.

Frente às grandes dúvidas geradas sobre como deveria ser a prática docente no primeiro ano do Ensino Fundamental, a Seduc/RS apresenta a proposta de implementação do Projeto-Piloto para Alfabetização de Crianças aos Seis Anos na rede estadual de ensino¹¹ para ter início em 2007. A implementação desse projeto ocorreu ao longo do ano letivo de 2007, pretendendo constituir três grupos de 200 turmas cada, sendo que cada grupo seria alfabetizado por uma proposta didático-pedagógica própria de cada programa, além de um grupo denominado “turmas de controle”, que não receberiam intervenção específica mas que seriam igualmente avaliadas com vistas a comparar resultados. Ou seja, o projeto-piloto seria responsável pela alfabetização de 600 turmas em todo o Estado. Ao concluírem o primeiro ano, os alunos passariam por uma avaliação realizada pela Fundação Cesgranrio.¹² Com base em tal avaliação, seria determinado um nível de leitura e escrita dos alunos de cada programa, tomando o grupo mais bem qualificado como padrão a ser cobrado das escolas públicas gaúchas.¹³

Com a implementação dos três programas selecionados, a Secretaria de Educação teria por objetivo avaliar o efeito da adoção de programas de

¹⁰ Essa pergunta não é respondida neste estudo, mas foi uma das questões que me levaram até a presente pesquisa.

¹¹ Refiro-me à “rede estadual” pois a maioria das escolas participantes do projeto-piloto são dessa rede, porém, há algumas escolas de redes municipais que também participam desse projeto.

¹² A Fundação Cesgranrio tem sido a responsável por avaliações nacionais de larga escala como SAEB, ENEM, Exame Nacional de Cursos (Provão) e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Disponível em: <<http://www.cesgranrio.org.br/institucional/apresentacao.html>>.

¹³ As informações quanto à avaliação dos programas foram retiradas do *site* da Secretaria da Educação (www.educacao.rs.gov.br), de reportagem do jornal Zero Hora, do dia 28/02/07, p. 28, assim como de documentos da própria Fundação Cesgranrio.

alfabetização distintos para estabelecer parâmetros possíveis na aquisição das habilidades de leitura, escrita e matemática, a serem alcançados por alunos de seis anos de idade.

Conforme informações que constam no projeto, o cadastramento dos alunos participantes de cada programa permitiria a criação de um banco de dados que seria disponibilizado à Coordenação Geral do Projeto na Seduc/RS. No começo do projeto (no mês de abril de 2007) houve uma avaliação inicial com os alunos participantes.¹⁴

Depois da avaliação dos três programas, uma questão recorrente é se esses programas teriam continuidade na rede estadual (e em redes municipais), ou mesmo se algum deles ou todos seriam adotados nas escolas estaduais gaúchas. Até o final de 2007, em minhas visitas à Seduc/RS, essa dúvida não tinha sido esclarecida, pois a própria Secretaria não tinha certeza de previsão para a continuidade ou não dos programas.

Durante o ano de 2008, porém, o projeto-piloto teve continuidade, sendo estendido a novas turmas de 1º ano e tendo continuidade nas turmas que em 2008 seriam de 2º ano. Houve nova avaliação dos três programas em dezembro de 2008, até o momento não divulgada. Além disso, o projeto-piloto passou a receber apoio financeiro do MEC para sua manutenção.

1.5 APRESENTANDO OS PROGRAMAS

Ao tomar conhecimento de quais programas participariam do Projeto-Piloto de Alfabetização, busquei informações em jornais, *sítes* e na própria Seduc/RS. Para contemplar tais informações de forma mais ampla, apresento cada um dos

¹⁴ Em capítulo posterior, essas avaliações serão mais bem detalhadas e analisadas.

programas, destacando aspectos como seus pontos comuns, objetivos, metodologia, material didático, formação de professores, custos e resultados.

1.5.1 Programa “Circuito Campeão”

O Instituto Ayrton Senna, fundado em 1994, promove atualmente vários projetos sociais, entre eles o programa “Circuito Campeão”, cujo objetivo é alfabetizar crianças com distorção idade-série, assim como também propõe mudanças na gestão escolar, com vistas a torná-la “eficaz”, por ser focada em resultados”.¹⁵ Tal programa tem, como pressuposto, a adaptação do método de alfabetização Dom Bosco.

O método Dom Bosco, elaborado para a alfabetização de adultos em nosso país, na década de 1960, foi, recentemente, adaptado para atender a crianças. Esse método foi reconhecido como eclético por trabalhar as sílabas das palavras-chave apresentadas em ilustrações relacionadas a ações concretas e ligadas permanente com a vida do aluno. No ano de 2006, a média de alfabetização dos alunos participantes do programa foi de 93%, segundo dados do próprio Instituto.¹⁶

Quanto aos objetivos, o programa “Circuito Campeão”, do Instituto Ayrton Senna, tem como objetivo garantir um processo de alfabetização eficaz e eficiente, que possibilite sucesso de alunos e professores na relação ensino-aprendizagem em leitura, escrita e matemática. Visa estabelecer uma política de alfabetização aos alunos ingressantes na 1ª série do Ensino Fundamental. Estabelece a preparação de professores alfabetizadores, dando destaque para a criação de equipes técnicas ditas competentes para o gerenciamento do processo de alfabetização, para o

¹⁵ Termos constantemente usados para designar as características de vários programas desse instituto.

¹⁶ Segundo informações contidas em <www.senna.com.br>. Acesso em: 14 jun. 2007 e em 15 nov. 2008.

trabalho com resultados de sucesso.

A metodologia do programa “Circuito Campeão” conta com recursos didáticos; recursos humanos locais (um coordenador na secretaria de educação, um auxiliar técnico administrativo, um supervisor para cada grupo de até oito classes, e um professor para cada classe de no mínimo 25 alunos); recursos humanos externos (um técnico de agência técnica credenciada pelo instituto, um gerente no instituto e uma agência externa de avaliação); e recursos gerenciais, como a Sistemática de Acompanhamento e dos Instrumentos de Acompanhamento dos Indicadores de Sucesso (SIASI), do Sistema Instituto Ayrton Senna.

Sobre o material didático, o programa “Circuito Campeão” dispõe de livros do aluno e caderno de atividades, orientações para o professor, caixa de literatura com 30 títulos diferentes para cada turma, *kits* de alfabeto móvel e material dourado.

Para a formação de professores, o programa “Circuito Campeão” propõe o envolvimento de outros profissionais, como coordenadores, supervisores, etc., que devem ser capacitados com um curso inicial de 40 horas. Nesse programa, há uma equipe de supervisores que fazem visitas sistemáticas às turmas, além de reuniões com os professores e coordenadores para avaliação do programa.¹⁷

Em relação aos resultados, o programa “Circuito Campeão”, desde sua implementação, em 2001, atendeu a 296.721 alunos em 527 municípios de cinco Estados brasileiros: Goiás, Pernambuco, Tocantins, Paraíba e Sergipe. Em 2006, a média de alfabetização dos alunos dos Estados parceiros foi de 93%. Em Goiás, onde o programa está sendo implementado há sete anos, o índice, em 2006, foi de 99,8%. Em Tocantins, onde o programa foi implementado há quatro anos, a alfabetização em 2006 foi de 99%. Cabe destacar que todas as crianças alfabetizadas pelo programa foram aprovadas, segundo dados do Instituto, que não fornece maiores informações quanto ao percentual de evasões. Atualmente, segundo os dados de 2008, o Instituto tem parcerias em 22 estados da federação, atendendo 515.401 alunos no “Circuito Campeão”. O Rio Grande do Sul é o Estado

¹⁷ Quanto aos custos estimados para a aplicação do programa “Circuito Campeão”, o Instituto Ayrton Senna não traz informações gerais, mas segundo documento da Seduc, no Rio Grande do Sul, a aplicação do programa terá um custo de R\$ 100,00 (cem reais) por aluno, totalizando um custo de R\$500.000,00 (quinhentos mil reais).

que tem o maior número de municípios participantes.

1.5.2 Programa Alfa e Beto

O Instituto Alfa e Beto é uma Organização Não-Governamental (ONG) criada em 2006. A prioridade do Instituto é promover o que reconhece como efetiva alfabetização das crianças, propondo políticas de alfabetização baseadas em “evidências”. Essas evidências referem-se a bases científicas, reconhecidas pela ciência universal, ou grupos de especialistas específicos e reconhecidos internacionalmente.¹⁸ O programa “Alfa e Beto” começou a ser implementado no Brasil no ano de 2003, já tendo atingido mais de 100 mil crianças em mais de duas dezenas de municípios e redes estaduais e municipais de ensino. Esse instituto tem como Diretor-Presidente o professor João Batista Araújo e Oliveira.¹⁹

Bastante apoiado em seu material didático, o objetivo do Instituto Alfa e Beto é a promoção da alfabetização. Pretende, em um ano letivo, utilizar as unidades I e II do programa completo, no caso das crianças de sete anos, e, em dois anos letivos, utilizar uma unidade a cada ano letivo, no caso das crianças de seis e sete anos. Seu foco é a introdução do aluno ao mundo das letras e dos livros e o desenvolvimento de vocabulário e competências de compreensão de texto e de expressão oral. A meta específica do programa é que o aluno leia de 60 a 80 palavras com fluência e reproduza, em condições de ditado, palavras e frases,

¹⁸ Disponível em: <http://www.alfaebeto.org.br/educacao_baseada_em_evidencias.php?cod=evidencias>. Acesso em: 15 nov. 2008.

¹⁹ João Batista Araújo e Oliveira é doutor em Educação pela Florida State University. Autor de vários livros e artigos na área da Educação, também foi consultor de ONGs, inclusive do Instituto Ayrton Senna. Todos os materiais didáticos do Programa Alfa e Beto são produzidos pelo próprio instituto, sendo muito utilizados para orientar seus trabalhos. Grande parte das obras de referência dessa proposta são de autoria de João Batista Araújo e Oliveira. As informações relativas a esse instituto estão disponíveis em: <www.alfaebeto.com.br>. Acesso em: 14 jun. 2007.

respeitando a ortografia, associando pelo menos um grafema para cada fonema, sendo que o ideal seria o aluno ser capaz de escrever uma ou mais frases que expressem uma ideia, sendo a frase legível e inteligível.

O Instituto Alfa e Beto tem com metodologia o uso de atividades relativas ao processo de alfabetização contidas em seu material de apoio, dividido em Unidades I e II. A unidade I do livro para os alunos trabalha a familiaridade com textos impressos, consciência fonológica, metalinguagem, consciência fonêmica, princípio alfabético, caligrafia, complementada com conteúdos básicos da aritmética (números, formas, sequências numéricas, etc); já a unidade II trabalha a decodificação, fluência, consciência sintática, vocabulário, compreensão de textos, caligrafia, complementada com ensino de matemática e princípios básicos de ciências.

Conta também com materiais para os professores (voltados para o desenvolvimento de competências metalinguísticas e de metacognição dos alunos, vídeos para a capacitação dos professores, instrumentos para gerenciamento, e manuais de orientação), para a escola e para a secretaria de educação, com vistas a acompanhamento, controle e avaliação do programa, bem como à capacitação e à assistência técnica dos seus coordenadores nas redes de ensino, diretores e professores. A formação de professores no programa Alfa e Beto ocorre através de duas capacitações a cada ano, sendo uma antes do início do ano letivo e outra antes do início da Unidade II, além do desenvolvimento de reuniões semanais ou quinzenais de planejamento. Não há um maior detalhamento, nos dados disponibilizados pelo Instituto, de que redes e municípios no Brasil foram atingidos pelas ações do programa desde sua implementação.²⁰

²⁰ Para a aplicação do programa “Alfa e Beto” em nosso Estado, o custo é de R\$ 100,00 (cem reais) por aluno, incluindo os materiais, a capacitação e a assistência técnica. Totalizando também R\$ 500.000,00 (quinhentos mil reais) para atender às 200 turmas participantes desse programa.

1.5.3 Programa Alfabetização Pós-construtivista

O GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação)²¹ é uma sociedade civil sem fins lucrativos, registrada como pessoa jurídica em Porto Alegre, RS, e declarada de utilidade pública, conforme decreto municipal de 13 de dezembro de 1984. Desenvolve, desde sua fundação, atividades de pesquisa na área de educação. As finalidades da instituição são o estudo e a pesquisa com vistas à realização de ações efetivas visando a melhoria da qualidade do ensino junto a professores e técnicos que atuam na área educacional, assim como junto a autoridades responsáveis pelo planejamento e pela execução da política educacional e a formação e a orientação de professores, técnicos e profissionais ligados à educação.

O objetivo explicitado pelo GEEMPA para o desenvolvimento de seu programa no Projeto-Piloto de Alfabetização consiste na “promoção da alfabetização das crianças de seis anos em um ano letivo nas escolas públicas brasileiras”. Vale ressaltar que a meta de alfabetização desse projeto é desenvolver a competência de ler e escrever um texto simples, a partir de habilidades de associar no mínimo 18 sons a grafias.

O GEEMPA desenvolve suas atividades de pesquisa com base no pensamento construtivista de Jean Piaget, nas descobertas de Emília Ferreiro e na antropologia pedagógica de Paulo Freire. Além disso, o “pós-construtivismo” abrange obras de Henri Wallon, L. S. Vigotsky, Sara Pain. Para a implementação da proposta, a instituição conta com publicações diversas que orientam o trabalho docente, dentre as quais três volumes intitulados *Didática do Nível Pré-Silábico*, *Didática do Nível Silábico* e *Didática do Nível Alfabético*, de autoria de Grossi (1990), formando a trilogia “Didática da Alfabetização”, publicada pela Editora Paz e Terra.

Os professores que participam do programa do GEEMPA contam com uma

²¹ A maior parte das informações sobre a estrutura do GEEMPA pode ser acessada em: <www.geempa.org.br>. Acesso em: 14 dez. 2007.

formação para a dita “alfabetização pós-construtivista”, que se inicia em um curso com duração de cinco dias e, após o curso, os professores são organizados em grupos de estudos. Há, também, duas avaliações, uma no início e uma no penúltimo dia dos encontros de formação. O curso inicial deve contar com, no mínimo, 70% de professores alfabetizadores, sendo os outros 30% de profissionais que ocupam outras funções de suporte na escola, como diretores e coordenadores. Além da presença plena nesse curso, os professores devem participar do grupo de estudos semanal com mais quatro colegas alfabetizadores, e recebem assessorias a cada dois meses na sede do GEEMPA.²²

O GEEMPA traz, como referência, mais de 36 anos de pesquisa e estudo, inclusive inserido em comunidades científicas internacionais, sob um paradigma pós-construtivista em educação popular visando reverter o quadro de desigualdades sociais. Conta com resultados satisfatórios, sendo a evasão próxima de zero e a aprendizagem, próxima dos 100%,²³ segundo a Instituição. A proposta de trabalho com a “alfabetização pós-construtivista”, segundo o próprio GEEMPA, diferencia-se hoje do construtivismo que embasou e direcionou o trabalho inicial do GEEMPA.

²² Dependendo do município onde se encontram alguns professores, e pelas dificuldades de deslocamento, integrantes do GEEMPA vão até eles para prestar a assessoria.

²³ O custo para implementação do GEEMPA é de R\$ 96,85 (noventa e seis reais e oitenta e cinco centavos) por aluno/ano, incluindo capacitação, material didático-pedagógico, supervisão, despesas de transporte, hospedagem e alimentação dos professores e participantes, no período de capacitação. Para atender às turmas participantes do programa do GEEMPA, o estado terá um custo total de R\$ 484.550,00 (quatrocentos e oitenta e quatro mil e quinhentos e cinquenta reais), conforme documento da Seduc/RS (RIO GRANDE DO SUL, 2007).

2 A QUESTÃO DOS MÉTODOS E AS ONGS

Neste capítulo, problematizo a participação de setores privados na educação pública, e como as políticas públicas, como o projeto-piloto em questão, fazem parte de diferentes formas de financiamento da educação em prol da produção de um sujeito que corresponda às necessidades do mercado de trabalho.

2.1 NOVO CURRÍCULO *VERSUS* MÉTODOS

As orientações iniciais do MEC em relação à prática pedagógica no 1º ano do EFNA, seguidas pela Seduc/RS, propõem que os professores e as escolas possuam “autonomia” na construção de um novo currículo, e, por um lado, me fizeram pensar, inicialmente, que isso era um indicativo de que haveria mudanças na estrutura da instituição escolar. Por outro lado, imaginei que essa falta de orientação mais específica (sobre quais os conteúdos que devem orientar o trabalho no 1º ano) poderia ser uma forma de “valorizar” as práticas mais locais, construindo o professor um novo currículo a partir do contexto dos alunos, de sua cultura. Isso seria extremamente desafiador para nossos professores, e iria ao encontro de muitos discursos que circulam, principalmente na academia, sobre a importância de educar as crianças de forma mais contextualizada, sem massificar suas aprendizagens.

Deparo-me, então, com discursos da área da alfabetização que começam a (re)surgir, provocando embates, comparações e questionamentos. Discursos estes que ganham força nas formações dos primeiros grupos de professores do projeto-piloto, e se materializam nos livros didáticos, manuais, materiais para as turmas

participantes. Discursos que se valem da *Psicogênese da Língua Escrita*, passando pelos estudos sobre letramento, até aqueles que ressurgem, como o do método fônico, aparentemente com nova roupagem, ao se denominarem como tendo uma abordagem metafônica. Ao considerar as diferenças que essas abordagens trazem em suas propostas, estas chegam a parecer antagônicas, mas esses discursos não restringem as práticas locais, nem impossibilitam, inclusive, conexões entre essas diferentes propostas. Para compreender um pouco mais como se dá o papel da cultura nessas possíveis (re)adaptações, cito Canclini (2005, p. 41):

A cultura apresenta-se como *processos sociais*, e parte da dificuldade de falar dela deriva do fato de que se produz, circula e se consome na história social. Não é algo que apareça sempre da mesma maneira. Daí a importância que adquiriram os estudos sobre recepção e apropriação de bens e mensagens nas sociedades contemporâneas. Mostram como um mesmo objeto pode transformar-se através dos usos e reapropriações sociais.

Quanto aos discursos que ressurgem para alfabetizar crianças, não entrarei no mérito de analisá-los neste momento, e independentemente dos usos que farão os professores em sala de aula, cabe questionar o porquê da adoção desses três sistemas homogeneizadores, se a “idealização” do MEC era justamente a construção de um novo currículo. Os resultados na qualidade da educação estão sendo buscados em programas altamente controlados, que regulam e avaliam de forma “macro” o desempenho dos mais diferentes contextos escolares. Questiono ainda mais:

[...] por que sempre estamos procurando critérios que funcionem como denominadores comuns, chãos comuns, que nos permitam dizer que isso é idêntico àquilo ou, pelo menos, semelhante àquilo. No que concerne às práticas sociais – e mais especificamente no campo dos saberes e práticas pedagógicas – penso que perguntas tais como “que vontade é essa de agrupar?”, “que poderes e correlatos saberes são ativados por essa vontade de agrupar?” e “que efeitos advêm dessa vontade de agrupar?” (VEIGA-NETO, 2004, p. 143)

A própria Seduc/RS propõe uma reestruturação da proposta pedagógica do Ensino Fundamental, direcionando para os alunos do 1º ano atividades predominantemente lúdicas para desenvolver a socialização, a linguagem oral e escrita e outras linguagens como integrantes do processo de alfabetização. Mas, ao buscar uma maior eficácia para a aquisição desse processo de alfabetização, agora aos seis anos de idade, estaria a Seduc/RS propondo uma mudança tão alternativa nos currículos do Ensino Fundamental?

A pedagogia, segundo Marzolla (2003), adquiriu uma base científica com a introdução da psicologia, no final do século XIX, para sustentar teorias educacionais da aprendizagem. Essa noção de progresso fez com que a busca por um método cada vez mais eficiente e “cientificamente comprovado” se tornasse uma obsessão entre os educadores e especialistas. Como bem coloca a autora:

O modismo, com a supervalorização da “última novidade” em matéria de método e com os constantes *revivals*, que dão novas roupagens ao antigo, instituiu-se como uma prática habitual, reguladora de expectativas e esperanças. Assim, a expectativa por um método de alfabetização que resolva definitivamente os problemas ligados à aprendizagem da leitura e da escrita que, ademais, alcance os resultados esperados da ação alfabetizadora, sejam estes a aquisição da “tecnologia” do ler e escrever ou os usos sociais da leitura e da escrita, cria e define um lugar de busca permanente por novos métodos (MARZOLLA, 2003, p. 210-211).

Essa visão de que a “última novidade” é a melhor torna-se relativa quando nos deparamos com a adoção de diversas propostas para a efetivação da alfabetização, no momento em que encontramos os discursos tanto do construtivismo, que não se autodenomina um método (embora haja os que dizem o contrário disso), quanto os da consciência fonológica, que surge como uma novidade (mas da qual podemos encontrar a origem nas abordagens fonológicas das antigas cartilhas), e um discurso também aparentemente “novo”, o do letramento (e que também já foi reconhecido antes como “alfabetismo funcional”, na sua face positiva, ou “analfabetismo funcional”, em sua face negativa), e que se desvincula do da alfabetização ao receber tal denominação, quando passamos a distinguir

aquisição da leitura e da escrita de usos da leitura e da escrita.

2.2 O TERCEIRO SETOR NOS PROJETOS GOVERNAMENTAIS

Este capítulo consiste em uma análise do projeto-piloto como uma das políticas públicas em educação, empreendidas na gestão desta Secretaria de Educação do Estado.²⁴ O projeto-piloto é uma das iniciativas que visam o alcance de metas acordadas no compromisso nacional “Todos pela Educação”. Esse compromisso visa uma educação básica de qualidade a todos os brasileiros até o ano de 2022, ano do bicentenário da Independência do País. Para isso, foram estabelecidas cinco metas a serem alcançadas, quais sejam: 1) Toda criança e jovem de quatro a 17 anos na escola; 2) Toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos; 3) Todo aluno com aprendizado adequado a sua série; 4) Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos; 5) Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

O “Todos pela Educação” envolve vários setores da sociedade para que também se responsabilizem pelo alcance desses objetivos, como representantes da sociedade civil, da iniciativa privada, organizações sociais, educadores e gestores públicos de Educação.²⁵

O projeto-piloto está diretamente relacionado à meta nº 2 do “Todos pela Educação”, ou seja, a alfabetização plena aos oito anos de idade. Além de fontes do

²⁴ Vale explicitar a que gestão me refiro. Yeda Crusius, numa coligação entre os partidos PSDB, PFL e PPS foi eleita em 2006 como governadora do Estado (RS). Assumiu o governo em 2007, e nomeou Mariza Abreu como secretária de Educação. Antes de tomar posse do cargo, Mariza Abreu atuava como secretária de Educação de Caxias do Sul. Mariza Abreu tem pós-graduação em História, foi professora estadual por quatro anos, atuou no CPERS e no Ministério da Educação. Informações retiradas de: <<http://pmdb-rs.org.br>> Acesso em: 16 nov. 2008.

²⁵ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 16 nov. 2008.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2000, que estima em 1,4% a taxa de analfabetismo entre crianças de 10 a 14 anos de idade no Rio Grande do Sul, outras iniciativas estão sendo tomadas para avaliar os níveis em alfabetização no país, como por exemplo, a “Provinha Brasil”.²⁶ Já o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um indicador nacional, mas que toma como objetivo, pelo menos, o alcance das médias educacionais de países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).²⁷ Os dados do Ideb são tomados como os índices que orientam o “Todos pela Educação”.

Sendo a educação alvo de tantas iniciativas públicas e privadas, de diversos setores sociais, é importante questionarmos que grupos são estes envolvidos, que concepções de educação estão aí imbricadas, e quais seus objetivos em tais compromissos, programas, projetos, etc.

Ao selecionar os Programas que fariam parte do projeto-piloto responsável pela alfabetização de 600 turmas de 1º ano, foram escolhidas três instituições, sendo que elas se intitulam Organizações Não-Governamentais (ONGs). Isso nos instiga a pensar no grande alastramento do chamado terceiro setor em várias instâncias sociais. E, agora, sendo participante ativo e “colaborador” do Estado, ainda poderíamos chamá-lo de “não-governamental”? Mesmo não participando oficialmente de nenhum dos três poderes do Estado, as ONGs estão tendo cada vez mais um curioso papel dentro das instituições estatais. Receber verbas da iniciativa privada e do Estado, ser regidas por estatutos próprios, ter como base o voluntariado, serem criadas por iniciativas privadas para, de certa forma, suprir algumas lacunas de cunho social nas comunidades, fazem parte de alguns movimentos importantes que nos levam a desconfiar de um suposto “não-governo”, à medida que nosso entendimento de governo se expande para além do Estado, ao

²⁶ A Provinha Brasil é uma iniciativa do MEC e consiste em um instrumento para avaliar a alfabetização no Ensino Fundamental, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Pode ser aplicada pelo próprio professor e visa, além de avaliar o índice de alfabetização, diagnosticar dificuldades em leitura e escrita. Disponível em: <<http://www.provinhabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 03 jan. 2009.

²⁷ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Essa organização internacional, criada em 1961, tem como princípios a democracia representativa e a economia de livre mercado. É composta por 30 países que, juntos, produzem mais da metade da riqueza do mundo, sendo conhecida também como “grupo dos ricos”. Um de seus objetivos é ajudar desenvolvimento econômico e social de países em desenvolvimento. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 20 ago. 2008.

entender que a arte de governar implica em guiar a conduta alheia. Foucault, em sua investigação histórica, localiza três tipos de práticas de governo que consistem no “governo de si mesmo, que diz respeito à moral; a arte de governar adequadamente uma família, que diz respeito à economia; a ciência de bem governar o Estado, que diz respeito à política.” (FOUCAULT, 1979, p. 280). O processo de governamentalização do Estado, ou seja, racionalizar ações através de instituições para bem governar o Estado, foi uma das formas mais produtivas de poder, mas que, apesar de governo e Estado estarem intimamente relacionados pelo impacto desse processo na modernidade, não podem ser tomados como sinônimos. Governar é prática do Estado, assim como de instituições que se dizem “não-governamentais” na medida em que articulam estratégias de controle, vigilância e poder sobre uma população. As parcerias entre estas instituições nos levam a desestabilizar as fronteiras que pensávamos existir entre elas, pois a arte de governar de uma delas se dá em espaços comuns à outra, em relações estreitas, instáveis e não rigidamente definíveis, pois:

São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc.; portanto, o Estado, em sua sobrevivência e seus limites, deve ser compreendido a partir de táticas gerais de governamentalidade.” (FOUCAULT, 1979, p. 292)

Sendo assim, a disseminação das ONGs e sua crescente atuação social não podem ser ignoradas como uma forma de governo – fato que desperta o interesse do Estado, quando agrega essas organizações em suas políticas educativas.

O governo das ONGs parece, em princípio, um jogo de palavras, mas merece especial atenção na medida em que esses movimentos políticos se inserem no campo da educação, instaurando discursos e verdades para gerir uma determinada população. Tais discursos pertencem a uma racionalidade que pretende, segundo Santaina (2008), diminuir o risco social sobre o EFNA,

escolarizando os sujeitos para “Minimizar o risco que uma população pobre, analfabeta, sem acesso à educação e à saúde podem gerar no coletivo de um país” (p. 43).

A iniciativa de ampliação do Ensino Fundamental tem como um dos objetivos, segundo o MEC, atender a um maior número da população infantil, dispondo de escolas para, conseqüentemente, propiciar uma maior escolarização dessa infância.

A grande motivação de instituições que fazem parcerias e promovem essas iniciativas na educação pública não é apenas querer um sujeito em sala de aula, mas formar um determinado sujeito que corresponda a uma lógica de mercado. A educação e, mais especificamente, a escola, torna-se alvo, assim, de uma preocupação que diz respeito a uma população que deve ser universalmente escolarizada. Essa frente em prol da educação, de uma maior escolarização dos sujeitos, é hoje uma preocupação de muitos organismos de cunho social e econômico, que veem na escola uma importante (para não dizer essencial) gestora de relações de poder que se estendem por todos os âmbitos da sociedade. Esse poder se refere às relações entre indivíduos, mas não quaisquer relações e de qualquer forma, como pondera o próprio Foucault. Segundo o autor (2006, p. 19), essas relações

[...] nada têm a ver com a troca, a produção e a comunicação, mesmo que lhes estejam associadas. O traço distintivo do poder é o de determinados homens poderem determinar, mais ou menos inteiramente, a conduta de outros homens – mas jamais de modo exaustivo e coercitivo.

O tom “benéfico” dessas ações, como os discursos “salvacionistas” através da educação, elucida o que Foucault nos alerta quanto à importância de racionalizar as relações de poder, isto é, como estabelecê-las da forma mais produtiva:

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder

se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 1979, p. 8).

A saber, a escola é importante como produtora de subjetividades, e vem sendo cada vez mais alvo da ação direta de outros poderes que não são exclusivamente estatais, mas envolvem a complexa rede globalizada de diversas instituições que clamam por um sujeito também globalizado, eficiente, intimamente visível, consumista, enfim, que corresponda ao que o mercado necessita.

Há tempos a educação é um setor fundamental para reformas sociais. Neto e Rodriguez (2007) em estudo sobre o Projeto Principal de Educação (PPE) como uma reforma da educação na América-Latina e Caribe, criado no início da década de 1980, analisam todas as políticas e programas decorrentes desse projeto nas décadas seguintes. Já, desde o PPE, observa-se em seus objetivos uma mudança nos modelos de gestão da educação, tendendo para um enfraquecimento do papel do Estado, adotando novas alianças com outros setores da sociedade.

Os autores ainda verificam que na América Latina, a partir da década de 1990, o novo modelo de gestão se inspira nas ideias de “gerencialismo” ao expressar:

[...] uma tendência de incorporação dos princípios da gerência empresarial na área educacional. Tal modelo representa um movimento que busca imprimir uma lógica diferente à organização e ao funcionamento do sistema educacional, assim como promover modificações na organização da escola. (...) essa tendência de gestão revela-se na neotaylorização do trabalho docente e se expressa na separação entre os setores que concebem (e decidem) e aqueles que executam (NETO; RODRIGUEZ, 2007, p. 38).

Esse modelo neoliberal de reforma na gestão, analisado de forma “macro” em

grandes compromissos firmados, geralmente por países desenvolvidos e direcionando iniciativas a países em desenvolvimento, permite discutir os projetos e programas em andamento atualmente no Brasil e, de maneira “micro”, como essas ações se materializam localmente em nossas escolas. O projeto-piloto, como política pública, ao estabelecer parcerias com entidades privadas, não só corresponderia aos não tão novos modelos de gestão neoliberal, como possibilitaria a compra de propostas educacionais amplas, pois incluem, além de material didático, a formação de professores (treinados a partir dos princípios de cada programa), novas formas de regular os espaços e os tempos escolares que estariam na ordem da maior eficiência para a competitividade – sendo tais ações essenciais na preparação para o mercado globalizado.

As estratégias de supervisão e avaliação que acompanhariam também estes “pacotes educacionais” ilustram o que Deleuze denomina de “sociedade de controle”. Diferentemente das sociedades disciplinares de Foucault, produzidas nas instituições de confinamento (escolas, quartéis, hospitais, fábrica, etc.), as sociedades de controle “não funcionam mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea.” (DELEUZE, 1992, p. 216). Mesmo não sendo comparados oficialmente, os três programas, para comprovar a eficiência de suas metodologias, acabariam por entrar na lógica da competitividade e, conseqüentemente, acarretariam a produção de mecanismos de controle sobre o desempenho de suas turmas. Exemplificando: em uma das minhas últimas visitas ao GEEMPA, conheci o “Prêmio Alfabetização 100%” que pretende, no final de 2008, premiar a professora pós-constructivista que alfabetizou todos os seus alunos. O prêmio é de R\$50,00 (cinquenta reais) por aluno alfabetizado. Como bem coloca Deleuze:

O princípio modulador do salário por mérito tenta a própria Educação nacional: com efeito, assim como a empresa substitui a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa (DELEUZE, 1992, p. 221).

Além disso, a própria Seduc/RS propõe mudanças estruturais significativas na educação como a alteração do plano de carreira do magistério público estadual. Tal mudança tem gerado grandes embates entre governo e o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS/Sindicato),²⁸ pois ao alterar o plano de carreira a Seduc/RS pretende reduzir de seis para três os níveis em que os professores são divididos, ou seja, diminuindo a distância entre as classes de carreira. Essa medida contraria o CPERS/Sindicato, que defende o atual plano de carreira, criado em 1974, como uma conquista do magistério gaúcho, sendo um modelo de plano para o restante do país. Para Mariza Abreu, secretária de educação do Estado, critérios como tempo de serviço, assiduidade e pontualidade não poderiam garantir progressão de classe e nem aumento de salário dos professores, uma vez que essa progressão deveria começar a ser vinculada a metas de desempenho alcançadas pelos professores, incluindo os índices de aprovação de seus alunos (ZERO HORA, 2009).

Outras iniciativas previstas para a atual gestão estadual é um plano que estimula a municipalização do Ensino Fundamental e os prêmios por desempenho, em que a Secretaria pretende premiar os professores que tiverem maior “produtividade”, segundo o alcance de metas estabelecidas e avaliadas pela própria Seduc/RS. O CPERS/Sindicato argumenta que essas iniciativas da atual gestão fazem parte da mercantilização da educação e são condizentes com as exigências do Banco Mundial frente a um empréstimo previsto para o Rio Grande do Sul no valor de US\$ 1 bilhão (um bilhão de dólares) a partir de 2009 (ZERO HORA, 2009).

Estaremos diante da escola-empresa a que se refere Deleuze, onde temos metas a serem alcançadas para obter financiamentos, treinamento de pessoal (professores), gerentes que supervisionam o andamento do trabalho, resultados de avaliações disponibilizadas em rede mundial, indicadores internacionais de desempenho como parâmetros?

Os mecanismos competitivos que adentram a educação nos remetem a

²⁸ O Cpers surgiu em 1945 como movimento sindical e, atualmente, junto com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação, é o maior do Rio Grande do Sul com cerca de 120 mil trabalhadores na base, entre professores, funcionários e especialistas, sendo mais de 85 mil associados.

questionar amplamente o que rege nossos projetos de sociedade em meio à chamada “globalização”. Não se pode, também, a partir do pensamento moderno dicotômico, adjetivar a “escola-empresa” como sendo um mal em nossa sociedade, mas a sua eficácia corresponde aos nossos modos de vida, que não “corrompem” a escola, mas fazem dela parte integrante de uma rede de produção de significados – e que está sendo (re)formulada e também formando a mesma sociedade que a redesenha. Porém, nesta dinâmica é preciso atentar para o importante fato de que, como alertam Neto e Rodriguez:

Trata-se [...] de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, *negando sua condição de direito social* e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores (2007, p. 45). [grifo meu]

A escola como lugar de grande produção e circulação de significados, tem na cultura seu principal “objeto de consumo”. Modos de ser e de viver são produzidos simbolicamente no cotidiano escolar em todas as relações possíveis na escola, e também nas vozes de outras instituições que atravessam as práticas escolares e ampliam a necessidade de se pensar a cultura como principal articuladora de saberes. Como afirma Hall:

[...] não é que “tudo é cultura”, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado, e conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural.

Sendo assim, para toda formação, ou transformação, é necessário que se promovam mudanças nas práticas discursivas no interior das instituições sociais envolvidas em tais transformações. Não basta olhar globalmente para as grandes políticas educacionais que transferem do poder público para o privado a função de

educar, é preciso olhar para *como* essas forças regulam as práticas pedagógicas em nossas escolas, e, como esclarece Hall:

O “econômico”, por assim dizer, não poderia funcionar nem teria efeitos reais sem a “cultura” ou fora dos significados e dos discursos. A cultura é, portanto, nesses exemplos, uma parte construtiva do “político” e do “econômico”, da mesma forma que o “político” e o “econômico” são, por sua vez, parte constitutiva da cultura e a ela impõe limites. Eles se constituem mutuamente – o que é outra maneira de dizer que se articulam um ao outro. (HALL, 1997, p. 34).

A lógica de mercado não tem uma atuação única e não é um poder estagnado que vem de “cima pra baixo”: os macro e micropoderes atuam e criam constantemente discursos e subjetividades em cada local de maneiras diferentes. Sendo assim, a cultura é um dos campos de maiores embates e (re)significações em que podemos ancorar nossos estudos, articulando como são pensadas políticas públicas para a educação e como se efetivam essas políticas em culturas escolares locais. Para Hall (2003), há dois processos funcionando simultaneamente na globalização, que parecem contraditórios mas se complementam. Esses processos, segundo o autor, representam

[...] as forças dominantes da homogeneização cultural, pelas quais, por causa de sua ascendência no mercado cultural e de seu domínio capital, dos “fluxos” cultural e tecnológico, a cultura ocidental, mais especificamente, a cultura americana, ameaça subjugar todas as que aparecem, impondo uma mesmice homogeneizante – o que tem sido chamado de “McDonaldização”, ou “Nike-zação” de tudo. (...) Mas bem junto a isso estão os processos que vagarosa e sutilmente estão descentrando os modelos ocidentais, levando a uma disseminação da diferença cultural em todo o globo. Essas “outras” tendências não tem (ainda) o poder de confrontar e repelir as anteriores. Mas tem a capacidade, em todo lugar, de subverter e “traduzir”, negociar e fazer com que se assimile o assalto cultural global sobre as culturas mais fracas (HALL, 2003, p. 45).

Por isso, seria pretensioso e complexo por demais analisar, neste momento,

os efeitos dessas políticas educacionais de maneira generalizada, sendo necessária uma análise cautelosa, tomando a cultura como fator-chave na configuração desse contexto, sem “cair” em binarismos que oponham as ações “globais” às “locais”. Porém, é necessário estabelecer relações entre estudos mais específicos e sua ligação com uma série de acontecimentos históricos.

2.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO

É importante colocar em xeque também o papel das avaliações feitas com os alunos brasileiros, pois o Brasil, conforme critérios utilizados nessas avaliações, não tem alcançado bons índices nos *rankings* internacionais no que concerne à educação.²⁹ Mas, além de questionar os parâmetros avaliativos, examinando se contemplam a diversidade da cultura brasileira, é importante pôr em questão a participação de organismos multilaterais (UNESCO, UNICEF, OCDE, Banco Mundial), e como associar essas iniciativas a políticas neoliberais que costumam promover-se como agentes de uma melhoria na qualidade da educação, assim como um suposto maior desenvolvimento social e econômico.

Juntamente com as políticas de globalização e novos modelos de gestão na educação, destacam-se, nas últimas décadas, políticas para descentralização do financiamento da educação por parte do Estado, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF),³⁰ redistribuindo encargos educacionais (e financeiros) ao âmbito dos

²⁹ CAPOVILLA, Fernando C. (Org.). *Os novos caminhos da alfabetização infantil*. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2005. p. 109.

³⁰ O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. Foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. A maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse

estados e municípios. Tal política

[...] se insere numa estratégia de financiamento da educação (orientada por agentes internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional) e imprime uma racionalidade técnica que reduz a participação do Estado no que concerne ao aporte de recursos para a educação. Sob influência desses agentes, o princípio da descentralização apresenta-se como solução viável para os intentos de redução de gastos na área social, particularmente a educacional (MORAIS, 2007, p. 200).

Em contrapartida à diminuição de recursos para a educação, uma das principais formas de distribuição de recursos para estados e municípios está atrelada a um valor anual dependendo do total de matrículas efetuadas no Ensino Fundamental nessas redes. Sendo assim, os recursos para a área da educação, que aparentemente são poucos ou, talvez, realmente mal administrados, estão relacionados a iniciativas que ampliariam o número de alunos matriculados e, conseqüentemente, à exigência por parte dos governos estaduais e municipais de maiores recursos para supostamente atender a essa maior demanda. Extraindo um trecho da justificativa do documento oficial do Estado sobre implementação do Projeto-Piloto de Alfabetização do Estado, destaco literalmente a afirmação:

A implantação do FUNDEF no País a partir de 1998 constituiu-se em estímulo significativo para que os gestores da educação pública, notadamente no âmbito dos Municípios, tomassem a iniciativa de ampliação do ensino fundamental para nove anos, pois, na medida em que recursos daquele Fundo são redistribuídos entre os governos estaduais e as Prefeituras Municipais, com base na matrícula em suas respectivas redes de ensino fundamental, *mais um ano letivo implica mais alunos na construção do coeficiente de redistribuição dos recursos do FUNDEF no interior de cada Estado* (2007, p. 4). [Grifo meu]

nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 01 mar. 2008.

No ano de 2008, a Faculdade de Educação da UFRGS articulou vários debates em torno de políticas públicas em educação, por meio da “VI Escola de Inverno”.³¹ Tendo como temática “Educação e sua vinculação com as políticas públicas”, esse evento propôs um espaço de reflexão sobre as políticas públicas adotadas em vários níveis da educação pública no país. Na ocasião, tive oportunidade de participar da mesa temática intitulada “Educação Infantil, Alfabetização e Séries Iniciais do Ensino Fundamental”.

Meu relato nessa mesa apresentou dados referentes ao projeto-piloto que, em suma, apresentavam os programas participantes, questionando pontos como o valor dos investimentos, as metodologias empregadas, a avaliação e seus resultados. Esse espaço para debates não só divulgou minha pesquisa, mas oportunizou conhecer outras pesquisas feitas na própria Faculdade de Educação, bem como futuras trocas de informações com colegas com temáticas afins.

Logo após minha participação na Escola de Inverno, fui encaminhada por minha orientadora a um repórter de um periódico regional de grande circulação no sul do Brasil, que pretendia consultar esta Universidade a respeito do projeto-piloto para a publicação de uma matéria em seu jornal. Após longa conversa com esse repórter, falando sobre as características da metodologia de cada um dos programas participantes e, mesmo que claramente expressando algumas contrariedades em relação ao projeto-piloto do Estado, principalmente em relação a sua avaliação, eis

³¹ Essa edição da Escola de Inverno realizou-se de 14 a 18 de julho de 2008, na sala 101 da Faculdade de Educação. Sua programação foi: Mesa Temática I – “Políticas Públicas e Relação Público x Privado” Prof^ª Dr^ª. Carmem Craidy e Prof^ª Dr^ª. Vera Peroni; Mesa Temática II – “PDE e PAR – Plano Desenvolvimento Educação e Plano de Ações Articuladas (Educação Compromisso de Todos)”, Prof^ª Dr^ª. Maria Beatriz Luce e Prof^ª Dda. Maria Goreti Farias Machado; Mesa Temática III – “Financiamento, Gestão e Avaliação Institucional”. Prof^ª Me. Maria C. Bortolini e Prof^ª Dda. Josiane Amaral; Prof^ª Dda. Rosa Mosna; Prof^ª Dr^ª Denise Leite; Mesa Temática IV – “Educação Infantil, Alfabetização e Séries Iniciais do Ensino Fundamental” Prof^ª Dr^ª Maria Carmen Barbosa, Prof^ª Dr^ª. Iole Maria Faviero Trindade, Me. Dda. Darlize Teixeira de Mello, Mda. Suzana Schneider, Mda. Rochele Santaiana; Mesa Temática V – “Ensino Médio e Educação Profissional”, Prof^ª Dr^ª Clarice Traversini, Prof^ª Dr. Samuel Edmundo López Bello, Prof^ª Dr^ª Flávia Maria Teixeira dos Santos, Prof^ª Dr^ª Naira Franzoi e Prof^ª Dr^ª Simone Valdete dos Santos; Mesa Temática VI – “EJA, Educação Social e Educação em prisões” Prof^ª Dr^ª Denise Maria Comerlato, Prof^ª Dr^ª Laura Souza Fonseca e Prof^ª Dr^ª Carmem Maria Craidy; Mesa Temática VII – “Inclusão, Educação Indígena e Educação no Campo.” Prof^ª Dr^ª Adriana Thoma; Prof^ª Dr^ª Maria Aparecida Bergamaschi; Prof^ª Dr^ª Marlene Ribeiro e Prof. Ddo. Nelton Luis Dresch; Mesa Redonda – “Observadores Qualificados”; Mesa Temática VIII – “Ensino Superior, Formação Professores e Pedagogia a Distância” Prof^ª Dr^ª Merion Bordas; Prof^ª Dr^ª Elizabeth Krahe; Prof^ª Dr^ª Marie Jane Soares Carvalho; PLENARIA FACED – “sistematização das demandas”; Mesa Temática IX – “Painel Sinóptico – entrega e apreciação do documento consolidado aos /às gestores/as SMED, Seduc/RS e MEC.”

que no dia 07 de setembro de 2008 a matéria foi publicada relatando uma experiência extremamente positiva nas escolas gaúchas, elevando “em até 25% a média de desempenho dos estudantes” (GONZATTO, 2008, p. 34). Apesar de reconhecer muitas informações comuns à conversa tida com tal repórter, não houve nenhuma citação em relação ao posicionamento da Universidade sobre o projeto-piloto, talvez por esse posicionamento não coincidir com os relatos e percentuais que ovacionam tal projeto em duas páginas inteiras de reportagem.³² Seria o receio às críticas da Universidade que a exclui da participação em iniciativas governamentais, ao mesmo tempo que anularia sua opinião na mídia? Essa experiência não só retratou especificamente de que forma o projeto-piloto é divulgado na mídia, mas como se travam as lutas simbólicas entre as verdades que produzimos academicamente e as verdades circulantes nos meios de comunicação.

Para finalizar esta reflexão, que não se fecha, ainda deixo como provocação outras questões, como: o que métodos ou metodologias de alfabetização têm a ver com isso tudo? Por que ONGs se ocupam da escolarização e da alfabetização das crianças? Por que essas instituições assumem uma tarefa que era, desde a modernidade, do Estado? Por que o Estado passa a compartilhar com essas organizações uma tarefa que assumira para si, quando as escolas deixaram de ser de improviso e passaram a ser preferencialmente do próprio Estado?

³² GONZATTO, Marcelo. Três testes para alfabetização. *Zero Hora*, Porto Alegre, p. 34, 07 set. 2008.

3 ALGUNS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO

Este extenso capítulo começa por abordar algumas perspectivas sobre a alfabetização circulantes no cenário brasileiro nas últimas décadas, para contextualizar os aportes teóricos de cada programa participante do projeto-piloto. Abordo também recentes estudos na área da alfabetização para pensar sobre as diferenças e semelhanças entre essas propostas. Feito isto, e analisando brevemente a cada uma dessas propostas, culmino na análise dos materiais didáticos do GEEMPA, o foco principal deste trabalho.

3.1 BREVE HISTÓRICO

Principalmente nos séculos XIX e XX, os discursos em torno da alfabetização se diferenciaram em algumas categorias básicas do pensamento pedagógico, sendo importante ressaltar que, com a universalização da escolarização, o estado moderno criou estratégias para educar as massas num mesmo tempo e espaço. A racionalidade e a eficácia do mundo moderno deixavam, assim, seu legado à escola, que precisa educar a população, civilizá-la, sendo a alfabetização o instrumento primordial para tais finalidades.

A educação de massas nos séculos XIX e XX exigia um esforço na regulação da população para evitar ameaças e estabelecer sua conformação às condições da força de trabalho capitalista. As muitas mudanças pelas quais a escola passou no século XX são características de todas as transformações da sociedade moderna. A escola moderna, vista como “responsável” por transmitir os conhecimentos, tratava

de se adaptar ao dinamismo dessa sociedade, incorporando fatores que visam o progresso social e individual, revendo constantemente suas práticas.

Certamente, a história da alfabetização passa por mais uma fase importante em que medidas são tomadas em prol de um suposto progresso social e econômico. Para tanto, grupos de “especialistas” (como linguistas, fonoaudiólogos, psicólogos etc.) debatem e criam estratégias para o sucesso da alfabetização, precisando, para tanto, conhecer não somente como se dá esse processo, mas conhecer o sujeito a quem se destina essa aprendizagem. Compartilho da ideia de Rose (1998) em relação à administração desse sujeito, esse “eu” contemporâneo, e das subjetividades, quando reconhece que as vozes de especialistas, cada vez em número maior e de forma mais diversificada, têm surgido e se multiplicado em novos grupos de profissionais que se autorizam a classificar o sujeito. Assim, acontece na alfabetização de crianças atualmente, uma vez que tais vozes posicionam o sujeito conforme suas habilidades de uso da leitura e da escrita, antes, durante e após a aquisição do código escrito.

Segundo Mortatti (2000), foram quatro os momentos em torno dos métodos de alfabetização marcados por disputas entre os defensores de diversos desses métodos entre o final do século XIX e o início do século XX. A autora ilustra tal trajetória a partir da província e, posteriormente, estado de São Paulo. Tomaremos o estudo de Mortatti apenas para salientar algumas “categorias” que identifiquem alguns fenômenos em torno da alfabetização, não querendo seguir à risca a cronologia desse estudo paulista, visto que há estudos de pesquisadores/as gaúchos/as voltados/as para a história da alfabetização em nosso Estado.³³

Inicialmente, a preocupação em *como* ensinar os alunos é o que orienta a didática desses métodos. Em um primeiro momento, ainda no período do Império no Brasil, podemos exemplificar o destacado “método João de Deus”,³⁴ embasado na

³³ Refiro-me principalmente à pesquisa da Prof^a. Dr^a. Iole Maria Faviero Trindade, que originou sua tese de Doutorado intitulada “A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler?”. Nesse trabalho, a autora traça a trajetória da alfabetização no Rio Grande do Sul através da análise de cartilhas e documentos no período entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX. Assim, com este trabalho, tomo ciência de que existem outras pesquisas direcionadas para a história da alfabetização em nosso Estado, e que precisam ser mais bem exploradas.

³⁴ João de Deus de Nogueira Ramos (1830-1896) foi o poeta português autor da *Cartilha Maternal*, publicada em 1876. A cartilha foi rapidamente difundida em Portugal, onde até hoje continua a ser editada. No Brasil, no final da década de 1870, já era conhecida e, a partir daí, também muito difundida. (TRINDADE, 2001)

palavração, que se contrapunha àqueles métodos que, na época, seriam reconhecidos como “tradicionais” e que seriam posicionados como os métodos sintéticos, ao terem como ponto de partida a letra, a sílaba e o fonema. Em um segundo momento, ainda os “tradicionais” defensores do método sintético se deparariam com os partidários do “novo” método analítico, que teria como ponto de partida a palavra, a sentença ou a “historieta”/conto.

A partir da década de 1920, em um terceiro momento, destaca-se o método misto que, ao combinar as duas ordens, sintética e analítica, pretendia condensar tais métodos. O quarto momento caracteriza-se por uma “desmetodização” da alfabetização, pois surgiria, no final da década de 1970, o que seria reconhecido como uma “revolução conceitual”, o construtivismo pedagógico que, baseado nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, mudaria o foco do “como se ensina” para o “como se aprende”, no que se refere à área específica da aquisição da leitura e da escrita. Embasadas no método clínico de investigação com crianças, de Jean Piaget, e nas reformulações e revisões por quais passaram no Brasil, como as contribuições das teorias de Vigotsky e Luria (SILVA, 1993) tais pesquisas influenciariam fortemente a educação brasileira, ao considerar a criança como um sujeito cognoscente que “constrói seu conhecimento na interação com o objeto do conhecimento e de acordo com uma sequência psicogeneticamente ordenada” (MORTATTI, 2000, p. 267) na interação com outros sujeitos e pela interação destes com a professora.

Além desses quatro momentos da alfabetização referidos por Mortatti, aliamos mais um momento que, a partir da década de 1980, surge no Brasil e começa a ser utilizado por pesquisadores na área da Educação e da Linguística, representado pelos estudos sobre letramento. Nesses últimos anos, a questão da alfabetização foi ampliada para os seus usos, ou seja, se o sujeito é capaz de utilizar o conhecimento em leitura e escrita em suas necessidades sociais cotidianas e como o faz. Assim se refere Mortatti ao letramento:

Embora a alfabetização não seja pré-requisito para letramento, este está relacionado com a aquisição, utilização e funções da leitura e escrita em sociedades letradas, como habilidades e conhecimentos que precisam ser

ensinados e aprendidos, estando relacionado também com a escolarização e a educação, abrangendo processos educativos que ocorrem em situações tanto escolares quanto não-escolares (2004, p. 11).

O termo letramento é usado no Brasil para representar a palavra *literacy*, que na língua inglesa significa o estado ou a condição daquele que aprende a ler e escrever, estando implícita a ideia dos usos efetivos dessas habilidades, ou seja, as consequências sociais, culturais, políticas, econômicas e cognitivas que a condição de alfabetizado pode acarretar. No Brasil, especialmente na Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ao qual se integra este estudo, discute-se a distinção entre os termos alfabetização e letramento, assim como a invenção e a produtividade desses termos (TRINDADE, 2004, 2005). Embora haja a possibilidade dessas distinções, o uso do termo alfabetização é bastante recorrente para referir-se a todos esses significados – inclusive nesta dissertação, ao analisar a chamada “nova cultura da alfabetização”, que inclui tanto as práticas de alfabetização quanto as de letramento.

Essa preocupação com os usos sociais da escrita traz à escola desafios como o de contemplar as demandas sociais e culturais que um indivíduo enfrenta em uma sociedade amplamente “letrada”. Explorar todos os contextos escritos possíveis do cotidiano social é uma tarefa que atenta para novas didáticas, que devem ser incorporadas ao ensino/aprendizagem da língua, passando a constituir o sujeito que não só conhece os códigos da escrita, mas que é “funcionalmente” capaz de administrá-los. Tais discursos em torno da funcionalidade da leitura e da escrita fazem com que a escolarização se torne sinônimo de eficácia frente ao sistema social vigente, sendo preciso combater o analfabetismo funcional com uma maior escolarização, como supõe a própria Seduc/RS em documento oficial do seu Projeto-Piloto de Alfabetização:

[...] a ampliação do atendimento escolar, de fato, teve forte impacto no processo de desaceleração do analfabetismo, sobretudo nas faixas etárias

mais jovens. Os dados do referido Mapa mostram que a melhor política para combater o analfabetismo é assegurar escola de qualidade para todos na idade correta. Se não priorizarmos a alfabetização das crianças no início da escolarização, ou seja, aos 6 e 7 anos de idade, continuaremos a produzir o analfabeto funcional, mesmo mantendo as crianças no ensino fundamental (2007, p. 02).

Os primeiros anos da escolarização são o foco inicial do que se chama de “sucesso escolar” e, de certa forma, são tomados como um “termômetro” para a trajetória escolar dos alunos. Investir em uma “boa” alfabetização na idade correta pressupõe fazer com que a criança tenha um aproveitamento maior no ensino fundamental, tornando-se um aluno cada vez mais “letrado”. Sendo assim, o termo “letramento”, como veremos posteriormente, torna-se cada vez mais visível nas justificativas de implementação de políticas voltadas à alfabetização. Em relação ao letramento, Soares (1999, p. 86) faz uma importante observação sobre o conceito:

Mas essa definição de letramento e a forma de avaliá-lo são diferentes em cada país e podem variar mesmo entre escolas do mesmo estado. [...] Neste sentido, são freqüentes os casos em que indivíduos são “capazes de comportamentos escolares de letramento, mas são incapazes de lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos não escolares.

A partir dos estudos de Brian Street e Adam Lefstein (2007), pode-se ampliar ainda mais a definição sobre letramento. Street faz um compilado de textos sobre esse conceito,³⁵ apresentando também perguntas e idéias para que o leitor faça suas próprias investigações sobre o tema, diante das diferentes perspectivas que a obra apresenta. Exemplificando, Street (2007) apresenta de forma crítica alguns estudos que relacionam o letramento como consequência direta da aquisição da língua, ocorrendo paralelamente ao desenvolvimento cognitivo do sujeito que aprende. Em outras palavras, a alfabetização desenvolveria processos de raciocínio

³⁵ Como o autor utiliza o termo *literacy* para referir-se tanto ao letramento quanto à alfabetização, ao abordar a perspectiva de Street, posso atribuir qualquer um desses dois sentidos nessa tradução de sua obra.

superiores nos alfabetizados em relação ao não-alfabetizados, relacionando a escrita às formas de pensamento abstrato, sendo que a logicidade estaria no texto ao mesmo tempo em que o texto estaria na escola (STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 38), desconsiderando os textos não-escolares.

Já outros estudos citados pelo autor considerariam as práticas de letramento conforme seu contexto social, tanto nos processos de aprendizagem escolar quanto nos seus variados usos sociais, incorporando a bagagem cultural do sujeito e os textos de seu cotidiano, sem impor um padrão de gêneros textuais. Essa abordagem se aproximaria mais das definições de letramento que encontramos nos estudos brasileiros na área da alfabetização e nas propostas didáticas que incorporam uma numerosa variedade de textos para se alfabetizar.

Há ainda uma outra tradição apresentada por Street (2007)³⁶ que ampliaria o conceito de letramento para além do texto, ao considerar os modos globais de comunicação como sendo letramento, incluindo, então, os modos visuais e gestuais, isto é, os chamados “multiletramentos” ou “multimodalidade” (STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 35). Essas peculiaridades de interpretações sobre o letramento nos permitem localizar tanto nas pesquisas *sobre* alfabetização (como nos referenciais teóricos sobre o tema produzidos no Brasil), quanto em materiais didáticos *para* alfabetização, o que está sendo considerado como letramento. Não é possível nesta pesquisa fazer tamanha e merecida discussão, mas, no momento, pode-se focar os materiais analisados e mapear alguns indícios de como o discurso do letramento surge como uma nova proposta didática, passando desde o método fônico até o pós-construtivismo.

Sendo assim, é indispensável tomar os termos letramento/alfabetismo e alfabetização não somente a partir do referencial teórico que conhecemos academicamente, mas enxergar como esses conceitos são utilizados nos materiais didáticos e de formação produzidos pelas políticas educacionais.

³⁶ Tradução de Ricardo Uebel.

3.2 A GUERRA DOS MÉTODOS

Um dos principais debates no campo da alfabetização no Brasil remete a um certo antagonismo entre os chamados métodos fônicos e as propostas construtivistas. Essa suposta “oposição” entre o construtivismo e o método fônico é instigante, ao analisar o que está sendo produzido em nossa rede estadual de ensino, ao incorporar duas instituições, o Instituto Alfa e Beto e o GEEMPA, representantes desses métodos/propostas, com o mesmo intuito de alfabetizar crianças e, de certa forma, comparar resultados.

Mas esses debates não são exclusivos da alfabetização no Brasil, uma vez que o *como* alfabetizar crianças vem sendo debatido há algumas décadas em outros contextos, e no caso que exemplifico, em países como os Estados Unidos, causando ressonâncias nas discussões agora travadas em nosso país. Um exemplo disso é a justificativa de Fernando Capovilla à adesão ao fônico, tomando parâmetros internacionais como ideais em contrapartida aos parâmetros de alfabetização brasileiros que, segundo esse autor, foram muito influenciados pelo construtivismo. Capovilla justifica que quanto ao fônico, “O Observatório Nacional da Leitura da França e o Painel Nacional de Leitura dos EUA afirmam sua clara superioridade mas o MEC nunca deu à criança a chance de aprender com o fônico e colher seus frutos.” (CAPOVILLA, 2006, p. 12). Considerando que a seleção e o uso que fazemos de discursos estão imbricadas nas relações de poder, cabe questionar o quanto os defensores do fônico tomam o cientificismo de países “desenvolvidos” como constituidores de verdades quase que inquestionáveis, através de suas “evidências”. Nesse sentido, observa Street:

Hoje em alguns países exigem-se abordagens de “base científica” que dêem evidência sólida de quais métodos e abordagens são superiores e que sejam capazes de “refutar salutarmente” algumas hipóteses contrárias (STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 35).

Para ressaltar o caráter produtivo e dinâmico dos discursos, percebemos, através dos estudos de Street, que mesmo as afirmações sobre a “superioridade” do fônico não se deram de forma tranquila e não são predominantes no contexto norte-americano. Street analisa autores que defendem diferentes posições em torno da aquisição do letramento/alfabetização, caracterizando-as como “*reading wars*”, ou seja, “guerras pela leitura”. Nesse embate, defensores da abordagem fônica se contrapõem à chamada “língua integral” (*whole language*).

A língua integral é descrita em uma passagem de Goodman, seu grande defensor, conforme aponta Street, como resistente aos processos de decodificação fonética isolados, fora de um contexto. Essa abordagem considera as experiências de fora da escola (o que as crianças já sabem, seu contexto social) para as aprendizagens do aluno. Nessa perspectiva, segundo Goodman, na citação de Street, “Os professores de língua integral adquiriram o controle do conhecimento sobre como funciona a leitura e a redação e construíram sua própria pedagogia com base nesse conhecimento – sua teoria e prática de ensino.” (STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 74). Goodman ainda recorre aos trabalhos de Vigotsky, Piaget e do linguista anglo-australiano Michael Halliday, para construir os argumentos em prol da língua integral. A proposta didática desta abordagem sugere que as crianças desenvolvam estratégias frente a diversos textos, construindo seus significados (STREET; LEFSTEIN, 2007). Ainda mais especificamente, no excerto de Goodman:

Elas [as crianças] precisam aprender a selecionar, prever e inferir e elas mesmas se corrigem quando necessário, tudo segundo um enfoque na compreensão do texto escrito. E enquanto desenvolverem tais estratégias, precisam acreditar que suas jogadas de adivinhação chegam ao significado com um mínimo de esforço e compenetração. Por outro lado, precisam ser cautelosas o bastante para monitorar suas boas adivinhações e terem certeza que estejam adequadas ao texto em desenvolvimento. Achar o equilíbrio entre a confiança e o experimentalismo é essencial ao desenvolvimento da leitura (GOODMAN apud STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 77).

Esses trechos sobre a língua integral foram selecionados por serem coerentes com a abordagem construtivista adotada no Brasil e que, como no debate norte-americano, se contrapõem ao fônico. Street relata:

[...] nos anos 70 e 80 a língua integral passou a ser vista como a “sabedoria convencional” da educação de idiomas nas instituições educacionais dos EUA e Reino Unido. Nos anos 90 perdeu a primazia, por um lado, devido a uma série de relatos de pesquisa sobre fônica [...] e, por outro lado, devido a desenvolvimentos políticos e de políticas (STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 73).

As políticas que instauram o discurso da fônica como superior aos outros são, conforme Griffin, baseadas em uma necessidade de apresentar dados negativos em relação ao desempenho de alunos em avaliações sobre alfabetização. Conforme Street, essa autora, uma das mencionadas em seu estudo, questiona “porque os políticos constantemente falam em ‘crise da leitura’ e exigem mais fônica e testes nas escolas de ensino fundamental.” (GRIFFIN apud STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 6) Ao perguntar “quem lucra” com essa estratégia, a autora responsabiliza editoras, conforme seu próprio texto:

[Os] editores comerciais, apoiados pelos formuladores das políticas federais lucram muito. Materiais, programas, avaliações de fônica representam um negócio lucrativo para os editores de livros didáticos. A aquisição da fônica é fácil de “quantificar” através de testes antes e após a instrução, desovando escores de estudos quase experimentais que provam o tratamento dos trabalhos de fônica. Editores e cientistas ficam ricos, políticos são eleitos e estudantes e professores são importunados até não suportarem mais (GRIFFIN apud STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 6).

Frente ao debate público gerado na década de 1990 nos Estados Unidos, muito instigado pelos baixos rendimentos dos alunos apontados pelas avaliações (STREET; LEFSTEIN, 2007), Catherine Snow coordenou um relatório realizado por

um comitê que discutiu os problemas em relação à leitura nesse país. Street, ao citar trechos desse relatório, aponta para uma forte tendência de Snow para a “defesa” da fônica e de políticas reguladoras mais rigorosas. Ainda cita outras críticas a esse relatório, pelo fato de ele ser produzido para atender a interesses políticos específicos. Fatos semelhantes que ocorreram com esse movimento nos Estados Unidos (assim com na França e na Inglaterra) ocorrem no Brasil, tanto a partir dos “alarmantes” baixos índices de alfabetização divulgados pelas avaliações nos últimos anos, quanto também por produção de relatórios que debatem e propõem mudanças na estruturação de metodologias, como a revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), produzidos na década de 1990 no Brasil com uma forte influência construtivista, como podemos visibilizar na crítica do linguista e educador Claudemir Belintane:

No Brasil, em 2003, a Comissão de Educação da Câmara Federal do Deputados “criou um grupo de trabalho integrado por eminentes especialistas internacionais e convidados estrangeiros para apresentar ao Brasil uma visão atualizada sobre as teorias e práticas de alfabetização como base para uma análise da situação brasileira” (*Relatório final do grupo de trabalho “Alfabetização infantil, os novos caminhos”*). Os eminentes especialistas não vieram aqui sob os auspícios da neutralidade científica para evidenciar criteriosamente as causas do mau desempenho do ensino brasileiro e oferecer sugestões neutras e eficientes ao Estado brasileiro. Vieram, sim, como defensores do “método fônico”, com o claro objetivo de desalojar a influência construtivista dos documentos oficiais e de alguma possível posição estratégica na realidade escolar brasileira. (...) por estranha coincidência, os especialistas são organizadores do movimento fônico nesses países, onde erigiram e aparelharam organizações específicas com o objetivo de influenciar politicamente e intervir nos ministérios da educação de seus países (BELINTANE, 2005, p. 64).

Essas estratégias, como aquela a que se refere Belintane, são de uma racionalidade política que, como bem explica Jorge Ramos do Ó,³⁷ fazem parte da produção de verdades que constituíram as instituições modernas e que ainda são responsáveis por uma economia desses sistemas.

³⁷ Segundo anotações do Seminário Especial ministrado por Jorge Ramos do Ó, intitulado “Escritas do contemporâneo e a pesquisa em educação: os desafios de Barthes, Deleuze, Derrida e Foucault.”, que ocorreu em dezembro de 2008 na Universidade Luterana do Brasil.

Para Ramos do Ó, assim como para outros autores de inspiração foucaultiana como Rose (1998), é preciso primeiramente que se conheça a população, para que o sujeito possa ser descrito, calculável, pensável. Este conhecer pode envolver relatórios, gráficos, números e outras estratégias que deram origem à estatística – ciência do estado, a partir do século XVII (ROSE, 1998). Conhecer a população é fundamental na formação do Estado e na sua manutenção, para saber como atuar de forma mais produtiva.

A arte de governar, característica da razão de Estado, está intimamente ligada ao desenvolvimento do que denominamos *estatística* ou *aritmética* política, ou seja, ao conhecimento das forças respectivas dos diferentes Estados. Um tal conhecimento era indispensável ao bom governo (FOUCAULT, 2006, p. 376).

Mas, para que dados produzidos pelas estatísticas sejam tidos como verdades, é preciso legitimá-los. Para tanto, o discurso científico moderno tem o papel de “comprovar” esses dados em uma determinada racionalidade, classificando os sujeitos, instituindo categorias com um poder indiscutível, sendo o discurso científico tomado como sinônimo da “verdade”, como ocorre na Modernidade.

A aplicabilidade social da produção desses saberes legitimados depende das instituições que, na modernidade, surgiram para governar essa população, já calculada, conhecível pela estatística e subjetivada pela ciência (RAMOS DO Ó, 2008). A escola é, assim, uma dessas instituições e, como podemos perceber, as justificativas das propostas de alfabetização baseiam-se muito nas “evidências científicas” para instaurar determinados saberes. A racionalidade moderna constitui os currículos escolares há séculos, e mesmo que nas escolas tenha havido movimentos que questionaram até sua própria existência, no discurso neoliberal a escola torna-se tão reguladora quanto – aliás, autorreguladora, por seus mecanismos não serem de repressão física, de clausura, mas de constante vigilância mútua, produzindo assim, uma economia de controle.

Todo esse movimento – conhecer, subjetivar/normatizar, prescrever e

(auto)regular – é visível em políticas que são sistematicamente criadas em prol de uma determinada população. No caso das políticas analisadas estes são seus movimentos: avaliar e conhecer os índices de alfabetização e a população infantil atendida; buscar metodologias que tenham o aval científico, tomadas como metodologias “infalíveis”; instaurar programas educacionais nas escolas; e responsabilizar sujeitos alunos e professores por sua eficácia, isto é, pela tradução fiel aos discursos instaurados.

Na análise de Belintane (2005), na década de 1980, quando o construtivismo surgiu ganhando força nas políticas educacionais brasileiras, as avaliações também apontavam baixos índices de alfabetização no país, culpabilizando a metodologia vigente, na época os chamados “métodos tradicionais”. O que aconteceria atualmente seria semelhante a esse movimento, só que agora desqualificando o construtivismo em prol de mudanças e da adesão a outra metodologia “revolucionária” (o método fônico), fazendo com que, segundo ainda Belintane, se “maquiem” as reais problemáticas da escola, que não seriam exclusivas de um método ineficiente, mas de toda a estrutura escolar.

Nesses dois polos acerca de metodologias, as críticas contundentes ao construtivismo “denunciam” sua ineficácia para ensinar ao sujeito as habilidades básicas de codificação e decodificação da língua, para que, assim, tendo bem estruturadas essas habilidades, tal sujeito esteja preparado para os novos domínios necessários em uma “economia cada vez mais competitiva” (SNOW apud STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 81). Ou seja, o código alfabético é essencial para que também novas tecnologias entrem na pauta da escolarização (inclusive esses processos de alfabetização com os discursos sobre os “múltiplos letramentos”), não deixando de ser a escola uma parte da engrenagem da produção de um sujeito histórico-social, culturalmente constituído – sendo que, atualmente, é esse sujeito múltiplo da globalização que necessita primordialmente ser alfabetizado, assim como precisa dominar outras novas tecnologias.

Os defensores do método fônico tomam como exemplos os baixos índices de alfabetização na perspectiva construtivista, criticando o não-aprendizado do aluno pela postura do professor em encarar a aprendizagem como “espontaneísmo” ou

“adivinhações”, não interferindo devidamente, não ensinando e esperando que seus alunos aprendam “em um clique”. Essa ineficiência seria uma tradução incorreta dos professores sobre a formulação de hipóteses pelas crianças, assim como outros problemas apontados por Belintane (2005, p. 65):

[...] encontramos inúmeros problemas, que vão desde a dispersão curricular (dificuldade de controlar programas), passando pela improvisação de materiais (mistura improvisada de páginas de cartilhas com livro didático construtivista), até o uso equivocado da teoria como justificativa para uma prática mal enjambrada (por exemplo, transpor a idéia de que a instabilidade em uma das fases leva a hipótese do aluno a uma contradição e suscita, quase espontaneamente, uma mudança de fase, para a atitude passiva que consiste em esperar o “clique” do aluno, expressão com a qual professores indicavam a irrupção espontânea da fase alfabética).

Apesar das críticas apontadas, os construtivistas consideram um retrocesso o ressurgimento do método fônico como solução à alfabetização. O trabalho do fônico, como o material e os textos a serem usados na alfabetização, se centraria apenas na decodificação mecânica, não atentando para a compreensão do texto, e assim reproduzindo textos que privilegiariam a relação fonema/grafema, mas que não fariam sentido para a criança, desconsiderando os saberes que os alunos já trazem quando ingressam na escola. Enquanto o construtivismo consideraria as capacidades de leitura e escrita da criança para a aprendizagem, ou seja, colocaria o sujeito no centro do processo de aprendizagem, o método fônico argumentaria que, para que se dê a compreensão de texto, é preciso ter primeiro uma capacidade para decodificar o texto, o que implica, necessariamente, o ensino das relações fonema/grafema anteriormente à produção do texto e sua leitura.

Na breve análise dos materiais do projeto-piloto, identificam-se esses dois polos, e como se vê mais adiante, a forma de divulgar a atuação de cada uma dessas metodologias estão constituindo discursos sobre o fônico e o construtivismo atualmente no Brasil. Cabe ressaltar mais uma vez que não é intuito desta dissertação avaliar ou julgar essas diferentes metodologias, mas, ao identificá-las, compreendê-las como parte de uma trajetória de produção acadêmica na área da

alfabetização.

3.3 OS MATERIAIS PARA ANÁLISE

A partir desta seção e das seções seguintes, neste capítulo, faço a análise dos materiais (disponibilizados pela Seduc/RS ou adquiridos por mim), conforme os discursos sobre alfabetização apresentados e já problematizados, confrontando-os.

3.3.1 Os materiais do Instituto Ayrton Senna

Os materiais do Instituto Ayrton Senna de que disponho para análise são os volumes 1 e 2 do “Lendo e formando leitores: orientações para o trabalho com a literatura infantil”, que são distribuídos a cada professor que trabalha com essa metodologia. Há também as “fichas” de acompanhamento, como: “Matriz de Habilidades – Língua Portuguesa”; “Perfil de Atendimento” (a ser preenchido pela escola); “Relatório Mensal do Coordenador Pedagógico A”; “Relatório de Visita do Coordenador Pedagógico”; “Agenda para Reunião Pedagógica com Professores”; “Relatório Mensal do Diretor de Escola I”; “Acompanhamento de Leitura”; “Acompanhamento Mensal II”; “Perfil da Turma II; Ficha de Leitura, Escrita e Língua Oral I e II”; “Matriz de Habilidades – Matemática”.

Como apresentado, o Instituto Ayrton Senna disponibiliza para professores, direção e coordenação pedagógica “fichas” que avaliam e acompanham as aprendizagens dos alunos no decorrer do ano. Além das fichas de acompanhamento, que devem ser preenchidas, e dos livros, que servem de orientação para o trabalho dos professores, cada turma recebe duas caixas, ao longo do ano, contendo livros de literatura infantil a serem trabalhados como bases do processo de alfabetização da turma. Conforme observado na publicação “Lendo e formando leitores” e em um breve contato que tive com uma dessas caixas de livros, estes são títulos atuais, coloridos e interessantes, representando o que há de mais indicado na literatura infantil no país, de autores nacionais e estrangeiros.

3.3.2 Os materiais do Instituto Alfa e Beto

Os materiais do Instituto Alfa e Beto são em grande quantidade. Destaco aqueles utilizados pelos alunos, que eu possuo, sendo eles: Minilivros;³⁸ Saquinho com letras do alfabeto (em E.V.A); “Livro 1 – Letras e formas: letras de fôrma” vol. 1; “Livro 1 – Letras e formas: letras cursivas” vol. 2; “Livro 2 – Letras e sons”; “Livro 3 – Todas as letras”; “Coletânea” (reúne diversos tipos de textos); “Chão de Estrelas” (livro de histórias). Há ainda uma gama de materiais que o Instituto publica, destinada aos professores, às escolas e às secretarias de educação, e que estão disponíveis para venda aos interessados.

A consciência fonológica é aparentemente uma novidade para se alfabetizar crianças, e o Instituto Alfa e Beto, ao usar o termo “metafônico” (a ideia de pensar sobre os fonemas e sua relação com os grafemas) talvez possa diferenciá-lo na sua

³⁸ Disponho de 120 minilivros, porém, em seu programa de alfabetização há 143 minilivros, segundo dados do Instituto Alfa e Beto. Além disto, há outras publicações das quais não disponho, como o livro 4 do aluno e manuais do professor.

proposta de alfabetização do chamado “método fônico” e da própria consciência fonêmica que, como esclarece Capovilla, “refere-se ao entendimento de que cada palavra é constituída de uma série de fonemas” (2005, p. 36), ou, ainda, da consciência fonológica, que envolveria a consciência sintética, silábica e fonêmica. Ao generalizar a questão dos métodos que fizeram essa ligação fala-escrita para basear suas práticas e seus materiais, percebe-se que já, há muito tempo, no Brasil, podemos constatar sua utilização, por um longo período e na produção de muitas metodologias na área da alfabetização. No entanto, Fernando Capovilla, professor da Universidade de São Paulo, tido atualmente como um dos “defensores” do método fônico, argumenta em entrevista ao jornal Folha de São Paulo que:

O método que o Brasil empregava antes dos anos 80 não era o fônico, mas o alfabético-silábico, baseado no ensino repetitivo de sílabas. Não tem nada a ver com o fônico, que é baseado no ensino dinâmico do código alfabético, ou seja, das relações entre grafemas e fonemas em meio a atividades lúdicas planejadas para levar as crianças a aprender a codificar a fala em escrita, e, de volta, a decodificar a escrita no fluxo da fala e do pensamento. O método fônico é inteligente, lúdico e nada mecânico. (CAPOVILLA, 2006, p. A 12)

É vasta a possibilidade de análise que encontramos nos materiais do Instituto Alfa e Beto, principalmente ao aprofundar em como se assemelham ou se diferenciam os discursos acerca dos métodos relacionados ao fônico, como os das cartilhas. Essas comparações podem ser vislumbradas por meio desses materiais didáticos, porém, os limites desta dissertação não oportunizam tais aprofundamentos.

3.3.3 Os materiais do GEEMPA

Junto ao GEEMPA, reuni diversos fôlderes em relação ao trabalho dessa ONG, assim como livros comercializados por ela. A Secretaria da Educação também forneceu-me alguns livros desse programa. Reunindo esse material, disponho dos seguintes: Caderno de atividades, a partir do livro “Choco encontra uma mamãe”; Caderno de atividades, a partir do livro “Dinmir, o gigante”; Caderno de atividades, a partir do livro “O elefantinho no poço”; Caderno de atividades, a partir do livro “As bruxas”. Caderno de atividades a partir do livro “Uma escola assim, eu quero pra mim”.³⁹

Fora esse material, que é usado diretamente com os alunos, os professores dispõem da tríade *Didática da Alfabetização* (GROSSI, 1990) e de outros livros que embasam a metodologia do GEEMPA, como: “Grupos áulicos: a interação social na sala de aula”; “Agressividade: qual o teu papel na aprendizagem?”; “Família e escola: diferenças necessárias” e a Aula-entrevista. Esse material e várias revistas estão disponíveis para venda na sede do GEEMPA.

3.4 ALGUMAS UNIDADES DE ANÁLISE EM FOCO

Frente aos referenciais teóricos sobre alfabetização consultados para esta dissertação, criei três categorias para analisar os materiais desta pesquisa.

³⁹ No final do ano de 2008, o GEEMPA produziu mais um caderno de atividades intitulado “Do gozo da ignorância ao prazer de aprender”. Este caderno de atividades segue o padrão dos demais aqui analisados, mas não o incluo nesta análise por não ter sido usado no ano de 2007, período focado nesta dissertação.

Passando pelos citados “momentos da alfabetização”, referidos por Mortatti (2000), e pelos estudos sobre letramento de Street (além de outros referenciais), alio os materiais do programa “Alfa e Beto” à categoria *Método Fônico* (não desconsiderando as novas terminologias desta proposta, como sendo “metafônica”, ou o uso da “consciência fonológica” – mas buscando abarcar de forma geral seus pressupostos que surgem da fônica).

À categoria *Construtivismo*, relaciono o programa “Alfabetização Pós-Construtivista”, do GEEMPA. É importante esclarecer que o termo “construtivismo”, usado para nomear essa categoria, não pretende assim denominar esse programa, que é “pós-construtivista”, mas caracterizar todo um momento da alfabetização pelo qual passou a educação brasileira. Há diferenças, atualmente, do “construtivismo” para o “pós-construtivismo” do GEEMPA, e a categoria de análise pretende, de forma ampla, abordar os pressupostos construtivistas, tomando esse programa como uma das propostas advindas dessa importante “fase” da alfabetização no Brasil. Na terceira categoria denominada *Letramento*, associo as propostas didáticas do programa “Circuito Campeão”, por seu intenso trabalho com literatura.

É importante frisar que essas categorias foram criadas para visualizar melhor o embasamento principal de cada programa, mas isso não significa que não possamos encontrar em qualquer um desses programas propostas que se afinariam a características de qualquer uma destas três categorias, possibilitando, assim, seus cruzamentos. Sendo assim, os termos aqui usados não pretendem ser padrões, nem servir para rotulagens, mas, de forma ampla e simplificada, identificar os principais discursos sobre alfabetização circulantes nos materiais analisados.

3.4.1 O letramento no programa Circuito Campeão

No Programa Circuito Campeão, além da gestão, um outro eixo voltado para a leitura e a escrita refere-se ao desenvolvimento do prazer pela leitura. O que se percebe nos materiais de orientação aos professores é uma valorização da formação de leitores, propiciando o contato dos alunos com diversos textos, principalmente com os de literatura infantil. Pode-se verificar, nas Figuras 1, 2 e 3, quais os aspectos o professor deve avaliar e preencher constantemente com cada aluno de sua turma.


Na Figura 1, a ficha de acompanhamento de leitura, escrita e língua oral, aborda tanto aspectos da alfabetização (aquisição do código escrito) quanto do letramento (compreensão e usos do código escrito, nesse caso, das histórias de literatura infantil). Quanto à alfabetização, a análise de itens da ficha, como a capacidade de o aluno relacionar letras e sons (grafema/fonema) e de sua leitura de palavras ou frases, corresponde a atividades específicas no ensino da leitura e da escrita que são as bases dos métodos de alfabetização. No entanto, a maioria dos itens avalia leitura, escrita e oralidade a partir das obras de literatura infantil utilizadas, baseando-se na compreensão dos textos (ilustrada também pela leitura de imagens e da oralidade) por parte da criança, assim como nas suas produções a partir dessa compreensão. Sendo assim, há um alargamento do conceito de alfabetização, ao abranger o letramento e não só ao se utilizar de diferentes portadores de textos em sala de aula, como os livros infantis, mas ao se trabalhar com os alunos a interpretação dos textos através da escrita e da oralidade, ou seja, os seus usos, como no item “reconte a história ouvida ou lida” (Figura 1). As fichas seguintes (Figuras 2 e 3) também trazem aspectos que correspondem tanto a práticas de alfabetização quanto a de letramento, o que permite identificar o quanto os discursos sobre letramento estão presentes intensamente nessas propostas de alfabetização, principalmente as mais recentes.

Ao analisar representações de alfabetizadoras em obras de literatura infantil,


Trindade (2002) localiza algumas oposições entre metodologias “modernas” ou “inovadoras” e as ditas “tradicionais”, através das representações de professoras alfabetizadoras e suas práticas. Mediante essas representações a autora considera:

[...] a aquisição das habilidades de ler e escrever é representada com parte da formação inicial de um/a leitor/a iniciante que aprende letras e sílabas, se a formação da alfabetizadora for condizente com a orientação dos “tradicionais” métodos de alfabetização; por outro lado, tal aquisição é representada através da criação do gosto pela leitura, de oralização e escrita de textos, se a formação da alfabetizadora for orientada pelo uso de “novas” metodologias que propiciem a motivação para a recepção do texto, sua leitura e exploração, permeada de atividades ditas criativas, visando o envolvimento do/a leitor/a infanto-juvenil e a sua formação como um/a produtor/a de histórias. (TRINDADE, 2002, p. 131)

Partilho da consideração de Trindade ao identificar nos materiais do Instituto Ayrton Senna as práticas de valorização do sujeito leitor/escritor através da literatura, o que constitui uma “nova cultura da alfabetização” em que práticas de letramento são tão ou mais presentes quanto as de alfabetização, e são tomadas como ponto de partida para essas recentes propostas, antes mesmo do domínio do código alfabético pelos alunos. Há, nos materiais de avaliação de leitura, escrita e oralidade, um hibridismo de práticas que poderíamos opor entre “tradicionais” e “inovadoras”, como Trindade (2002) localiza em representações contidas em obras de literatura infantil. Porém, fazendo parte de uma mesma proposta de alfabetização, que visa abranger vários aspectos no ensino de língua materna, devemos lançar novos olhares para uma suposta “oposição”, e atentar para como essas propostas conciliam suas práticas na formação de alfabetizandos. Sendo assim, práticas de alfabetização e letramento podem ser distinguíveis em um olhar mais específico, mas em muitas propostas não são secundárias umas as outras, estão presentes de forma equivalente a compor essa “nova cultura da alfabetização”.



FICHA DE LEITURA, ESCRITA E LÍNGUA ORAL I
Série Inicial



Município: _____ Ano de Referência: _____ Código da Escola: _____
 Escola: _____ Código da turma: _____ Coordenador: _____
 Professor: _____ Mês: _____

Nº	Nomes dos alunos	Leitura				Escrita			Língua oral			
		Não encadeia idéias em história representada por desenhos	encadeia idéias em história representada por desenhos	Lê palavras do suporte utilizado	Lê frases do suporte utilizado	Não relaciona letra ao som	Relaciona letra ao som		Não escuta com atenção, leitura feita pelo(a) professor(a)	Escuta com atenção, leitura feita pelo(a) professor(a)	Comenta a história ouvida ou lida	Reconta a história ouvida ou lida
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												
25												
26												
27												
28												
29												
30												
Total												

Este material é parte da metodologia de titularidade do Instituto Ayrton Senna, relativa ao Circuito Campeão, sendo terminantemente vedada a sua reprodução para fins diversos daqueles fixados no termo de parceria formalizado com o Instituto Ayrton Senna.

Figura 1: Ficha de Acompanhamento: leitura, escrita e língua oral I, do Instituto Ayrton Senna.



Matriz de Habilidades - Língua Portuguesa
Série Inicial - E.F. de 9 anos

Nome da Escola: _____ Ano: _____

Nome do Professor: _____

Nome do aluno: _____ Turma: _____

Etapas		PRÁTICA DE LEITURA	DESENVOLVIDA	
			SIM	NÃO
1ª	1	Identificar seu nome em uma relação dada.		
	2	Identificar no alfabeto, as letras do próprio nome.		
	3	Acompanhar em texto impresso, a leitura realizada por outrem.		
	4	Ler histórias representadas por desenhos.		
	5	Representar personagens de história ouvida.		
	6	Antecipar a leitura utilizando-se de estratégia própria.		
	7	Ler em voz alta, palavras conhecidas.		
2º	8	Identificar os nomes dos colegas e professor(a) em uma relação dada.		
	9	Antecipar informações baseando-se nos desenhos.		
	10	Corresponder palavras conhecidas às figuras.		
	11	Cumprir instruções de jogos ou brincadeiras, lidas por outrem.		
	12	Ler em voz alta, pequenos textos conhecidos.		
3º	13	Localizar informação explícita em um pequeno texto.		
	14	Inferir sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto.		
	15	Identificar início, meio e fim de uma história ouvida.		
	16	Relacionar fato do texto à vida real.		
	17	Ler em voz alta, versos de poemas conhecidos ou pequenos textos.		
4º	18	Reconstruir a história ouvida, por meio de desenhos.		
	19	Escolher dentre alternativas, título para história ouvida ou lida.		
	20	Ordenar partes de um pequeno texto lido.		
	21	Ler em voz alta pequenos textos, obedecendo a pontuação.		
		PRÁTICA ESCRITA E PRODUÇÃO DE TEXTO	DESENVOLVIDA	
			SIM	NAO
1ª	22	Comunicar-se por meio de desenhos.		
	23	Diferenciar letras, de números ou símbolos.		
	24	Agrupar nomes que iniciam-se com a mesma letra.		
	25	Agrupar palavras considerando o mesmo número de letras.		
	26	Escrever o próprio nome por completo.		
	27	Escrever palavras do contexto em estudo.		

Figura 2: Ficha de Acompanhamento: Matriz de Habilidade – Língua Portuguesa, p. 1, do Instituto Ayrton Senna.

2º	28	Escrever nomes de desenhos.		
	29	Escrever listas temáticas.		
	30	Completar palavras, com apoio de desenho, cuja lacuna inicial corresponda à sílaba simples.		
	31	Escrever palavras a partir de uma letra ou sílaba dada.		
	32	Localizar os espaços em branco entre palavras, em pequenas frases dadas.		
	33	Escrever pequenas frases com palavras conhecidas ou do contexto em estudo.		
	34	Classificar nomes de pessoas ou objetos, com base na letra inicial.		
3ª	35	Copiar textos em letra cursiva.		
	36	Classificar nomes de pessoas e de objetos, com base na letra final, a partir de uma referência dada.		
	37	Selecionar dentre alternativas, palavra que completa a frase.		
	38	Ordenar quadrinhos de história obedecendo a temporalidade.		
	39	Completar palavras, com apoio de desenho, cuja lacuna final seja formada por sílaba simples.		
	40	Completar pequenas palavras cruzadas, a partir de desenho e letra inicial.		
	41	Escrever pequena frase a partir de uma figura.		
4ª	42	Escrever controlando a segmentação de letras em palavras.		
	43	Completar com substantivo, pequena frase.		
	44	Empregar ponto final em frase escrita.		
	45	Empregar letra maiúscula na escrita de nomes próprios e no início de frases.		
	46	Escrever pequenas frases a partir de gravuras em seqüência.		
		LÍNGUA ORAL	DESENVOLVIDA	
			SIM	NAO
1ª	47	Relatar experiências do cotidiano.		
	48	Escutar atentamente as leituras feitas pelo(a) professor(a).		
	49	Representar a fala de personagens de histórias infantis ou outros.		
2ª	50	Ouvir os outros com atenção.		
	51	Atender solicitações de mensagens orais.		
	52	Comentar as histórias lidas ou ouvidas.		
	53	Cooperar com idéias nos trabalhos em grupo ou coletivos.		
3ª	54	Dialogar sobre temas alternando momentos de escuta e de fala.		
	55	Recontar histórias lidas ou ouvidas.		
	56	Elaborar perguntas em situação de intercâmbio oral.		
4ª	57	Ouvir as explicações e opiniões dadas por outros, para ampliar a discussão.		

Figura 3: Ficha de Acompanhamento: Matriz de Habilidade – Língua Portuguesa, p. 2, do Instituto Ayrton Senna.


Para cada obra do acervo bibliográfico do programa, após a identificação do livro, através de sua capa e do resumo da história, há instruções de como explorá-lo, diferenciadas para “série inicial”, “nível 1” e “nível 2”, estruturadas da seguinte forma: *apresentação do livro; preparação para a leitura; leitura conjunta do texto/imagem* (para a série inicial). *Temas relativos; atividades preparatórias; recomendações para leitura em voz alta pelo professor; leitura das imagens; leitura individual do aluno; atividades para compartilhar a experiência, para o enriquecimento da leitura e para o desenvolvimento da linguagem* (para os níveis 1 e 2). Cada um desses tópicos é seguido por sugestões de atividades, como se pode observar nas Figuras 4 e 5:

1.52 O RATINHO E O ALFABETO

AUTOR & ILUSTRADOR: **Monique Félix**
 EDITORA: **Melhoramentos**

APRESENTAÇÃO DO LIVRO

Estamos diante de mais um livro da série "Ratinho". Neste, o objeto de desejo do personagem, naturalmente, é diferente dos outros livros. Ele se vê diante de uma folha de papel, começa a rasgá-la, mergulhando fundo, indo para além da superfície, e... eis que começam a aparecer... Ah! Que tal descobrir onde o ratinho foi buscar o que tanto desejava? É uma narrativa ágil, seqüenciada, que sem o uso das palavras oferece ao leitor de qualquer idade, infinitas possibilidades de olhar.



PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

- Convidar os alunos a sentarem em círculo e pedir que, um a um, cantem seus nomes (uma música inventada na hora). A cada nome cantado, a turma toda repete, em conjunto, como se fosse uma caixa de ressonância.
- Eles também poderão inventar uma coreografia quando estiverem cantando os próprios nomes.
- Estender uma folha de papel madeira ou outro qualquer, no centro da roda, disponibilizar pincel atômico para que, espontaneamente, escrevam o que desejarem (seus nomes, outras palavras, letras soltas).

LEITURA CONJUNTA DO TEXTO / IMAGEM

- Mostrar o livro aos alunos, mencionar o título e o nome da Autora, dizendo que existem outros livros de sua Autoria no acervo da sala.
- Dar tempo para que apreciem todas as imagens, desde a capa, passando as páginas de forma pausada. Pedir que observem em silêncio.
- Mostrar novamente todo o livro, dessa vez sugerindo que narrem cada cena.
- Estimulá-los a falarem sobre as suas impressões e sensações.
- Deixar o livro a mão para que o apreciem mais de perto, individualmente, ou em pequenos grupos.
- Trazer para a sala de aula revistas, jornais, cartazes, embalagens, ou qualquer outro material impresso, e propor um trabalho de colagem com letras, palavras e imagens que os alunos desejarem rasgar e colar.
- Os trabalhos poderão ser afixados nas paredes da sala ou no mural.

Figura 4: Lendo e Formando Leitores: orientações para o trabalho com literatura infantil, Série Inicial, de Walda de Andrade Antunes (2007, p. 57), Programa Circuito Campeão.

Nos exercícios da Figura 4, nota-se uma ênfase maior em atividades que privilegiam o letramento da leitura e da oralidade, não sendo muito recorrentes atividades de produção escrita pelos alunos. Nesse exemplo, as atividades são para a série inicial, ou seja, para alunos que estão iniciando o processo de alfabetização. Apesar de se trabalhar a leitura dos livros e sua compreensão oralmente, não é muito presente uma valorização da produção escrita dos alunos, mesmo que ainda não estejam alfabetizados, e nem propostas para a sistematização das aprendizagens através de registros feitos por eles. Esse é um exemplo dos muitos exercícios desta proposta, onde se pode visualizar uma outra forma de explorar textos focando em sua intenção comunicativa, sua interpretação, mas restringindo a escrita da criança.

Como se pode constatar, essa proposta de trabalho privilegia a literatura infantil, sugerindo o trabalho com imagens, uma valorização à “leitura em voz alta”, assim como atividades paralelas a partir das histórias dos livros (Figura 5), dando grande ênfase à oralidade e a atividades paralelas, mas não apontando em todas as sugestões de trabalho uma forma concisa de produção escrita a respeito da temática trabalhada. A proposta enfatiza também, nas orientações ao professor, que as diversas leituras do mundo devem ser valorizadas, estendendo para todos os âmbitos sociais da cultura da leitura.

2.8 A DECISÃO DO CAMPEONATO

AUTOR: **Ruth Rocha**
 ILUSTRADOR: **Walter Ono**
 EDITORA: **FTD**

A história fala de dois times de futebol: o Estrela-d'Alva Futebol Clube e o Sai-da-frente Esporte Clube. Nesses dois times encontram-se duas crianças que se destacam das demais por serem craques. O Catapimba é o craque de um time, e o Passa-por-Cima, do outro. O jogo vai muito bem quando acontece algo surpreendente sempre que o Estrela-d'Alva está prestes de fazer o gol...



TEMAS RELATIVOS

- Desafio, futebol, espírito de equipe.

ATIVIDADES PREPARATORIAS

- Distribuir as cadeiras da maneira que possam formar um círculo.
- Iniciar falando que irão ouvir uma história muito divertida.
- Perguntar se alguém gosta de jogar futebol e se participa de algum time.
- Então mostre o livro, leia o título. Peça silêncio e concentração, e iniciar a leitura.

RECOMENDAÇÕES PARA LEITURA EM VOZ ALTA PELO PROFESSOR

- Mostre o livro, explore a capa, pois na capa tem a figura de três jogadores abraçados. Pergunte o que aquela figura representa pra eles. Em seguida, apresente sua autora e ilustrador, não esquecendo da editora. É muito importante que as crianças criem o hábito de saber o nome do autor que escreveu o livro, valorizando também o ilustrador que, como o autor, ajuda a dar vida ao texto.
- Leia em voz alta, pausadamente.
- Interessante que o professor leia antes a história, assim se familiariza com os personagens.

LEITURA DAS IMAGENS

- "A decisão do campeonato" é um livro bastante ilustrado. Seu ilustrador soube retratar em desenhos o que o autor emitiu em palavras. importante que o professor chame atenção para esse detalhe. De maneira que provoque nos alunos a curiosidade em ler as imagens do texto.

LEITURA INDIVIDUAL DO ALUNO

- Disponibilize o livro em sala. É bem possível que os alunos já estejam interessados em manuseá-lo.
- Informe seus alunos que o livro ficará disponível para empréstimo.
- Acompanhe o retorno do livro. Saber se o próprio aluno leu o livro, ou se alguém leu para ele, ou se ele leu para alguém. Incentive-o a ler para seus vizinhos.

ATIVIDADES PARA COMPARTILHAR A EXPERIÊNCIA, PARA ENRIQUECIMENTO DA LEITURA E PARA DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

- Antes da leitura do livro, informe as crianças que ao final será realizada uma vivência e que será importante que eles memorizem detalhes da história.
 - Traga uma bola para a sala de aula.
 - Divida a turma em dois grandes grupos. Podrá até usar o nome dos times da história para batizar os grupos.
 - A bola vai passando, e você, professor, de costas pedirá que pare a bola. Ao parar, faça uma pergunta ao aluno que ficou com a bola. importante que as perguntas, retiradas do livro, estejam prontas.
- Sugestão de algumas:

Figura 5: Lendo e Formando Leitores: orientações para o trabalho com literatura infantil, Nível 1, de Walda de Andrade Antunes (2007, p. 87), Programa Circuito Campeão.

Tal proposta de trabalho vem ao encontro daquelas que investem na valorização do uso de diversos portadores de texto na escola, isto é, no “discurso renovador da leitura na escola” (SILVEIRA, 1998), criando, assim, ambientes “letrados”, como aqueles que costumam fazer parte do cotidiano das crianças que possuem livros de literatura infantil no ambiente doméstico.

São variadas as atividades sugeridas nas orientações do programa, trazendo a literatura como um diferencial na aprendizagem por ter o “poder” de envolver as crianças no universo fascinante dos livros, sendo um fator determinante para que a criança, ao despertar o prazer de ler, tenha sucesso em seu processo de alfabetização. Todo esse material de orientação do trabalho do professor é de autoria de Walda de Andrade Antunes, Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, e é disponibilizado aos professores através de dois volumes: *Lendo e Formando Leitores* (vol. 1) e *Lendo e Formando Leitores* (vol. 2).

3.4.2 O método fônico no Programa Alfa e Beto

A proposta de trabalho do Instituto Alfa e Beto é com o chamado Método Metafônico. Esse termo é usado para associar a proposta fônica com a metacognição. Brevemente explicada tal proposta, a metacognição seria o “aprender a aprender”, ou seja, estratégias que o aluno constrói autonomamente para sua melhor aprendizagem.

Esse programa tem como fundamento a consciência fonológica, que vem sendo abordada por muitos especialistas como um importante fator na aquisição da língua escrita. Essa consciência fonológica é tomada como um dos pré-requisitos

pelo Alfa e Beto para o sucesso da alfabetização, e portanto é importante distingui-la da consciência fonêmica.

Consciência fonológica é a capacidade de reflexão e mobilização consciente dos sons da fala nos três níveis: silábico, intrassilábico e fonêmico. Consciência fonêmica, por outro lado, é a capacidade de reflexão e manipulação consciente dos fonemas, somente. Portanto, a consciência fonológica é mais ampla, mais completa do que a consciência fonêmica, porque envolve a consciência dos sons da língua em três diferentes níveis: o da sílaba, o de unidades internas às sílabas e o do fonema: “(...) a consciência fonológica abrange não apenas sons individuais, como a consciência fonêmica, mas a organização da sonoridade de maneira mais ampla (na sílaba e na palavra)” (LETRA A, 2008, p. 03).

Sendo a consciência fonológica a capacidade de identificar e discriminar sons, ela não ocorre necessariamente na escola, mas vai sendo desenvolvida no processo inicial de escolarização, com exercícios com rimas, trava-línguas, músicas, aliteraões (OLIVEIRA, 2007). Com isso, também se desenvolvem outras habilidades que são sistematicamente trabalhadas no Programa Alfa e Beto, principalmente no trabalho com a consciência fonêmica, em atividades que envolvem, segundo o programa, a decodificação, a leitura, a escrita, a familiaridade com livros e letras, a compreensão de textos e a expressão oral.

Partindo do pressuposto de que primeiramente é preciso “aprender a ler” para posteriormente “ler para aprender”, a sequência do material desse programa é iniciada com exercícios de psicomotricidade, visando o traçado das letras, a caligrafia (Figuras 6 e 7).

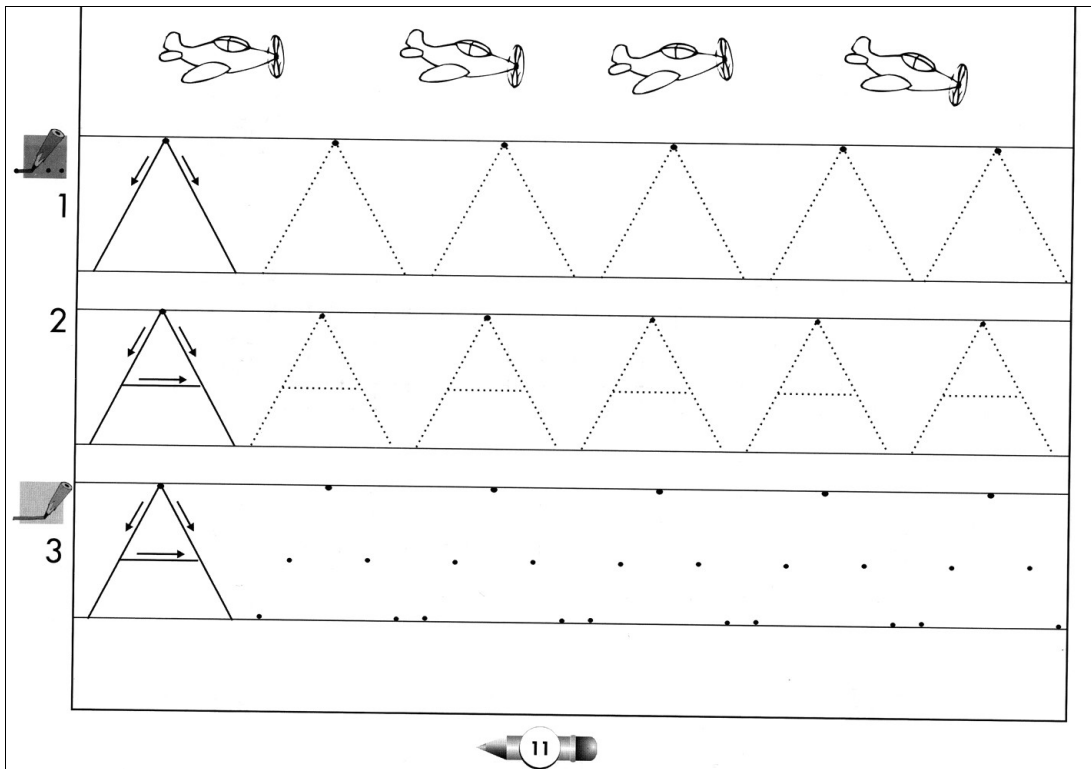


Figura 6: Atividade do Livro 1 – Letras e Formas (2007a, p. 11), do Instituto Alfa e Beto.

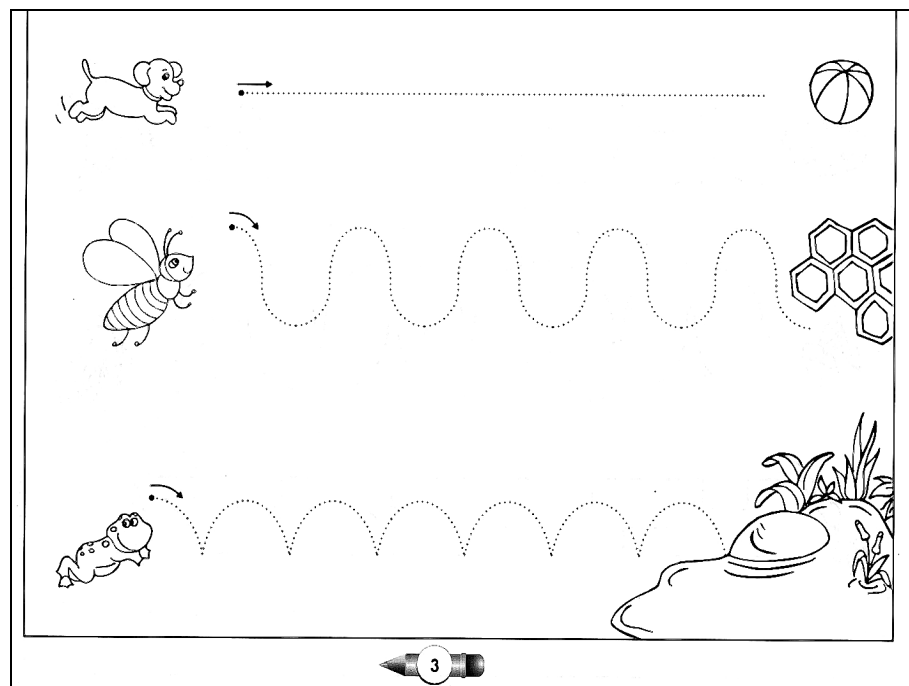


Figura 7: Atividade do Livro 1 – Letras e Formas (2007a, p. 3), do Instituto Alfa e Beto.

O livro 2 do programa tem atividades que exploram a correspondência entre sons e letras (Figura 8), contendo como estrutura textual, no máximo, frases curtas explorando o fonema trabalhado, como, por exemplo, “A mula amola a Mila. A mola da mala da Malu mela na lama.” (INSTITUTO ALFA E BETO, 2007d, p. 56), e exercícios de consciência fonêmica.

Aula
13

O som /e/



 **1** Circule todas as letras que têm o som /e/ :

Lalá lava a luva de Lélío na vala e leva o livro da Lola para o LeLé.

 **2** Ligue à cartola do mágico todas as figuras que começam com o som /e/ :















 **3** Quantos objetos você ligou até a cartola do mágico? _____



Figura 8: Aula 13 do Livro 2 – Letras e Sons (2007c) do Instituto Alfa e Beto.

A saber, a consciência fonológica engloba a consciência sintática, que é a “capacidade de segmentar a frase em palavras e organizá-las numa sequência com sentido” (LETRA A, 2005b, p. 13), a consciência silábica que é “a capacidade de dividir palavras em sílabas”, e a consciência fonêmica que, sendo a capacidade de relacionar os fonemas com os grafemas, seria a mais complexa e a última que a criança tende a dominar (LETRA A, 2005b, p. 13). Segundo Soares (2005), essa etapa é a mais difícil porque “excetuadas as vogais, os demais fonemas não têm existência material: é impossível pronunciar o /f/, o /t/, qualquer consoante, sem apoio de uma vogal.” (SOARES, 2005, p. 12). Tanto no livro 1 do aluno, que explora atividades de psicomotricidade, quanto no livro 2, de exercícios da relação letra/som (Figura 8), é seguida a ordem alfabética na exploração dos fonemas. Morais (2006) critica os defensores do método fônico por imporem um conhecimento adultocêntrico da língua nessas propostas e ainda argumenta que:

Tendo por base essa equalização entre os conhecimentos metalingüísticos de aprendizes iniciantes e aqueles dos adultos alfabetizados, [os defensores do método fônico] acreditam que a identificação de segmentos sonoros (os fonemas) seria a “chave miraculosa” para garantir a associação dos mesmos com seus equivalentes segmentos escritos (letras) e, conseqüentemente, para o êxito na alfabetização. Além de desconsiderar o papel da notação escrita, como meio que dá opacidade às complexas e instáveis unidades orais, tornando possível refletir sobre elas, a perspectiva teórica agora criticada não reconhece o intrincado jogo de compreensão entre partes faladas e partes escritas, entre partes e todos escritos, que o aprendiz precisa reconstruir mentalmente [...] levar o aprendiz a pronunciar isoladamente cada um dos fonemas de uma palavra – é antinatural, inaceitavelmente complexa para quem não fez um curso de fonética ou fonologia em nível de graduação. Tratá-la como pré-requisito para a alfabetização seria promover exclusão ou, no mínimo, exigir uma sobrecarga cognitiva desnecessária para os aprendizes que conseguissem sobreviver ao método. (MORAIS, 2006, p. 10)

Já no livro 3, percebe-se uma estrutura textual maior (Figura 9), com a presença de textos mais extensos. Nesse caso, porém, nem sempre os textos têm

uma progressão temática, ou seja, as histórias nem sempre têm uma sequência narrativa de fácil compreensão para a criança, comprometendo seu sentido. Sem um texto que propicie uma interpretação de seu sentido por parte da criança, o trabalho com o letramento pode ser comprometido, pois o uso dos textos em sala de aula tanto servem como meio para o ensino do código escrito como servem de forma primordial para a exploração da própria função social da escrita. Assim, os materiais da proposta fônica “submetem a criança a textos surrealmente artificiais e limitados, contribuindo para a deformação das competências envolvidas na leitura e na produção de textos” (MORAIS, 2006, p. 11). Os textos que compõem os materiais do método fônico são criticados por ter como preocupação primeira a decifração e a decodificação, e não uma temática significativa que explore a compreensão do texto. Por isso mesmo, seriam textos “prontos, acabados”, que, muitas vezes, ao não fazerem parte da realidade da criança, não propiciam situações de interação com interesse na sua exploração, nem consideram as produções escritas das crianças. Deixo como questão, então: “Será possível adiar a extração do sentido para esperar o domínio da extração da pronúncia?” (BAJARD, 2005, p. 58).

Já sei ler

Alfa lê

Deda odeia lama. Ela ama a Lua.
 Duda odeia lima. Ele ama limada.
 Leda odeia miolo. Ela ama mel.
 Ilma odeia a moda. Ela ama a modelo.
 Dula odeia a mula. Ela ama a ema.

Beto lê

Ada mede o dado. Eda mede o dedo.
 Dula mede a mola. leda mede a mala.
 Alfa mede a modelo. Beto mede o modelo.

Eu leio

Leda deu o dedo ao Dudu.
 O dedo da Leda dói.
 O dedo da Leda dóia.
 O dedo da Leda doeu.
 Dudu deu o dado à Leda.
 A medida da Dalila mudou.
 A moda mudou.
 Dalila mudou de moda.
 Dalila mudou de modo.

39

Figura 9: Texto do Livro 3 – Todas as Letras (2007d) do Instituto Alfa e Beto.3.4.3 O pós-construtivismo do GEEMPA

O discurso pós-construtivista do GEEMPA nos remete a alguns elementos já conhecidos, debatidos, reforçados e/ou criticados; porém, estamos diante de um alcance maior e mais diversificado de instauração dessa proposta. Professores estão sendo formados em maior escala, de forma espontânea ou não, e esse programa, assim como os demais, tem objetivos a cumprir em datas pré-fixadas. Isso, de alguma forma, pode fazer com que a proposta construtivista se adapte a “outros caminhos” para cumprir tais objetivos, e é importante olhar para como se deu sua implementação, dando visibilidade aos materiais usados para tal finalidade.

A dita “alfabetização construtivista”, com base no construtivismo piagetiano e vigostskyano, pretendia descentralizar a educação baseada nos conteúdos e direcioná-la para os meios que essa educação poderia oferecer, fazendo com que o sujeito construísse seu próprio conhecimento na interação com esse meio. Embora a teoria piagetiana não fosse direcionada à alfabetização, seus pressupostos foram direcionados aos conteúdos da aprendizagem da leitura e da escrita com a *Psicogênese da Língua Escrita*,⁴⁰ como bem explica Telma Weisz:

Considerando a teoria piagetiana com uma teoria geral dos processos de aquisição do conhecimento, a psicogênese da língua escrita contribuiu para romper esse impasse ao mostrar que é possível explicar o processo de aprendizagem daquele que era considerado o mais escolar dos conteúdos escolares – a alfabetização – utilizando um modelo teórico construtivista-interacionista. (WEISZ, 2005, p. 13)

Pressupondo que a criança já teria conhecimentos sobre a escrita ao ingressar na escola, e que pensar sobre essa escrita e os conflitos que o professor viesse a provocar possibilitaria que a criança avançasse nas suas hipóteses, construindo seu próprio conhecimento, foi em que consistiu tal “mudança” no pensamento pedagógico. Porém, a aplicação da proposta construtivista ainda encararia muitos obstáculos e, atualmente, com os discursos que enaltecem a necessidade da “volta” dos métodos fônicos, tais críticas se tornaram mais contundentes ainda.

A dinâmica construtivista tem como um dos fundamentos o contato com o ambiente alfabetizador, ou o “espontaneísmo” de que criticam a proposta construtivista, e é bem exemplificada em uma discussão realizada por Marzolla, em relação ao construtivismo e à psicogênese:

[...] se a criança for colocada em um ambiente alfabetizador, com muitas letras, muitas coisas escritas, ela (sujeito) vai agir sobre esses materiais (objeto) e construir seu conhecimento da língua escrita. Essa é a idéia: os

⁴⁰ FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

conteúdos são as letras, os números, os textos, as frases, que funcionam como meios que propiciam a reconstrução, pelo sujeito, dos conceitos de letra, de número, de texto, de palavras, de leitura e de escrita, já determinados cientificamente. (2007, p. 14)

No Brasil, a partir da década de 1980, o construtivismo pedagógico⁴¹ ganharia força e, aliado à pedagogia libertadora de Paulo Freire, se autodenominaria como uma filosofia, proposta, processo e teoria, enfim o que se pudesse opor aos métodos ditos “tradicionais” de ensino. Suas características se autoproclamariam emancipatórias, libertadoras, críticas, autonomistas e revolucionárias e, ainda citando Marzolla,

Em ambas as metodologias – a construtivista e a libertadora – os conteúdos de ensino são pretextos para outras aprendizagens. Numa interessa mais a experiência cognitiva da “descoberta científica” do aluno e na outra, as “luzes” da consciência política (MARZOLLA, 2007, p. 15).

Impulsionada por um “modismo”, a teoria construtivista ganharia muitos adeptos a partir da década de 1980, tendo grande impacto na formação de professoras. Suas bases psicológicas pressuporiam uma gênese na apropriação do conhecimento. O conhecimento se daria por etapas, e esse entendimento direcionaria práticas docentes a respeito de como o aluno aprende e o que oferecer no ambiente escolar para que seu conhecimento evoluísse – tornando-o, assim, um sujeito autônomo, o que pressuporia o apoio de posturas “de esquerda”, antiautoritárias e libertadoras. Esse discurso, em grande expansão na área pedagógica no início da década de 1980, veio ao encontro do momento político-social vivido com os movimentos de redemocratização do nosso país.

⁴¹ Refiro-me aqui ao construtivismo pedagógico que, na área da educação, surge como uma corrente teórica para explicar os processos de aprendizagens e o desenvolvimento da inteligência humana. Segundo Silva, o construtivismo surge como uma teoria educacional progressista, como também “fornece uma direção relativamente clara para a prática pedagógica, além de ter como base uma teoria de aprendizagem e do desenvolvimento humano com forte prestígio científico” (1993, p. 4)

A proposta construtivista surgiria com o intuito de “desmetodificar” a alfabetização, e receberia, em seguida, críticas por sua pretensão de se colocar além de um método, mas como uma teoria, uma “filosofia”. Além disso, o discurso construtivista suporia mudanças educacionais radicais, como a negação do que reconheceria como métodos “tradicionais” de alfabetização, mas seria veementemente criticado por não condizer com seus propósitos, como sugere Vieira ao examinar o discurso de professoras construtivistas:

Se o “construtivismo” é uma “teoria que não traz modelos, não se constitui método e não dita receitas” por que essas professoras seguem os mesmos “passos”, passam pelas mesmas etapas e transformações, aprendem as mesmas “lições”, apresentam comportamentos e formas de agir semelhante, etc.? O que faz com que suas experiências tenham características tão comuns, tão parecidas? O que faz com que essas professoras, apesar de, no discurso, negarem o uso de receitas e de modelos, acabem repetindo essa prática, não percebendo que apenas trocam de modelos e receitas? (VIEIRA, 1998, p. 92)

3.4.3.1 A instituição

No Rio Grande do Sul, o construtivismo tem como uma de suas referências o GEEMPA, tendo a instituição um importante papel na formação de professores e outros profissionais ligados à educação. O GEEMPA foi organizado por um grupo de 50 professores presentes à assembléia de sua fundação, realizada em 10 de setembro de 1970, na sala do Laboratório de Matemática do Instituto de Educação General Flores da Cunha, em Porto Alegre. O GEEMPA reunia profissionais decididos a investir em pesquisas e ações voltadas para a melhoria do ensino da Matemática e o desenvolvimento da inteligência, sob a perspectiva do construtivismo piagetiano.

Até o ano de 1983, a sigla significava Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática de Porto Alegre. Em assembléia-geral extraordinária, convocada por sua diretoria, tendo como pauta a reforma dos estatutos, os sócios do GEEMPA decidem pela alteração do nome da instituição, tendo em vista a própria vitalidade de sua atuação irrestrita na área da Educação. Ampliam-se os objetivos estatutários, mas mantém-se a mesma sigla. O GEEMPA passa, então, a denominar-se Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação, tendo por finalidade o estudo, a pesquisa e a ação para o desenvolvimento das ciências da educação.

Atualmente, a instituição é composta por sócios-contribuintes, efetivos e honorários, que formam a diretoria, o conselho fiscal e o conselho técnico-científico (que conta com 17 doutores, 13 mestres e 23 especialistas). Após sua fundação no Instituto Flores da Cunha, o GEEMPA mudou-se muitas vezes, passando pelo Instituto de Matemática da UFRGS, o Colégio Estadual Júlio de Castilhos e outros locais, até se instalar, em 1988, na atual sede, que fica na Rua Lopo Gonçalves, em Porto Alegre. A partir das mudanças em 1983, ampliando suas pesquisas para as ciências em educação, já organizam-se propostas didáticas para a alfabetização, sendo que em 1985 o GEEMPA forma sua primeira turma de alfabetizadoras.

A partir da década de 1990, ao deparar-se com novos paradigmas, o GEEMPA começa a trabalhar sob a perspectiva do chamado construtivismo pós-piagetiano. Os projetos e as assessorias junto a secretarias de educação ampliam-se, a destacar o projeto “Muda Brasil, a Educação” nos anos de 1995 e 1996, em Porto Alegre, com o apoio do MEC, e o Projeto “Ler e escrever de verdade”, em 1997, que teria alfabetizado mil mulheres adultas em Porto Alegre, no período de três meses. A partir da repercussão desses projetos, principalmente o “Muda Brasil, a Educação”, a pedido do Ministério da Educação, o GEEMPA amplia e produz novas publicações divulgando sua proposta e materiais didáticos da proposta construtivista pós-piagetiana de alfabetização. Com as pesquisas que surgiram após essas experiências e outras já feitas, o GEEMPA assume a didática como um ramo do conhecimento, ou seja, além de considerar as hipóteses do aluno, consideraria as atividades propostas pelo professor como fundamentais para o processo de aprendizagem e, juntamente com outras bases teóricas, se consolidaria como uma

proposta pós-construtivista.

Ao nos referirmos ao GEEMPA, é frequente a associação que estabelecemos com a figura da professora Esther Pillar Grossi. Desde sua fundação, na década de 1970, a referida professora esteve presente, e liderou o GEEMPA por muitos anos, sendo destaque no cenário educacional brasileiro. Ela nasceu em 24 de Abril de 1936, em Santa Maria, Rio Grande do Sul. Em 1955, estudou Matemática em Porto Alegre e, em 1968, foi para Paris onde fez seu Mestrado na Sorbonne, sendo, inclusive, aluna de Jean Piaget. Após retornar ao Brasil, em 1970, participou da fundação do GEEMPA (Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática de Porto Alegre). De 1989 a 1992, foi Secretária de Educação do município de Porto Alegre, na gestão do prefeito Olívio Dutra, do Partido dos Trabalhadores (PT). Durante esse período implementou, como parte do programa de governo, a proposta construtivista nas escolas municipais da rede, onde o GEEMPA teve grande atuação na formação de professores. Em sua carreira política, de 1995 a 2002, ela foi Deputada Federal pelo PT do Rio Grande do Sul.

A professora Grossi é autora de diversas publicações, entre elas destaca-se a tríade *Didática da Alfabetização*, que resulta da experiência do GEEMPA na vila Santo Operário, na periferia de Canoas, na década de 1980. Frequentemente apresenta publicações em jornais, revistas e outros periódicos, escrevendo sobre educação. Atualmente, trabalha junto ao GEEMPA que, além de prestar assessorias a escolas e professores e participar do Projeto- -Piloto de Alfabetização do Estado, através do GEEMPA participa de outros projetos de alfabetização. São muitas as redes, em nível estadual e municipal, que contam com assessorias e consultorias dessa ONG, não só em nosso Estado, mas em todo o país. Além da participação no Projeto-Piloto do Estado, outras parcerias, como a feita com a Universidade Católica de Brasília para a formação de professores, há a atuação em escolas públicas da Colômbia e no Programa de Correção de Fluxo do Ministério da Educação.

O trabalho que o GEEMPA desenvolve se autodenomina pós-construtivista, o que sempre foi destacado por integrantes do GEEMPA nas visitas que fiz à Instituição, assim como no curso de formação de professores. O pós-construtivismo, segundo tal integrantes, não contaria apenas com os princípios do construtivismo

piagetiano, mas agregaria também questões mais amplas de cunho social e antropológico, ao se valer de autores como Lev Vigotsky, Henri Wallon, Sara Paín, Gerard Vergnaud, e Emília Ferreiro. Utilizando a breve explanação de Grossi sobre o que constitui as bases do pós-construtivismo:

Os esquemas operatórios de pensamento constituem uma das noções--chave do pós-construtivismo, nascida com Piaget, mas amplamente aprofundada por Gerard Vergnaud. Ela abriga, de certo modo, a ideia de zona proximal do desenvolvimento de Vigotsky, a fecunda idéia de rede de Henri Wallon, a noção de níveis de Emília Ferreiro e a função da ignorância de Sara Paín (GROSSI, 2006, p. 16).

Essas conceitualizações são visíveis no embasamento de diversas metodologias que compõem toda a didática geompiana (como, por exemplo, a constantemente utilizada afirmação de Wallon de que somos seres “geneticamente sociais”, usada para justificar dinâmicas de trabalho que prezam pela interação entre alunos, como os grupos áulicos e a merenda pedagógica). Muitos de seus aportes teóricos são notadamente providos de teorias psicológicas, que teriam se expandido a partir do século XX. A essas teorias, foram aliadas outras ciências modernas na busca do conhecimento e, conseqüentemente, na busca de um controle da população (ROSE, 1998). As inspirações psicológicas nas publicações geompianas abordam questões para além dos conteúdos de aprendizagem, em temas como agressividade, família, afetividade, relações interpessoais, etc., pretendendo dar conta de um sujeito de forma mais ampla e mais subjetiva. As teorias *psi*, ao investigarem o sujeito profundamente em sua subjetividade, surgiram em meio a outros discursos, como o da estatística, dentro de uma racionalidade política que precisava calcular a população “promovendo a auto-inspeção e a autoconsciência, moldando desejos, buscando maximizar as capacidades intelectuais.” (ROSE, 1998, p. 34). As teorias provindas da Psicologia do Desenvolvimento, como a psicogenética, que basearam a pedagogia centrada na criança, não foram isentas da mesma racionalidade, já que “a função da pedagogia, portanto, era a de classificar, observar e monitorar as seqüências de desenvolvimento.” (WALKERDINE, 1998, p. 181).

O compilado de teorias construtivistas e interacionistas que caracterizam a alfabetização pós-construtivista traduziria, através de suas práticas pedagógicas, quem é o sujeito do pós-construtivismo. Assim como em dada época as teorias psi foram centrais no “governo da alma”, hoje a subjetivação do aluno se daria não só pela observação e classificação no viés cognitivo, mas também por outras estratégias que dizem respeito ao controle do tempo e do espaço.

3.4.3.2 Metodologias da proposta pós-construtivista

Neste momento, farei uma breve ilustração das atividades que constituem a proposta geempiana. Para orientar o trabalho do professor pós-construtivista, o GEEMPA organizou um quadro de atividades didáticas⁴² que deveriam ser aplicadas regularmente nas turmas de alfabetização. São elas: a *merenda pedagógica*, que é o momento em que a merenda é distribuída de diferentes formas a cada dia ou semana, propondo o professor que os alunos façam a merenda em grupo, oferecendo-a entre si ou entre grupos; o *tesouro de palavras*, que consiste em uma caixa onde os alunos colocam palavras à sua escolha, que servem tanto para o trabalho com a alfabetização como para outros trabalhos que envolvem o significado das palavras, e que muitas vezes são escolhidas pelo contexto afetivo, psicológico, em que a turma ou a criança se encontra; a *atividade cultural*, que é o momento em que o professor proporciona uma atividade extra-classe que pode variar de uma visita (a museus, parques, zoológico, teatro, cinema) a assistir um filme em sala de aula ou a produção de um sarau, apresentação artística da turma; a *matemática* como atividade que o professor deve realizar toda a semana com sua turma; a

⁴² Esse quadro de atividades é relativo ao ano de 2007, sendo que, segundo informações obtidas no próprio GEEMPA, é uma estrutura instável por incluir ou excluir atividades. Sendo assim, o quadro pode não configurar exatamente todas as atividades propostas na atualidade, embora haja sempre uma aproximação.

eleição como o momento de escolha dos novos grupos de alunos da turma. A eleição ocorre geralmente a cada dois meses, após o resultado da “escada”, ou seja, após o resultado da aplicação dos testes avaliativos dos níveis psicogenéticos que compõem a aula-entrevista (nas eleições, como será explicado em outro capítulo, os alunos votam, usando cédulas, com quem gostariam de trabalhar, e após a apuração do professor são estabelecidos novos grupos); os *grupos por níveis* em que pelo menos uma vez por semana o professor deve organizar a turma em grupos conforme os níveis psicogenéticos dos alunos (ou seja, um grupo com os pré-silábicos 1, um grupo com os pré-silábicos 2, e assim por diante, dando atividades respectivas a cada nível para os grupos, trabalharem mais intensamente as dificuldades de cada nível); a *constatação de avanços no processo de alunos*, que diz respeito a aplicação da aula-entrevista, desde que tenha sido realizada naquela semana; a *lição de casa* que o professor deve dar para os alunos todos os dias, como forma de sistematizar as aprendizagens feitas naquele dia de aula; os *jogos* que são importantes instrumentos da proposta geempiana, sendo muito utilizados pelos professores (como o jogo do bingo, do lince, de memória, etc.); *fichas didáticas*, que são outra forma de sistematização, algum registro que o professor propõe aos alunos em relação a algum conteúdo, como as chamadas “folhinhas” de exercícios; o *contexto semântico* que se trata das conversas significativas em sala de aula, entre professor e alunos e entre os alunos, para verificar quais são as temáticas que estão circulando naquela turma. Pode ser algo que o professor propõe, ou algo que o professor percebe na turma e deseja explorar; o *contrato didático* que são as “combinações”, consistindo em algumas regras pré-estabelecidas pelo professor juntamente com a turma; as *artes plásticas* como atividades de pintura, desenho, recorte e colagem, e com materiais diversos do tipo sucata, massa de modelar ou argila, etc.

A orientação do GEEMPA é que os professores pós-construtivistas formem grupos de estudos e se encontrem semanalmente, para que todas as atividades que foram registradas no quadro sejam partilhadas com seu grupo de estudo, relatando, trocando idéias e dificuldades com os colegas, além de eleger o seu “melhor dia de aula”. Além dos encontros semanais, a cada bimestre, logo após a aplicação da aula-entrevista, os professores passam por uma assessoria, feita em grupos

maiores, juntamente com uma assessora do GEEMPA. Quando possível, as assessorias são realizadas na sede da própria instituição, em Porto Alegre, mas, quando não for possível, devido à distância, profissionais do GEEMPA se deslocam para fazer esse acompanhamento. Nesses encontros, os professores também fazem o relato do chamado “melhor dia de aula”, ao elegerem o dia em que ocorreu a atividade mais significativa da semana (ou período maior, dependendo da frequência dos encontros com as colegas). O dia em que ocorrem as eleições dos grupos áulicos são frequentemente escolhidos como o “melhor dia de aula”.

As eleições dos grupos áulicos são baseadas na colocação dos alunos nas “escadas”. Após a exposição da escada, os alunos fazem uma eleição, com uma cédula que contém três itens que devem orientar os alunos na escolha do nome de colegas, sendo eles: *com quem quero aprender, com quem quero trocar, e quem quero ensinar*. Cada item tem um peso diferente na apuração dos votos, sendo que essa dinâmica faz com que haja uma equidade na distribuição dos alunos, independente de sua colocação nos degraus da escada. Essa seria uma estratégia que o GEEMPA usa para trabalhar as questões de exclusão, rotulagem e classificação que, à primeira vista, parecem problemáticas em seu sistema de “escadas”. Por isso, não necessariamente os alunos mais bem avaliados serão os primeiros a ser escolhidos nos grupos de trabalho. Porém, ser escolhido em grupo por esse sistema não anula sua posição na “escada”, ou o fato de ser um dos mais votados como aquele que os colegas “gostariam de ensinar”, mas o posicionamento na escada é uma presença constante na parede da sala de aula, e a busca por uma passagem de nível é uma meta que subjetivaria o aluno do pós-construtivismo.

3.4.3.3 Analisando os materiais didáticos do GEEMPA

Para análise da proposta geempiana, apesar de priorizar os materiais didáticos, foi essencial olhar para a tríade *Didática da Alfabetização* (Figura 10) por ser, até hoje, a principal obra na formação de professores pós-construtivistas. A partir da *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) que, como bem informam suas autoras, não propõe uma didática para alfabetizar, mas divulga pesquisas acerca do processo de aprendizagem das crianças na alfabetização, dá-se a proliferação de produções didáticas embasadas no construtivismo, como a tríade *Didática da Alfabetização* (GROSSI, 1990). Tal tríade é leitura obrigatória para a aplicação da proposta, já alguns outros livros de publicação do GEEMPA que tratam de assuntos mais específicos, como agressividade, família, etc., são recomendados para aprimoramento do professor. Ou seja, essa tríade forma o que Foucault chama de textos primeiros, os que têm o poder de dizer, que são tomados como origem, como verdades (FOUCAULT, 1996), como a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999), deixando em segundo plano aqueles que seriam os textos produzidos a partir dessas didáticas – e incluo aqui os materiais produzidos para os alunos, que teriam o papel de seguir certos fundamentos dos textos primeiros e, assim sendo textos secundários, comentam, repetem, recitam, e “não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro.” (FOUCAULT, 1996, p. 25).

Ao olhar para esses materiais, vejo-os como textos secundários em relação à proposta construtivista, mas não menos importantes, justamente por serem os artefatos que cotidianamente constituem o sujeito-aluno do pós-construtivismo. Portanto, inicio analisando algumas atividades específicas no ensino de leitura e escrita, para depois atentar basicamente para quatro aspectos dessas obras: as *temáticas* de suas histórias; as *imagens*; os *textos introdutórios* de cada caderno de atividades; e as *atividades* de sistematização de leitura e escrita. Ao longo das análises, destaco algumas representações contidas nesses materiais, pois com as

lentes dos Estudos Culturais é possível desnaturalizar os enunciados dos textos, entendendo-os como uma produção de significados que constituem os sujeitos de que falam a partir de relações de poder. O como ser professora, mãe, aluno, criança, são algumas das representações contidas nesses materiais, e que nos fazem perceber que a proposta construtivista, tida como “inovadora” por alguns de seus adeptos, não está isenta de mecanismos de regulação, nem fora das políticas de produção de sujeitos tão enraizadas em nossas instituições. Assim, o GEEMPA, nos discursos que produz e através das representações de seus materiais, também almeja um determinado sujeito, criando suas estratégias para tal. Como coloca Costa:

Esta política de representação, ou seja, essa disputa por narrar o outro, tomando a si próprio como referência, como padrão de correção e normalidade é a forma ou o regime de verdade em que são constituídos os saberes que fomos ensinados a acolher como “verdadeiros”, como “universais”. Estes saberes são práticas, reguladoras e reguladas, ao mesmo tempo produzidas e produtivas. São discursos que constituem os sujeitos ao mesmo tempo em que fabricam sua identidade social, controlam e regulam sua subjetividade.” (COSTA, 2004, p. 77-78)



Figura 10: Capas dos três volumes da trilogia “Didática da Alfabetização”, de autoria de Esther Grossi (1990).

Os livros didáticos analisados nesta dissertação são os disponibilizados no ano de 2007 aos alunos que estão se alfabetizando pela proposta geempiana no projeto-piloto, porém a parceria com a Seduc/RS garante o fornecimento de quatro livros didáticos do GEEMPA ao longo do ano letivo, sendo que a escolha dos livros e a sequência de uso fica a critério do professor. A cada assessoria, o professor escolhe um novo livro a ser trabalhado com seus alunos até a próxima assessoria, quando o processo se repete. Por isso, nesta análise são apresentados esses livros, totalizando cinco cadernos de atividades: *Choco encontra uma mamãe*; *O elefantinho no poço*; *Dinomir, o gigante*; *As bruxas*; *Uma escola assim, eu quero pra mim*.⁴³

Em relação à alfabetização, o caderno de atividades *Choco encontra uma mamãe* é o mais recomendado para o início do ano letivo, tanto por sua temática quanto pelas atividades mais voltadas aos níveis pré-silábico 1 e pré-silábico 2.

Ao priorizar as hipóteses dos alunos e seus diferentes ritmos de aprendizagem na construção de seu conhecimento, a possibilidade de ter em uma mesma turma alunos em diferentes níveis é levada em consideração na produção dos materiais didáticos, existindo em todos eles atividades voltadas para todos os níveis. Geralmente, no canto direito superior da atividade está a indicação para quais níveis a atividade é adequada. Como exemplo, nas figuras seguintes, pode-se perceber atividades de *Choco encontra uma mamãe* voltadas para crianças já alfabetizadas (Figura 11), assim como no caderno *Uma escola assim, eu quero pra mim*, atividades que servem tanto ao nível silábico (com auxílio do glossário) quanto alfabético (Figura 12).

⁴³ Cadernos de atividades do GEEMPA.

todos podem aprender

PARA ALUNOS A. E ALF.

RECORTAR AS TIRAS E COLAR NA FOLHA SEGUINTE, NA ORDEM CORRETA DO TEXTO.

OU QUEM NOS QUER COMO FILHO?

QUEM SE PARECE CONOSCO,

MÃE É QUEM ACOLHE.

PRECISO DE UMA MÃE

QUEM PODE SER UMA MÃE?

UMA URSA TINHA TRÊS FILHOS BEM DIFERENTES

BEIJAVA, ABRAÇAVA E CANTAVA PARA QUE ELES

FOSSEM FELIZES.

DELA. ELA ERA SUA MÃE PORQUE GOSTAVA DELES.

80

Figura 11: Exercício do Caderno de Atividades produzido a partir do livro “Choco encontra uma mamãe”, de Keiko Kasza, pelo GEEMPA (2007a).

GEEMPA Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação

PARA B COM GLOSSÁRIO E PARA A SEM GLOSSÁRIO

LIGUE AS FIGURAS ÀS LETRAS INICIAIS

C

F

M

R

V

S

A

Q

L

T

Figura 12: Exercício do Caderno de Atividades produzido a partir do livro “Uma escola assim, eu quero pra mim”, de Elias José, pelo GEEMPA (2007b).

Os cadernos de atividades são formulados a partir de uma história, e se valem das palavras contidas nela. Sendo assim, a didática da alfabetização proposta nesses materiais parte do texto (neste caso, textos de literatura infantil), para focalizar, após, na palavra, a começar pela sua memorização global, como nos jogos de cartas e nas atividades de cópia. Essa metodologia, como no exemplo da Figura 11, se assemelha às abordagens analíticas, e se aproxima do chamado método de contos, que no Brasil foi difundido em métodos como “O livro de Lili”, tendo grande influência na alfabetização no Rio Grande do Sul nas décadas de 1940 a 1960. Esse livro didático foi uma das principais obras de difusão do método global com seu processo de “contos e historietas”.⁴⁴

O trabalho focado na palavra é uma das justificativas para que sejam utilizadas tanto a letra de imprensa quanto a letra cursiva, o que concretizaria mais a globalidade da palavra, sendo que “o aluno identifica as palavras por um *insight*, isto é, por uma súbita captação global dos diversos elementos que a constituem.” (GEEMPA, 2007a, p. 30). Na Didática da Alfabetização, as propostas geempianas indicam sempre um trabalho inicial com os nomes dos alunos, por considerar que o nome deveria ser a primeira palavra a ser memorizada, e, por meio de jogos e sistematizações, é um elemento-chave para explorar as hipóteses dos alunos. Mesmo centrando-se nessa unidade linguística, outros dois eixos devem ser trabalhados de forma paralela na alfabetização: os textos e as letras. Os textos são considerados centrais por contemplarem palavras com muitas ou uma única letra; além disso, devem ter sentido para a criança, correspondendo de certa forma ao seu universo, para que a escrita em si tenha um significado para ela.

Cabe ressaltar que as letras não são abordadas somente na sequência alfabética, mas são extraídas das palavras em atividades que exploram principalmente a letra inicial e a final de cada palavra (Figura 13).

⁴⁴ Há importantes estudos que analisam esta obra na história da alfabetização no Rio Grande do Sul, e de onde retirei tais informações, como na Tese de Doutorado da Prof^a. Iole Maria Faviero Trindade, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (TRINDADE, 2001), e em estudos da Prof^a. Eliane Teresinha Peres, da Universidade Federal de Pelotas, encontrados em: PERES, Eliane Teresinha; TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil: séculos XIX-XX*. Pelotas: Seiva, 2003.

LIGAR AS PALAVRAS À SUA LETRA INICIAL E À SUA LETRA FINAL (E.P.)

<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; width: 100%;"> <p>C•</p> <p>F•</p> <p>M•</p> <p>H•</p> <p>P•</p> <p>G•</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; width: 100%;"> <p>•</p> <p>PORCO</p> <p>•</p> <p>MAÇÃS</p> <p>•</p> <p>CROCODILO</p> <p>•</p> <p>PINGÜIM</p> <p>•</p> <p>GIRAFÁ</p> <p>•</p> <p>MORSA</p> <p>•</p> <p>CHOCO</p> <p>•</p> <p>FILHOS</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; width: 100%;"> <p>•O</p> <p>•S</p> <p>•A</p> <p>•U</p> <p>•M</p> </div>
Nome do Aluno: _____	Data: _____	87

Figura 13: Exercício do Caderno de Atividades produzido a partir do livro “Choco encontra uma mamãe”, de Keiko Kasza, pelo GEEMPA (2007a).

A associação letra/som não é exclusiva das abordagens fônicas, já que é uma relação considerada de extrema importância para a proposta pós-construtivista, embora não seja nem o início nem o foco principal da alfabetização. Encontram-se, ao longo do material didático reconhecido como “construtivista”, muitos exercícios que exploram essa relação fala-escrita até o nível da sílaba, por considerar a sílaba a unidade crucial no domínio de um sistema fonográfico como o alfabético (ABAURRE, 2005). A consciência sobre as unidades menores – as letras e sua relação com os fonemas – seria um conhecimento sobre as estruturas internas da sílaba, que viria com o domínio da base alfabética. O trabalho com as letras e os fonemas não é anulado, pois verificamos que compõe um dos três eixos que o professor deve trabalhar paralelamente, mas o seu domínio não é pré-requisito para que se trabalhe com textos e palavras, tanto em exercícios de leitura quanto de escrita. Diz Abaurre (seguindo a metodologia de base construtivista, como é o caso

da proposta geempiana):





































É importante deixar muito claro, no entanto, que afirmar que o conhecimento sobre a fonologia da sílaba é crucial para que o professor possa analisar as escritas das crianças não implica, de forma alguma, defender que se retorne aos chamados “métodos fônicos” na alfabetização, e muito menos propor que se façam exercícios para desenvolver nas crianças uma consciência fonológica que as “prepare” para reconhecer as posições dos constituintes nas sílabas e os fonemas que podem ocupar tais posições. Pelo contrário, acreditamos ser esse um conhecimento que decorre do exercício da escrita de base alfabética. (ABAURRE, 2005, p. 75)

Sendo assim, percebemos uma abordagem sobre a relação letra/som até o nível da sílaba, e, através da escrita, sua decomposição em unidades menores – os grafemas e os fonemas – que formam as sílabas pronunciáveis pela criança (Figura 14).

todos podem aprender GEEMPA

PARA QUALQUER NÍVEL

NA BOCA, MARCA QUANTAS VEZES ABRE A BOCA,
NO LÁPIS, MARCA QUANTAS LETRAS PRECISA PARA ESCREVER

	DINOMIR		
	AMIGUINHO		
	ÔNIBUS		
	CACHORRÃO		
	RUA		
	SOL		
	CHAPÉU		
	BOLA		
	CHUVA		
	GUARDA-CHUVA		
	SAPATO		
	CRIANÇAS		

DINOMIR
72

Figura 14: Exercício do Caderno de Atividades produzido a partir do livro “Dinomir, o gigante”, de E. Plocki, pelo GEEMPA (2005b).

Feitas essas análises do trabalho específico de ensino da língua materna pela proposta pós-construtivista, em que se percebe uma sistemática na codificação e decodificação da língua, passo a analisar, na próxima seção, outras questões primordiais na área da alfabetização encontradas nos materiais didáticos.

3.5 A PEDAGOGIZAÇÃO DO LETRAMENTO

No caso das políticas para alfabetização do projeto-piloto em nosso estado, não estão somente envolvidas as propostas do método fônico, mas a pós-construtivista, através do GEEMPA, e as do Instituto Ayrton Senna, não podendo ser exclusivo ao fônico uma crítica ao interesse na produção e venda de materiais didáticos, visto que os três programas produzem materiais. Porém, apesar dos custos com cada programa serem equivalentes, segundo os dados da Seduc/RS, é notavelmente maior a quantidade de materiais do Instituto Alfa e Beto. Seria essa vasta quantidade de materiais intrinsecamente indispensável à metodologia fônica? Tal quantidade equivaleria em qualidade?

Outra questão recorrente é justamente o que está se considerando como letramento nesses “pacotes”, ou seja, que materiais estão sendo incluídos e considerados válidos para alfabetizar? Como se dão seus usos com vistas a dar conta das recentes propostas de letramento presentes nos discursos sobre alfabetização?⁴⁵ Para essas práticas em torno do letramento, Moraes aponta uma preocupação que considero recorrente quando lanço esses questionamentos, pois o

⁴⁵ Algumas questões assim, lançadas ao longo do texto não são o que denominamos “a pergunta da pesquisa”, portanto, não são focos detalhadamente trabalhados. No entanto, imprevisivelmente surgem ao longo da pesquisa, ao longo das análises. Considero-as fundamentais porque procuro não produzir um produto estático, mas algo que faça parte de uma rede de outras possibilidades de olhar para o projeto, como um leque de “*insights*” que se abre para germinar futuras pesquisas.

autor aponta que:

[...] com a hegemonia do discurso do letramento, muitos estudiosos de lingüística e de didática da língua, em nosso país, passaram a apostar numa aprendizagem espontânea da escrita alfabética, que supostamente resultaria do mero fato das crianças estarem expostas a situações onde se lessem e escrevessem os textos do mundo real. (MORAIS, 2006, p. 03)

Essas práticas, aliadas a alguma outra sistemática no ensino da leitura e da escrita ou não, é o que vem sendo denominado de “pedagogização do letramento”, ou seja, quando os mais diversos portadores de texto, como os livros de literatura infantil “têm seu uso cotidianamente ‘pedagogizado’” (TRINDADE, 2005, p. 126).

Sendo o letramento, para além das habilidades da alfabetização, o uso que se faz de todos os textos presentes no cotidiano, os efeitos desses discursos fizeram com que as propostas para a alfabetização ampliassem a variedade e a quantidade de portadores de texto utilizados em suas didáticas. O movimento de ampliar e “didatizar” textos para aprendizagem da língua, ou seja, “pedagogizar” o letramento, trouxe para o cotidiano de sala de aula textos que antes não era reconhecidos como textos escolares. De acordo com Trindade, “Além dos livros de histórias, outros portadores de texto substituem as cartilhas, tendo em vista tornar as crianças letradas, como cartas, receitas, jornais, anúncios, etc.” (TRINDADE, 2005, p. 126), transformando-as em práticas escolares, com o intuito de alfabetizar e/ou “letrar”.

Mesmo estendendo a compreensão de letramento como uma prática social ampla, exercida tanto por sujeitos alfabetizados como pelos não-alfabetizados (sendo que estes sujeitos não deixam de usar a linguagem como comunicação em um sistema social), a pedagogia absorve cada vez mais os letramentos como parte da prática escolar de desenvolver a formação de leitores e escritores. Sendo assim, Trindade alerta para a reflexão da prática docente quando “‘encartilhamos’ os diversos gêneros e suportes textuais, com destaque para os livros de história, para produzir a escolarização da alfabetização e da infância.” (TRINDADE, 2005, p. 127). As práticas de letramento não escapam ao direcionamento escolar para

funcionalidades sociais em que o sujeito da pós-modernidade possa estar envolvido e, assim, deva ser preparado – ou seja, o sujeito que Ramos do Ó (2008) chama de “sujeito plástico”, flexível, em constante formação, adaptável às novas exigências da sociedade. Exigências que adentram a escola através das variadas disciplinas que surgiram para além das ciências exatas, pois segundo o autor, frente à necessidade da escola moderna de governar todos os âmbitos do sujeito, de disciplinar corpo e alma, surgem as disciplinas que tratam da moral, da sexualidade, da higiene, etc., o que caracteriza a educação, sendo mais ampla do que a instrução que se restringiria a ensinar ler, escrever e contar. A educação hoje, nos moldes do currículo escolar, se ocupa em dar conta do letramento enquanto linguagens possíveis do sujeitos, e ao mesmo tempo está no interior de uma racionalidade neoliberal, que faz uso dessas linguagens na produção de um sujeito mais produtivo.

Desde que a proposta construtivista instaura um forte discurso sobre considerar os saberes que as crianças trazem de seu contexto, citam-se trabalhos com textos que fazem sentido para elas. Os conhecimentos prévios do aluno representam também o seu contato com a leitura e escrita antes da educação formal, o que incluiria todo seu contato até então com o mundo letrado.

Nos três volumes da *Didática da Alfabetização* (GROSSI, 1990) são citadas sugestões de trabalho (principalmente de produção de textos) que envolvem diferentes portadores de texto, considerando problemática a não vinculação de textos na escola com o cotidiano dos alunos:

A leitura de textos também envolve problemática similar, isto é, quando decidimos que tipos de textos (cartilhas, livros de história, revistas, cartas, notícias, anúncios...) são oferecidos aos alunos de 1ª série. Somente a cartilha e alguns livrinhos de história representam uma experiência muito restrita de leitura de textos, a qual é denominada de leitura do tipo escolar, e que não vai ao encontro dos verdadeiros usos da coisa escrita na vida de alguém. (GROSSI, 1990c, p. 36)

Ressalto que essas obras são indicadas e fazem parte da formação das

alfabetizadoras pós-construtivistas. São indicados os trabalhos com diversos gêneros textuais, dependendo dos interesses da turma.

Nos materiais didáticos, embora não se encontre o “encartilamento” de diversos portadores de texto, ou seja, os que estão presentes nos livros de forma literal (com um “recorte” onde se identificam suas características pelo gênero textual, leiaute, imagens, etc., como por exemplo, excertos de jornais, histórias em quadrinhos, propagandas, rótulos) há fortes representações do trabalho com o letramento. No caderno de atividades *Uma escola assim, eu quero pra mim*,⁴⁶ há uma analogia do trabalho pós-construtivista representado pelas aulas da professora Celinha, que traz para a escola diversos portadores de texto, sendo que entre eles podemos localizar recorrências a: televisão, cartazes, livros, bilhetes, cartas, histórias, poemas, músicas, propagandas, desenhos, quadrinhos, “coisas coloridas e engraçadas”, e “até coisa feia nos muros” (JOSÉ apud GEEMPA, 2007, p. 12). Nos outros cadernos não há referências representativas sobre o trabalho com outros textos, o que mostra um deslocamento no discurso geempiano, enfatizando agora, no recente caderno produzido (GEEMPA, 2007), o que era estimulado nos três volumes da Didática da Alfabetização (GROSSI, 1990c).

Devemos atentar para o fato de que a inclusão de diferentes gêneros textuais na escola não significa que esses estejam isentos de hierarquias e de marginalização, pois a escola também é uma instituição reguladora das relações de poder. Do mesmo modo, o letramento, sendo muito mais do que uma “simples” prática escolar, é uma prática social e, portanto, o que se considera como letramento também estabelece relações de poder. Nos chamados “Novos Estudos do Letramento” (STREET; LEFSTEIN, 2007), é bem posto que:

A questão levantada por esta abordagem para os responsáveis pelas políticas projetistas de programas, professores e profissionais, então, não é simplesmente o do “impacto” do letramento – a ser mensurado em termos de um índice de desenvolvimento neutro – mas de como as pessoas locais “dominam” as novas práticas de comunicação apresentadas para elas (...) já faz parte então de uma relação de poder e a maneira das pessoas o “dominarem” é contingente das práticas socioculturais e não apenas dos fatores pedagógico-cognitivos. (STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 42)

⁴⁶ Caderno de atividades que será mais bem analisado em capítulo posterior.

No amplo material do Instituto Alfa e Beto, além de textos simples para o trabalho com cada fonema, e o uso de gêneros textuais que privilegiam essa proposta (como os que contenham rima, aliteração, trava-língua), foram produzidos outros materiais para contemplar a questão do letramento. Destaco o livro intitulado *Coletânea* (ALFA E BETO, 2007e), que consiste na compilação de diferentes tipos de textos, encontrando-se organizados na primeira parte “lendo e conhecendo diferentes tipos de textos” (p. 9) como: contos tradicionais; contos de fadas; fábulas; crônicas; poemas; notícias; biografias; bilhetes; informativos; lendas; mitos; diários; instrucionais (dicionários, por exemplo); instruções; cartas; avisos/anúncios; convites. Na segunda parte (p. 105) encontra-se: “lendo e brincando com as palavras”, a partir da exploração de outros gêneros textuais, como: parlendas; adivinhas; jogos de palavras; ritmos e rimas; números, trava-línguas; alfabeto; poemas. Não há instruções específicas nesse livro, mas há orientações para o professor trabalhar com os textos na alfabetização⁴⁷. Já nos minilivros de leitura, e nos outros livros de exercícios destinados aos alunos, não se encontra a recorrência a diferentes portadores de texto para as atividades de alfabetização. Os exercícios, em geral, partem do trabalho com letras e seus sons em palavras e frases curtas, constituindo textos mais limitados produzidos pela própria proposta, conforme Figura 15.

⁴⁷ Não disponho desse manual; tomei conhecimento de sua existência através do *site* do Instituto Alfa e Beto.

Já sei Ler



Ouviu, vovó?

Vivi vai à vila. Vivi vai de véu.
A ave voa. A ave voa no vale.
Vovô vive. Vovô vive na favela.
Vovó fala:
– A ave vai de véu?
Vovô voa no vale?
Vivi leva a vela?
Eva vive na favela do vovô?
Davi fala:
– Não, vovó! Você não ouviu nada!

99

Figura 15: Texto do Livro 3 – Todas as Letras, do Instituto Alfa e Beto (2007d, p. 99).

Ou seja, o material *Coletânea* representa o discurso do letramento, enquanto os minilivros e outros livros de exercícios representam o do método fônico, ilustrando em uma mesma proposta a presença de discursos diversos.

Ao analisar o material de que disponho do Programa Circuito Campeão, do Instituto Ayrton Senna, com seu trabalho baseado em literatura, nas sugestões de trabalho feitas com cada livro encontram-se, no item “Atividades para compartilhar a experiência, para enriquecimento da leitura e desenvolvimento da linguagem”, inúmeras sugestões de trabalho com outros portadores de texto. Desde a produção de livros artesanais até pesquisas em jornais e revistas sobre o tema relativo ao livro de literatura, a organização de exposições, dramatizações, visitas, entrevistas, brincadeiras e atividades de livre expressão também estão entre as sugestões, envolvendo as mais diversas práticas de letramento, ficando a encargo do professor direcionar ou não as atividades, conforme já illustrei, com exemplos anteriores,⁴⁸ e que será retomado na próxima seção por meio de discursos da pedagogização da literatura infantil.

⁴⁸ Cf. seção 3.4.1, do capítulo 3 desta dissertação.

3.6 A PEDAGOGIZAÇÃO DA LITERATURA

Em todos os programas está presente, de alguma forma, a literatura infantil como uma ferramenta importante no processo de aprendizagem. A literatura infantil é um gênero que vem crescendo nas últimas décadas, sendo um ramo de grandes investimentos pelo mercado editorial e, no Brasil, é o ramo que mais vende em todos os setores da literatura (BAJARD, 2005). O discurso que amplia as práticas de leitura de livros infantis, atingindo leitores cada vez mais cedo, tornou-se uma preocupação não só da escola, mas da sociedade inteira. Como na pesquisa de Silva (2007),⁴⁹ ao mapear práticas domésticas de leitura e sua interação com práticas escolares, constatam-se, a partir da década de 1980, os discursos para a formação do sujeito-leitor, ou o já citado “Discurso Renovador da Leitura”, sendo que, em sala de aula, “vão surgindo os discursos que começam a reger a produção dos sujeitos leitor e autor no ambiente de sala de aula, por meio da formação do hábito da leitura, mediante a liberdade de escolha e do caminho prazeroso” (SILVA, 2007, p. 39).

Permeadas por esse discurso, não só as turmas de alunos já alfabetizados são atingidas pelo trabalho com a literatura infantil, mas as turmas de alfabetização fazem uso intenso desse gênero, não só em práticas de leitura pelo professor, como a conhecida “hora do conto”, desde a implementação de propostas construtivistas de alfabetização, mas para seus propósitos de ensino da língua, o que nas últimas décadas pode-se perceber também com o “encartilhamento” do gênero textual nos materiais didáticos para turmas de alfabetização. Incluir gêneros no cotidiano escolar faz parte do reconhecimento das diversas formas pelas quais crianças e adultos se alfabetizam em contextos letrados, em fenômenos como o que aponta Trindade:

⁴⁹ SILVA, Thaise da. *O "discurso renovador da leitura" e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

Livros de literatura infantil e jogos são apresentados a algumas crianças antes de elas entrarem na escola e iniciarem formalmente o processo de alfabetização; e essa experiência dependerá de oportunidades diferenciadas de acesso a tais materiais. Durante a intervenção sistemática da educação infantil ou apresentadas pelos familiares com esses artefatos culturais e outros tantos que compõe o universo da alfabetização [...] as crianças curiosamente exploram tais artefatos escolares. [...] Somam-se tais artefatos a portadores de textos, comumente explorados em casa (TRINDADE, 2005, p. 130-131).

O contato com o mundo letrado fez com que uma “nova cultura da alfabetização” reconhecesse e admitisse para a escola o caráter pedagógico de artefatos que circulam atualmente em grande parte da sociedade, e, assim, de habilidades relativas à cultura escrita, que as crianças já desenvolvem antes de ingressar na escola, e ainda, como é analisado por Bajard:

O encontro entre a criança e o livro deixou de ser propiciado pelo professor da segunda série como prêmio por uma alfabetização bem sucedida. O manuseio do livro ocorre antes da alfabetização formal. A seqüência *aprendizagem* (com a cartilha)/*uso da escrita* (com o livro) é agora invertida. A nova abordagem *uso/aprendizagem* não é fruto de uma proposta escolar, mas de uma mudança social. (BAJARD, 2005, p. 52).

É destacável o amplo trabalho com literatura infantil na proposta do Programa Circuito Campeão. Nesse programa, a literatura é considerada o ponto de partida para que a criança desenvolva o prazer de ler e, assim, se torne um leitor interessado e proficiente e desenvolva com mais facilidade o domínio de todas as outras áreas de conhecimento. Segundo a autora do manual de orientação para os professores de tal programa, Walda Antunes, o desejo de ler incitaria o desejo de aprender (ANTUNES, 2007). Nesse programa, para todos os títulos disponíveis em seu acervo há orientações e sugestões de trabalho que exploram a temática do de cada livro, bem como a sugestão de outras atividades decorrentes dessas temáticas. Encontramos aqui estratégias do que chamamos de “pedagogização da literatura”. Conforme Vidal e Neuls,

[...] juntamente com outros artefatos culturais, professores e professoras usam a literatura infantil não só para desenvolver o gosto pela leitura, mas também para discutir conceitos e temas conflituosos e polêmicos, por meio de questões como: ser gordo, os apelidos, raça/etnia, consumismo, infância e trabalho, medos, etc. desse modo, ocorre uma psicologização e pedagogização da literatura infantil. (VIDAL; NEULS, 2008, p. 71)

Para o trabalho com diferenças culturais e outras temáticas que podem encaixar-se no universo infantil, os livros de literatura de que dispõe o Instituto Ayrton Senna são um aporte material privilegiado para o trabalho do professor, além de que alunos na rede pública dificilmente teriam acesso a essa quantidade (e qualidade) de obras. No entanto, o programa não investe na literatura somente como prática lúdica e prazerosa de aprendizagem. Há uma sistematização e um controle dos avanços feitos na turma, por meio das fichas de acompanhamento já citadas. Não só os livros lidos são contabilizados, mas os avanços na aprendizagem da leitura e da escrita. Essa forma de explorar a literatura infantil para a alfabetização suscita uma questão já reportada por Geraldi na década de 1980. O autor, um dos responsáveis pela produção de discursos sobre o prazer de ler, aponta que “Importa que o aluno adquira o gosto de ler pelo prazer de ler, não em função de cobranças escolares.” (GERALDI, 1984, p. 53).

Já o Instituto Alfa e Beto tem, em sua coletânea “Chão de Estrelas”, a maior incidência de textos de literatura infantil, contando predominantemente com cantigas populares (como *O pato*; *Os dez sacizinhos*; *Doce de batata-doce*, etc.), destacando as rimas para seu trabalho com a consciência fonológica. Nos livros didáticos, os textos que encontramos são de produção do próprio instituto, o que podemos chamar de “textos escolares”, elaborados especialmente com intuito pedagógico.

Nos materiais didáticos do GEEMPA também são encontradas referências a literatura infantil, por seus cadernos de atividades serem produzidos a partir de obras literárias. Em relação às temáticas presentes no material didático, encontramos a literatura infantil como ferramenta útil para a produção desses

materiais, pois, conforme introdução do Caderno de Atividades *Dinmir, o gigante*:

[...] quando seu conteúdo faz parte do imaginário da criança, constitui-se num instrumento importante para a compreensão de um dos papéis da escrita, que é a interpretação da vida através da literatura. (2005b, p. 9)

Sendo assim, justifica-se a escolha das histórias que compõem o material didático por conterem temáticas relativas ao universo infantil.

Passo, agora, a analisar alguns aspectos relativos às representações contidas nos cadernos de atividades, ressaltando que se trata de um olhar singular,⁵⁰ do qual muitas outras leituras podem ter passado despercebidas.

A história geradora do caderno de atividades *Choco encontra uma mamãe* (Figura 16) é muito popular na Colômbia, sendo trazida ao Brasil, adaptada e transformada em livro didático por pesquisadores do GEEMPA. Eles relatam que na ocasião de atividades de formação docente do GEEMPA na Colômbia, um dos livros que seriam utilizados na alfabetização era o caderno *As bruxas*, porém, talvez por ser um país “muito católico”, por questões religiosas, esse caderno não teve aceitação da parte das famílias dos alunos, tendo que ser substituído por outra história, que viria a ser o “Choco”. Embora tratando-se de países diferentes, em que as diferenças culturais são maiores, cabe ressaltar esse caso para pensar sobre a apropriação de materiais didáticos que são produzidos em determinados contextos culturais e trazidos para outros grupos que não necessariamente darão o mesmo significado, como, por exemplo, a presença de cantigas folclóricas da região norte do país em materiais didáticos levados para escolas da região sul do país.⁵¹

⁵⁰ Por considerar que talvez meu olhar em relação ao material não contemplasse as unidades de análise das obras, em uma das aulas que ministrei no estágio docente em ensino superior, como bolsista CNPq, no segundo semestre letivo do Curso de Pedagogia, 2008/2, propus uma atividade de análise dessas categorias nos materiais didáticos do GEEMPA. As alunas já tinham passado por um contato prévio com a *Psicogênese da língua escrita* e com as *Didática da Alfabetização*, assim como eu já havia feito algumas exposições sobre o GEEMPA e suas metodologias de trabalho. Destaquei, então, que categorias podiam ser examinadas em cada um dos livros pelos grupos de trabalho. As categorias escolhidas envolviam a história geradora do livro, as imagens do livro, os textos introdutórios, e as atividades de sistematização de leitura e escrita. Foi um importante exercício que em muito contribuiu para as análises que apresento nesta dissertação.

⁵¹ Refiro-me a várias cantigas consideradas populares, presentes nos materiais do Instituto Alfa e Beto, supondo

A história de *Choco* relata sua busca por uma mãe. Após a recusa de vários animais, Choco, um pintinho, é acolhido pela senhora urso, que, além de adotar Choco, tem outros animais de diferentes espécies como seus filhos adotivos. O discurso de uma infância desprotegida, retratada pelo abandono de Choco, está não só no texto escrito, mas nas imagens do livro. Esteticamente, são imagens atraentes, grandes, bem detalhadas, e coloridas no livro original, e que mesmo em preto e branco, nos cadernos de atividades do GEEMPA, não perdem sua boa definição. São bastante demarcadas as expressões de tristeza de Choco ao se sentir sozinho em busca de sua mãe, o que muda após encontrar a senhora urso. Seu pequeno tamanho e fragilidade o denotam como um ser inocente, diferente do adulto, “que precisa de cuidado e proteção” (DORNELLES, 2005, p. 15). A infância moderna, dependente e controlada por instituições como a família e a escola, cruza diferentes representações e produz o sujeito infantil que não pode ser visto como singular; esse sujeito deve ser normalizado, ou seja, incluído em alguma instituição sob os cuidados e controle de outrem. O próprio sentimento de “abandono” produz uma estratégia de autorregulação: nessa estratégia, a representação de “infância feliz” passa pelo pertencimento a uma família – e sem esse pertencimento a criança seria um sujeito “incompleto”, à mercê de outros gerenciamentos, como o da escola.

No texto de apresentação desse caderno, escrito por Grossi, é explícita a comparação entre a senhora urso e a professora, em um discurso sobre a inclusão que compara a capacidade de a senhora urso adotar como seus filhos animais de outras espécies (como um jacaré, um porco e um hipopótamo) com a capacidade que a professora deve ter ao acolher seus alunos em suas diferenças. Esse discurso sobre a inclusão, à primeira vista, pode ser adequadamente dirigido aos alunos em trabalhos com intuítos pedagógicos sobre o respeito às diferenças (temática que vem sendo bastante debatida nos últimos anos, inclusive com uma produção literária vasta sobre o assunto; muitas vezes, porém, ao trabalhar tal tema, acabam simplificando a questão da inclusão, ao inserir “o diferente” numa tentativa de “normalização” dele).

que devam ser conhecidas na região sudeste do país porque o material é proveniente de Minas Gerais. Cabe questionar, portanto, se professores de outras regiões, como no Rio Grande do Sul, as reconhecem, e se não, como as utilizam.

No caso de Choco, apesar de conviver com outras espécies de animais, acaba por ser normalizado em uma infância em que se vê fazendo parte de uma família, brincando com seus irmãos, e tendo na senhora urso uma figura materna que se caracteriza por gestos de afeto como abraçar, beijar, cantar e dançar para Choco. Essa representação materna é literalmente transferida para a figura da professora no texto de apresentação do livro. Destaco, portanto, o olhar que lanço para como o discurso da inclusão é dirigido na formação de professores e não somente para um trabalho pedagógico com os alunos. Segundo Grossi:

Acolher profissionalmente corresponde a abraçá-los todos, como a Ursa de Choco, apesar de suas diferenças, sem as costumeiras rotulações de bons ou maus alunos, sendo maus os que tem a má sorte de serem mais pobres que os demais, terem pais menos presentes na escola, terem piolho etc. (GROSSI apud GEEMPA, 2007a, p. 6).

A partir da história geradora do livro, em que a temática infância e família/mãe é discutida, o GEEMPA não deixa de, assim como tantos outros discursos, naturalizar essa representação da professora com características maternas, mostrando as mesmas como essenciais para o bom desempenho de sua função. Além disso, esse discurso condiz com o pressuposto do GEEMPA de que “todos podem aprender”, indicando a não-rotulagem de alunos pelos professores, ensinando a todas de forma igualitária. Por ter como temática o acolhimento e o convívio entre os diferentes, a história de Choco é indicada pelo GEEMPA para ser trabalhada no início do ano letivo, quando as turmas estão se formando, pois o acolhimento de Choco seria uma analogia ao aluno recém ingressante na escola, assim como sua aceitação por parte dos colegas uma analogia aos novos irmãos, aos diferentes.

Por ser uma publicação mais recente, há informações mais detalhadas, no caderno de atividades, sobre toda a proposta pós-construtivista, sendo também o único, entre os analisados, que faz referência ao letramento a partir do uso de outros portadores de textos em sua introdução.

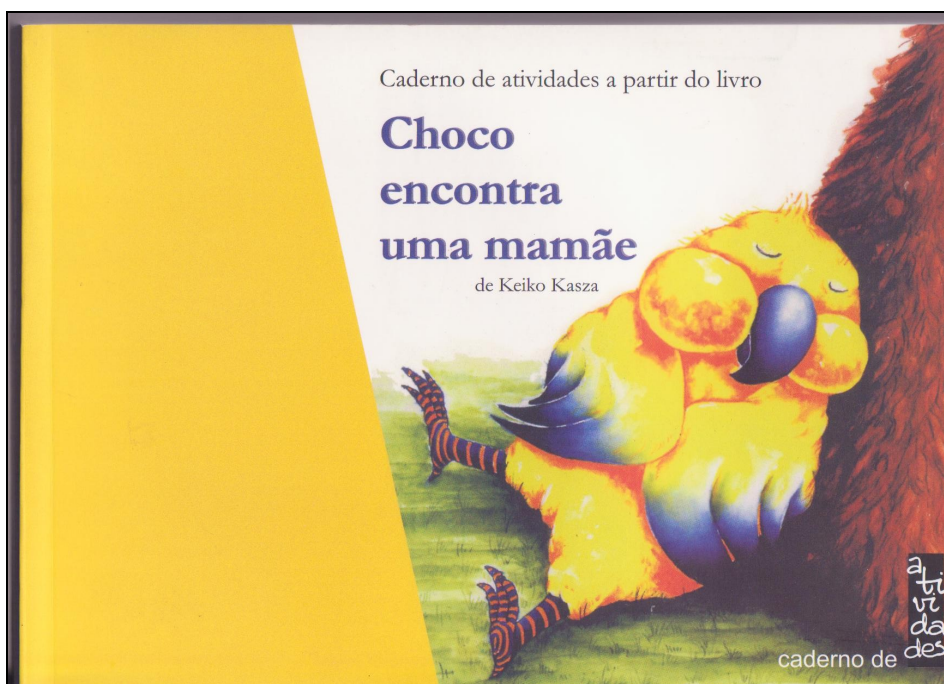


Figura 16: Capa do Caderno de Atividades produzido a partir do livro “Choco encontra uma mamãe”, de Keiko Kasza, pelo GEEMPA (2007a).

O caderno de atividades *O elefantinho no poço* (Figura 17) conta a história de animais que tentam tirar um elefantinho que está preso em um poço. Enquanto tentam puxar o elefantinho com uma corda, sem sucesso, aparece um ratinho para ajudar os outros animais, que riem dele por sua pouca força, só que acaba sendo com a ajuda do ratinho que os animais conseguem tirar o elefantinho do poço. É uma história muito breve, ocupando apenas uma página, sendo que a mesma é complementada com um parágrafo do GEEMPA, concluindo que

[...] aquele que mais pensa que se parece com um ratinho, na sua inteligência, é também muito importante para que todos aprendem na aula (GEEMPA, 2005c, p. 11).

Apesar de breve, essa narrativa tem um caráter pedagógico eminente em

suas lições sobre solidariedade, união e autoestima. Traz também, em suas representações, dicotomias que constituíram nossas identidades modernas, no momento em que o sujeito deve se posicionar em relação aos discursos sobre si e em relação ao outro. Ou seja, neste caso, o ser fraco ou ser forte é estabelecido por representações de quem são os fracos e quem são os fortes, e pretendem instituir, através dessas identidades, relações de poder que fazem parte da sociedade, servindo como forma de controle – ou, como neste caso, também uma estratégia que visa incitar a constituição de um sujeito que seja produtivo.

A produção do bom aluno passou, nas páginas das cartilhas, por textos escolares moralizantes que serviram a contextos históricos de uma época. Assim como em dado contexto os textos escolares pretendiam produzir o bom aluno, o bom filho, o bom trabalhador, o bom cidadão e o bom brasileiro (TRINDADE, 2001), nos textos que hoje encontramos em livros didáticos não deixam de circular discursos com o propósito de formar, principalmente, em nosso contexto, o sujeito produtivo. Fazendo uma analogia com a história do elefantinho, pergunto-me: quem seria o “ratinho”? Não poderia ser o aluno que, sendo avaliado, é classificado nos degraus mais baixos da escada?⁵²

Como a história é escrita em apenas um parágrafo, o restante do caderno de atividades é destinado a exercícios e jogos. Considerável parte do caderno, assim como em alguns outros, se destina a explicar as regras dos jogos. O jogo do lince, o jogo do mico, o jogo do quarteto ou dorminhoco, o jogo de memória e o bingo são atividades constantes na proposta do GEEMPA, não sendo consideradas atividades paralelas, mas a própria metodologia de alfabetização. As atividades lúdicas foram um dos fatores extremamente relacionados à constituição da infância moderna, sendo atribuídas quase que exclusivamente a atividades infantis. Porém, Varela (1992) aponta que na constituição da infância na modernidade, os jogos também passam a ser admitidos na educação jesuítica com intuítos pedagógicos, pois os jesuítas não “[iriam] proibi-los mas, ao invés disso, canalizá-los, orientando-os convenientemente; jogos, danças e representações teatrais formarão parte de seu programa educativo servindo para cultivar o corpo e o espírito” (VARELA, 1992, p.

⁵² Mais detalhes sobre esse assunto são apresentados no capítulo seguinte.

75).

As práticas de jogos e brincadeiras são, assim, importantes atividades que deveriam ser reguladas, competindo às instituições escolares o dever de impor outros significados a essas práticas, constituindo outras formas de subjetivar os infantis – formas que naturalizaram uma representação infantil lúdica e ao mesmo tempo aprendiz. De acordo com Bujes (2004):

O jogo constitui um aparato pedagógico particular e as práticas de jogo/brinquedo assentam-se em pressupostos sobre a aprendizagem e o ensino que se baseiam no desenvolvimento da criança, descrito pela Psicologia do Desenvolvimento. (BUJES, 2004, p. 213)

Porém, para que fosse possível a descrição dos jogos em consonância com um desenvolvimento infantil, as psicologias serviram-se primordialmente da observação da criança como objeto do seu olhar, para que assim se produzisse “nesta organização ‘eficiente’, porque ‘científica’, condições para seu desenvolvimento racional, o que corresponderia por certo a efeitos positivos na ordem social.” (BUJES, 2004, p. 216).

A importância dada aos jogos na alfabetização pós-construtivista é bastante visível pelo espaço que ocupam em seus materiais didáticos. Boa parte dos cadernos de atividades são constituídos por fichas e cartelas que devem ser recortados e transformados em jogos. Portanto, de acordo com a Psicologia do Desenvolvimento o jogo em si é o próprio objeto de interação e de aprendizagens e, na área da alfabetização, a leitura e a escrita devem constituir os objetos que a criança explora, com os quais cria situações, formula hipóteses e aprende. Os jogos do GEEMPA são formulados pretendendo instigar hipóteses, conflitos e aprendizagens principalmente por serem atividades em que o professor não “ensina”, mas o próprio envolvimento com o jogo e com os colegas levaria a descobertas feitas pela criança. Atividades assim dão margem a críticas sobre o “espontaneísmo” e à não-sistematização de conteúdos por parte de propostas de

cunho construtivista, vistas como problemáticas por não alfabetizarem os alunos. No entanto, são atividades que vêm ao encontro dos discursos de valorização do lúdico e do respeito à infância (embora, como já visto, uma infância inventada) por especialistas da educação infantil que se mostraram receosos com as práticas “escolares” direcionadas a “aprendizagem” de crianças de seis anos que ingressariam nas classes de alfabetização a partir da implementação do EFNA.

Ainda, quanto ao caderno de atividades *O elefantinho no poço*, há críticas em relação à qualidade de suas imagens. Sendo imagens “xerografadas” do livro original, suas cópias acabaram por ficar muito escuras, até mesmo tornando-se difícil sua discriminação visual.

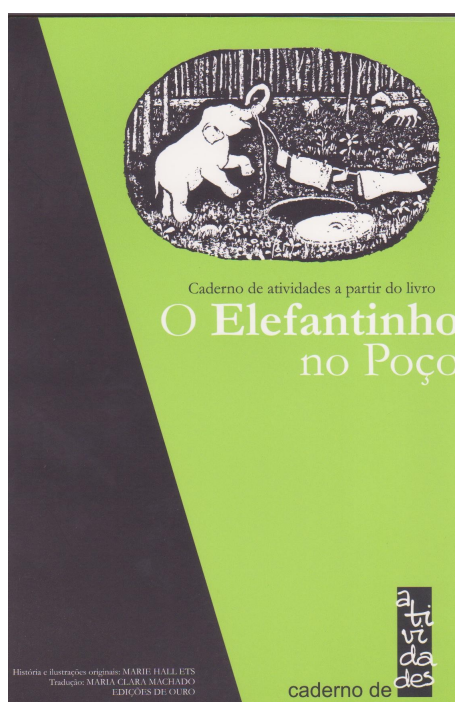


Figura 17: Capa do Caderno de Atividades produzido a partir do livro “O elefantinho no poço”, de Marie Hall, pelo GEEMPA (2005c).

O caderno de atividades *Dinomir, o gigante* (Figura18), conta a história de um menino e de seu amigo Dinomir, um gigante. A história se divide em três partes ao longo do livro, contando episódios do cotidiano de Dinomir. No texto introdutório

desse caderno, Dinomir é descrito como um misto entre “gigante e fantasma”, embora eu não tenha identificado nas histórias qualquer característica que indicasse Dinomir como um fantasma.

Na primeira história, Dinomir e seu amigo, um menino, vão passear de ônibus. Situações da narrativa, como quando o gigante põe o menino no colo, ou o primeiro resolve um conflito por ser maior (assustar um cachorro que impede a passagem do ônibus), representam atitudes de proteção e cuidado comumente associadas à figura de um adulto. Embora nos textos Dinomir seja descrito como sendo um “gigante”, e não necessariamente um adulto, a relação adulto-criança pode ser vinculada às situações em que costumamos posicionar adultos e crianças. Assim como em *Choco encontra uma mamãe*, uma infância é estabelecida através da relação com o outro (um gigante, um adulto?), em situações em que a criança conta com a ajuda desse personagem, e na sua própria representação física, que sendo maior, um gigante, detém uma potência, um poder, que implica na proteção do menor, o mais frágil, o outro, a criança.

Essa relação adulto-criança é desestabelecida quando, na história seguinte, “Dinomir e o guarda-chuva mágico”, o gigante brinca juntamente com as crianças, jogando bola e tomando banho “de piscina” no guarda-chuva mágico. Sem exercer alguma relação de autoridade, protecionismo, ou outras atitudes que implicassem uma conduta adulta, o gigante pode ser igualado às crianças, salvo seu tamanho, na representação corriqueiramente associada a essas atividades lúdicas, inclusive espantando-se e divertindo-se, como as crianças, com a mudança de tamanho do guarda-chuva mágico. Assim, ao mesmo tempo em que Dinomir é representado com características que se aproximam das de um adulto, ele também é representado com características que costumam ser atribuídas aos sujeitos infantis.

Outro fator importante a destacar são as ilustrações da história que não são consideradas “esteticamente atraentes”, mas teriam uma semelhança com o desenho infantil, tendo uma proximidade com a produção da criança.⁵³

Na terceira história que narra o cotidiano de Dinomir, onde o gigante faz a

⁵³ A observação apresentada foi uma das análises feitas pela turma da disciplina de Linguagem e Educação I, na qual estagiei.

limpeza da casa, questões de gênero são abordadas de forma interessante, por mostrarem uma forma de masculinidade não usual nas representações do que é ser homem. As tarefas domésticas foram naturalizadas em nossa sociedade como atividades exclusivamente femininas, e ao mostrar Dinomir limpando a casa, os paradigmas sexistas são postos em questão e mostram outras formas de ser menino e de ser menina. Porém, mesmo não sendo muito comuns relatos de situações como essas, as tarefas domésticas sendo atribuídas aos homens retratam novas configurações sociais e relações de gênero, em que mulheres e homens trabalham fora e precisam dividir os trabalhos domésticos.

Quanto às atividades específicas em leitura e escrita, esse caderno de atividades segue o padrão dos demais.

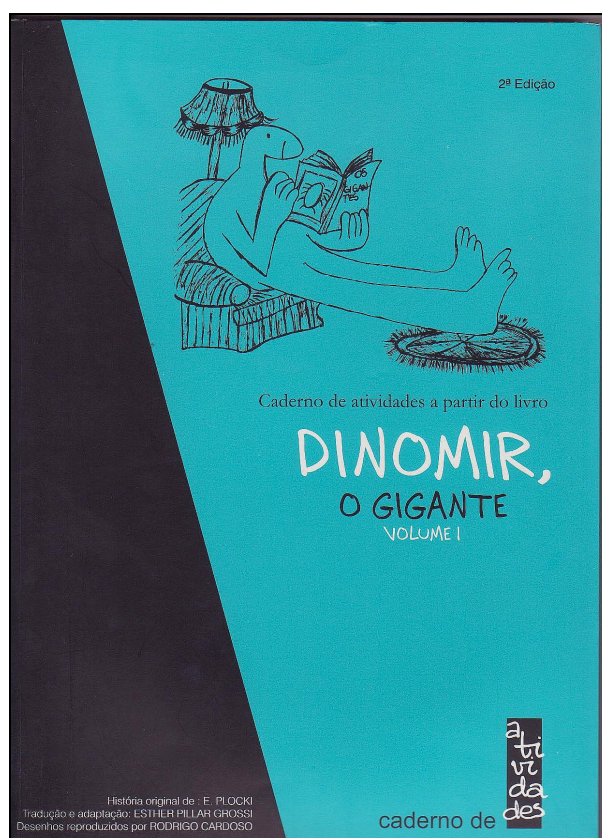


Figura 18: Capa do Caderno de Atividades produzido a partir do livro “Dinomir, o gigante”, de E. Plocki, pelo GEEMPA (2005b).

O caderno de atividades *As bruxas* (Figura 19) narra o cotidiano de uma bruxa “boa”. As atividades desse caderno seguem o padrão dos outros, com muitos jogos e atividades que privilegiam a palavra. Quanto à sua temática, as representações acerca do que é ser uma bruxa incluem como primeiro requisito o fato de ser velha. As aproximações entre velhice, feiura e hábitos estranhos constituem o imaginário sobre bruxas desde os mais antigos clássicos da literatura infantil, e mesmo existindo outras representações como a das “bruxas boas”, predominam as primeiras. Entre o bem e o mal que classificam condutas, e o mundo em si, as bruxas são ora apresentadas em sua vertente má, ora em recentes versões de bruxas boas. Na representação de bruxa dessa história, embora suas atitudes mudem completamente e se mostrem amorosas, sua aparência e hábitos não sofrem mudanças, nem fogem, assim, dos estereótipos existentes. Entre seus aparatos estão a vassoura, os livros de feitiçaria, a caldeirão (representado por um fogão a lenha), e animais como gatos, cachorros, morcegos, corujas e urubus. Na própria história, ao descrever uma bruxa como velha, faz-se referência às avós, afirmando que:

[...] ninguém é mais parecido com uma bruxa do que uma avó. Mesmo que tua avó se pareça muito com uma bruxa, não é certo que ela seja uma bruxa de verdade (GEEMPA, 2005a, p. 10).

Nos vários modos contemporâneos de feminilidade e envelhecimento, seria essa afirmação coerente com todas as avós de crianças em classe de alfabetização? Que representações estão sendo aí colocadas sobre a velhice e o feminino? Seriam então, as avós as bruxas boas?

Na introdução desse caderno, as alfabetizadoras são convidadas a assumir sua “vocação bruxeira” – em um convite a ser bruxa. O convite começa afirmando que cada uma de nós (professoras) tem um bruxa dentro de si, e descrevendo características tidas como ameaçadoras, desejantes, assustadoras, mágicas, envolvidas pelos “mistérios da agressividade”, e dotadas de um grande poder, afirma

que a canalização dessas energias, que tanto servem para o bem quanto para o mal, deve ser para a principal bruxaria das alfabetizadoras: alfabetizar todos os alunos. Embora à primeira vista esse texto faça apenas uma analogia ao personagem fictício, deve-se atentar para a força dos discursos que historicamente atribuíram às mulheres uma identidade perigosa, ameaçadora, na figura de bruxas ou pecadoras, instituídas por relações de gênero que até hoje demarcam sociedades machistas e patriarcais. A invenção do bom e do mau pode ter extrapolado épocas em que o sobrenatural impunha suas verdades, mas nas sociedades modernas onde a razão se ampara, outras categorias e verdades são criadas sob o aval de instituições que detêm o poder de dizer o que é bom e o que é mau, sob outros argumentos, principalmente os das ciências. Sendo a professora convidada a “ser bruxa”, existiria então a bruxa boa e, conseqüentemente, a bruxa má, sob a lógica dessas representações. Teriam as alfabetizadoras a escolha de não ser (bruxas ou não) boas ou más? Até que ponto as práticas das professoras, e o magistério em si como categoria predominantemente feminina, são tomadas das formas mais subjetivas possíveis, em seus modos de ser, para pautar (e também responsabilizar) uma boa ou má educação? Partilho do pensamento de Corazza, quando a autora diz:

Ser deusas e bruxas é algo que cabe à nós, mulheres-professoras, decidir? Nós temos autonomia para determinar esses modos de ser? Mas, quem somos nós, para escolher, diante de milhões e milhões de anos, discursos, textos, práticas, que inscrevem tais modos de ser em nossos corpos e almas, mesmo antes de nascer como mulheres e de trabalhar como professoras? (CORAZZA, 2002, p. 90)

Os modos de ser professora alfabetizadora pós-construtivista, assim como em outras propostas pedagógicas, são ensinados em artefatos como os livros didáticos analisados, em formações docentes, e tantos outros artefatos que representam o magistério. Devemos atentar para o fato de que em quaisquer que sejam as propostas, os programas e as formações não estão isentos de um ideal de professor que faça parte da produção de um sujeito, e essa produção está completamente

imbricada em relações do poder que extrapolam nossas salas de aula, mas que nem por isso, com já alerta Foucault, é um poder “de cima para baixo”. Identificar e pensar o caráter produtivo dessas relações nos abrem novas possibilidades para reconfigurá-las ou perpetuá-las. No entanto, o ser professora não é algo dado, natural, mas construído. Ainda cito Corazza em resposta à sua questão anterior:

Minha resposta é: nós não queremos mais ser elas, deusa e bruxas. Não queremos mais nos significar, pensar, sentir, agir desses modos. Não queremos porque não se trata de “querer”, mas de que estamos experimentando devires mulher e professora, que não sejam nem bruxas nem deusas (CORAZZA, 2002, p. 91).

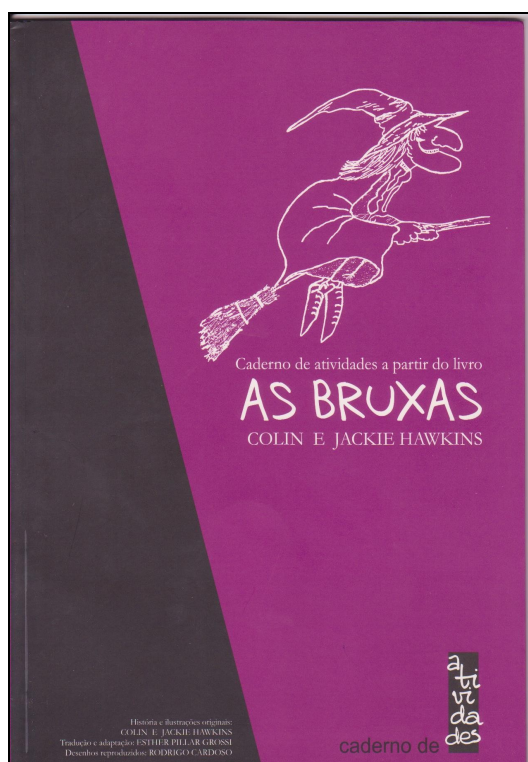


Figura 19: Capa do Caderno de Atividades produzido a partir do livro “As bruxas”, de Colin e Jackie Hawkins, pelo GEEMPA (2005a).

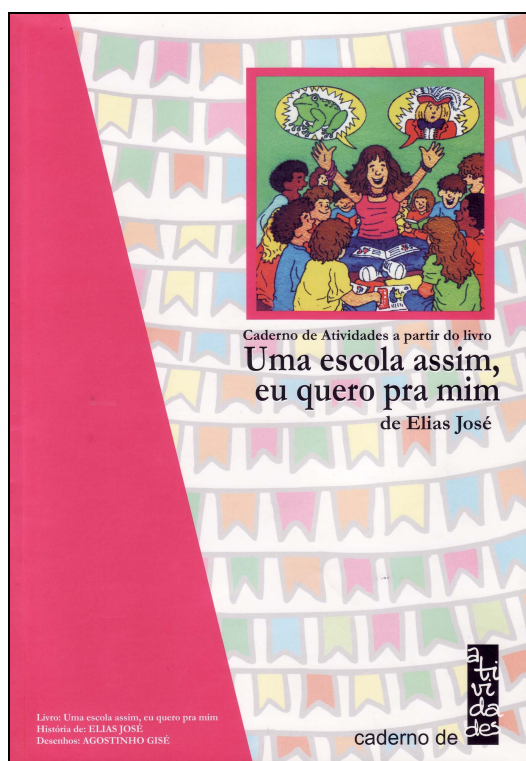


Figura 20: Capa do Caderno de Atividades produzido a partir do livro “Uma escola assim, eu quero pra mim”, de Elias José, pelo GEEMPA (2007b).

O caderno de atividades *Uma escola assim, eu quero pra mim* (Figura 20) foi produzido e posto em circulação no final do ano de 2007. A história que o gera, de autoria de Elias José, já era conhecida em nosso meio acadêmico, principalmente a partir das análises sobre suas representações acerca de professoras e métodos de alfabetização, feitas por Trindade (2002). A história narra a vinda de um menino do campo, Rodrigo, para a cidade, e suas dificuldades por ser discriminado na escola pela forma de falar. Quando ingressa na escola, Rodrigo é aluno da professora Marisa, que ensina através da cartilha e corrige Rodrigo a todo o momento. Quando Rodrigo sente-se desestimulado a frequentar a escola, há uma troca de professora, surgindo, então, a professora Celinha, que é bem mais jovem, utiliza formas diferentes de dar aulas e valoriza a linguagem e a cultura de Rodrigo. Quando a professora Marisa retorna e vê a turma modificada, cede ao “novo jeito” de Celinha, abandonando a cartilha e ensinando de forma mais prazerosa.

O livro de Elias José é literalmente reproduzido nesse caderno de atividades, assim como as imagens do livro utilizadas para as atividades em leitura e escrita do caderno, que não se diferenciam muito da estrutura dos outros cadernos.

Essa história é propícia aos ideais do GEEMPA, principalmente em um momento de comparação entre o “velho” (métodos fônicos) e o “novo” (pós-construtivismo). Portanto, cabe ressaltar que a história data da década de 1990.

Na narrativa, a professora Marisa é uma referência aos métodos tidos como tradicionais, não só por usar a cartilha, mas por não admitir erros. Além disso, a professora é representada como grandona (na verdade estava grávida), feia, sabichona e azeda. Já a professora Celinha, representa o “novo”, fazendo uma analogia às teorias inovadoras. Dona Celinha é descrita como sendo jovem, magra, pequenina, e sorridente, além de que passa a valorizar a linguagem de Rodrigo que não tem mais medo de errar ao falar ou escrever. Trindade (2002) ao analisar essa obra em relação a representação de alfabetizadora contida na figura da professora Celinha, coloca:

Vejo serem atribuídos, por um lado, à personagem professora, sentimentos “maternais” por seus/suas alunos/as, ao mesmo tempo em que ela é infantilizada para ficar mais próxima das crianças. Determinados discursos são valorizados em detrimento de outros, como o de que a professora “mais nova”, recém-formada, saber usar metodologias de alfabetização coerentes com a produção teórica mais recente, enquanto a “antiga” precisa tornar sua prática mais “moderna” (TRINDADE, 2002, p. 120).

Assim, as representações contidas na história são amplamente disseminadas tanto para os professores que já trabalhavam com a proposta pós-construtivista quanto aos professores que estão sendo formados na proposta. Porém, cabe questionar se, ao fazer uso dessa narrativa atualmente, ainda seriam recorrentes as associações das práticas inovadoras, descritas no livro, exclusivamente ao pós-construtivismo? Ou poderíamos identificar várias práticas inovadoras nas mais diferentes propostas de alfabetização, formando assim o que chamamos de nova

cultura de alfabetização?

A intencionalidade discursiva do GEEMPA, ao produzir um caderno a partir da história de Elias José, se dá em um período de formação de um grande número de professores através do projeto-piloto,⁵⁴ tendo assim uma maior visibilidade de seus discursos sobre o que são bons métodos e os que não são. Além disso, os alunos que recebem esse caderno de atividades também são subjetivados por discursos que dizem como é a “boa” professora, como ela ensina e com que ela ensina. Sendo assim, nesse caderno há representações acerca de professoras, alunos, etc., assim como em outros cadernos, mas, neste caso, as representações remetem fortemente à alfabetização, polarizando representações sobre métodos, práticas e materiais, bons ou ruins, tradicionais ou inovadores, no ensino da leitura e da escrita.

Nessas análises, pode-se visibilizar os discursos recorrentes às metodologias no ensino da leitura e da escrita, assim como os discursos sobre letramento e literatura que encontramos nas propostas didáticas. É importante demarcar semelhanças e diferenças para não nos referirmos a *um* discurso sobre alfabetização, ao buscar mostrar que os programas analisados são atravessados por vozes e discursos comuns à trajetória dos estudos em alfabetização, e que, como bem pondera Trindade,

Queremos alertar que se faz necessária a resignificação de determinadas atividades – reconhecidas como tradicionais, construtivistas e letradas – considerando a compreensão e os usos que são feitos das mesmas. [...] Nuanças nessas interpretações não nos permitem categorizar tais práticas como próprias de um único discurso. (TRINDADE, 2005, p. 129)

Cabe ainda, nesse sentido, uma recorrente questão, muito bem posta por Dalla Zen e Trindade, deixada aqui como provocação após toda a análise que fiz dos três programas do projeto-piloto:

⁵⁴ Cabe lembrar que este caderno de atividades foi distribuído no final do ano de 2007.

[...] quando determinados discursos passam a circular como “verdades”, precisam ser questionados quanto às diferenças e articulações que possam ter entre si e em relação a outros discursos. Exemplificando: em que medida os discursos sobre letramento se diferenciam daqueles sobre métodos, do da psicogênese da língua escrita? (DALLA ZEN; TRINDADE, 2002, p. 124)

4 AS AVALIAÇÕES

Neste capítulo, discuto as avaliações no projeto-piloto, lembrando que denomino avaliações externas as que se referem às aplicadas pela Fundação Cesgranrio aos três programas, e avaliações internas as que seriam as formas de avaliar os alunos conforme a metodologia de um dos programas, neste caso, com maior detalhamento de análise para a aula-entrevista do GEEMPA.

Existem relações de poder que marcam os discursos escolares na produção de um determinado sujeito, aquele que atualmente deve engajar-se numa lógica de eficiência e que, além de ser o sujeito produtivo almejado na época das massificações escolares para atender às demandas de força de trabalho capitalista-industrial, deve agora ser também o sujeito competitivo, comparável entre os seus, imersos nos atuais discursos de mercado. Como já discutido, essa busca pela eficiência é bastante recorrente nos discursos que justificam a aplicação de políticas públicas na área da educação, que serve de cenário para parcerias entre estado e instituições sociais e privadas.

As relações de poder que envolvem essas instituições em prol de um determinado tipo de sociedade incluem estratégias para conhecer, avaliar e controlar, ou seja, há uma rede de subjetivação que produz o sujeito-aluno e que abarca discursos que vão além do que chamamos de “escolares”. Dentro dessa lógica, enxergo as avaliações como forma de conhecer, posicionar e produzir sujeitos, tanto nas avaliações que chamo de “externas”, como a da Cesgranrio – que mediu o desempenho das três instituições participantes do projeto-piloto – quanto as avaliações que chamo de “internas”, que se referem às constantes práticas do GEEMPA, e que assim como a marcação temporal dos atos, descrito por Foucault, não deixam de estabelecer “um ritmo coletivo e obrigatório, imposto do exterior; é um ‘programa’, ele realiza a elaboração do próprio ato; controla do interior seu desenrolar e suas fases.” (FOUCAULT, 1987, p.129)

Descrever e, de certa forma, quantificar todos esses processos avaliativos

pelos quais passaram os alunos de seis anos de idade no programa geempiano e, ao mesmo tempo, no projeto-piloto, tem o propósito de questionar a quantidade de avaliações pelas quais essas crianças (muitas recém ingressas em um sistema escolar) passaram, além de contrapor os diferentes pressupostos em que se baseiam cada uma das avaliações.

4.1 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

O resultado da primeira avaliação do projeto-piloto, realizada em dezembro de 2007, e divulgada em fevereiro de 2008, apresentou o programa Alfa e Beto com os melhores índices de alfabetização, seguido pelo Circuito Campeão, e pelo programa Alfabetização pós-constructivista. A avaliação consistia em 10 questões de Leitura e Escrita, e 19 de Matemática, porém só serão discutidas, aqui, as questões que se relacionam à leitura e à escrita. Os resultados foram os que seguem na Tabela 1, em uma escala de zero a cem:

Tabela 1: Quadro ilustrativo dos resultados da avaliação do projeto-piloto realizada em 2007.

Método	Média em leitura e escrita
Alfa e Beto	67.87
Ayrton Senna	62.97
GEEMPA	62.83
Controle	54.41

Método Média em leitura e escrita
 Alfa e Beto 67.87
 Ayrton Senna 62.97
 GEEMPA 62.83
 Controle 54.41

A diferença do desempenho entre o

programa Alfa e Beto (avaliado como o melhor) e as turmas de controle que não receberam intervenção de nenhuma dessas instituições é de 13.46, ou 13%. Isso equivale a 1,3 questões da avaliação, composta por 10 questões. Interpretando os dados, não desconsiderando que em grande escala significam, sim, um desempenho maior, seria o resultado do projeto-piloto tão satisfatório assim frente ao grande investimento financeiro feito nesses programas?

A avaliação inicial, chamada “avaliação de prontidão”,⁵⁵ realizada no mês de abril de 2007, com as turmas do projeto-piloto, consistiu em verificar itens como *comandos* (levantar o pé direito, coce a cabeça com a mão esquerda, mostre o dedo polegar, etc); *conceitos básicos* (marcar “X” em figuras de cima, de baixo, na figura menor, na maior, etc); *cores* (pintar determinada figura de amarelo, outra de vermelho, etc); *ordem e sentido da história* (ordenar uma história em quadrinhos, onde só aparecem imagens); *letras* (reconhecimento de letras do alfabeto); *controle motor* (fazer traçados em linha reta, curva, ziguezague, etc); *visão e audição* (verificar se o aluno vê três figuras a uma determinada distância, e se ouve o comando de levantar-se e dirigir-se ao professor). Estão presentes em avaliações assim os pressupostos do chamado “Período Preparatório”, o que condiz como a pretensão inicial do projeto de fazer uma adaptação dos *testes ABC*, de Lourenço Filho⁵⁶ para avaliar os alunos. Tal prontidão, ou seja, habilidades consideradas relevantes para a alfabetização, foram muito utilizadas entre educadores para posicionar os alunos em classes fortes, médias e fracas, ao mesmo tempo em que buscavam métodos eficazes de alfabetização, no auge do uso de metodologias conhecidas como mais tradicionais em nosso país, no século XX. Questiono então: como avaliar com testes de prontidão alunos engajados em uma proposta pós-construtivista que tem como máxima que “todos podem aprender”?⁵⁷ As críticas de

⁵⁵ Termo utilizado pela própria Fundação Cesgranrio, em seu relatório sobre o projeto-piloto.

⁵⁶ Os *testes ABC* surgiram a partir da década de 1930, criados pelo educador brasileiro Manuel Bergström Lourenço Filho, um dos pioneiros da chamada Escola Nova. Os testes eram aplicados nas crianças que ingressariam na escola nas classes de alfabetização, avaliando sua maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita. Compunham questões que avaliavam: coordenação visual-motora; resistência à inversão na cópia de figuras; memorização visual; coordenação auditivo-motora; capacidade de prolação; resistência à ecolalia; memorização auditiva; índice de fatigabilidade; índice de atenção dirigida; vocabulário e compreensão geral. Após os testes, os alunos eram divididos em três grupos: as fortes, as médias e as fracas. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em 20 dez. 2008.

⁵⁷ Essa é uma expressão recorrente na metodologia geempiana, que trata especialmente de alunos de classes populares que não tiveram o mesmo acesso às culturas letradas que os demais, porém, não são menos capazes de aprender (basta haver uma proposta didática adequada).

que os testes de prontidão segregavam e rotulavam os alunos ao ingressarem na escola não condizem com algum tipo de “pré-seleção” para a alfabetização, nem com pré-requisitos psicomotores para a aprendizagem, já que todo o aluno seria capaz de aprender mediante intervenções adequadas, segundo a metodologia pós-constructivista. Teria o GEEMPA questionado tal avaliação? Ou submeteu-se a ela? Em um vídeo de apresentação⁵⁸ do programa Alfa e Beto disponibilizado na *internet*, vemos imagens de uma professora aplicando um teste com um aluno utilizando figuras idênticas às da avaliação inicial do projeto-piloto aplicado pela Cesgranrio. Ou seja, a avaliação parece afinar-se com formas de avaliar do Instituto Alfa e Beto. Resta saber como o Circuito Campeão se valeu da mesma.

Outra questão de extrema relevância para pensar sobre o resultado da avaliação do projeto-piloto são as de aspecto socioeconômico, ou seja, avaliando em que regiões do estado do Rio Grande do Sul atuou cada um dos programas. Nas informações da Seduc/RS⁵⁹ constam certos cuidados para que se aplicassem os programas com equidade em todas as regiões do estado, como verifica-se em documentos do projeto:

Para garantir a presença de professores e alunos de diferentes regiões do Estado no projeto, dividiu-se o Rio Grande do Sul em três grandes regiões sul, sudeste e norte [...] como objetivo de criar três pólos de turmas em cada uma das regiões, cada pólo responsável pela aplicação de um dos programas de intervenção pedagógica, de forma que os três programas se fizessem presentes nas três regiões. (Cf. www.educacao.rs.gov.br)

Portanto, em uma longa e detalhada análise do relatório da Cesgranrio, não consta tal equidade na distribuição de todos os programas em diferentes regiões do estado. No relatório sobre os resultados da avaliação feita em dezembro de 2007, encontram-se dados mais detalhados, como o nome de cada escola participante, o município a qual pertence, de que programa participou e suas notas. Fazendo um

⁵⁸ Disponível em: <http://www.alfaebeto.com.br/produtos_alfaebeto_programadeensino.php>. Acesso em: 15 dez. 2008.

⁵⁹ Disponível em: <www.educacao.rs.gov.br>. Acesso em: 25 jul. 2008.

mapeamento com base nesses dados, nota-se que a distribuição dos programas não se deu de forma equivalente, destacando-se que o programa Alfa e Beto não abrangeu diversas regiões do estado como os outros programas, tendo uma concentração em algumas regiões do estado, não havendo incidência, pelo menos no ano de 2007, em municípios do leste do Rio Grande do Sul (Figura 20). No programa Circuito Campeão há um número significativo de escolas participantes em municípios como Caxias do Sul, Passo Fundo e Pelotas, além de outros municípios localizados nas regiões de fronteira noroeste, oeste e centro-sul do estado (Figura 21). No programa Alfabetização Pós-Constructivista também há a participação de municípios localizados em várias regiões (Figura 22), sendo que no município de Viamão há um número expressivo de escolas participantes, pois o município de Viamão já tinha uma parceria com o GEEMPA, que prestava assessoria em algumas de suas escolas (um dos casos de participação de escolas municipais no projeto-piloto do estado).

Como se pode verificar, enquanto há maior distribuição dos programas Circuito Campeão e Alfabetização Pós-Constructivista, inclusive pelas regiões sul e oeste do Estado, o programa Alfa e Beto concentra-se nas regiões norte e leste do estado. Mesmo abrangendo alguns municípios da região sul, é notadamente curiosa a incidência desse programa na metade norte do Estado, região considerada a mais socioeconomicamente desenvolvida. Ao ser avaliado como o programa que alcançou médias mais elevadas, não se pode desconsiderar esse dado, já que o fator socioeconômico pode ter influenciado nos resultados.

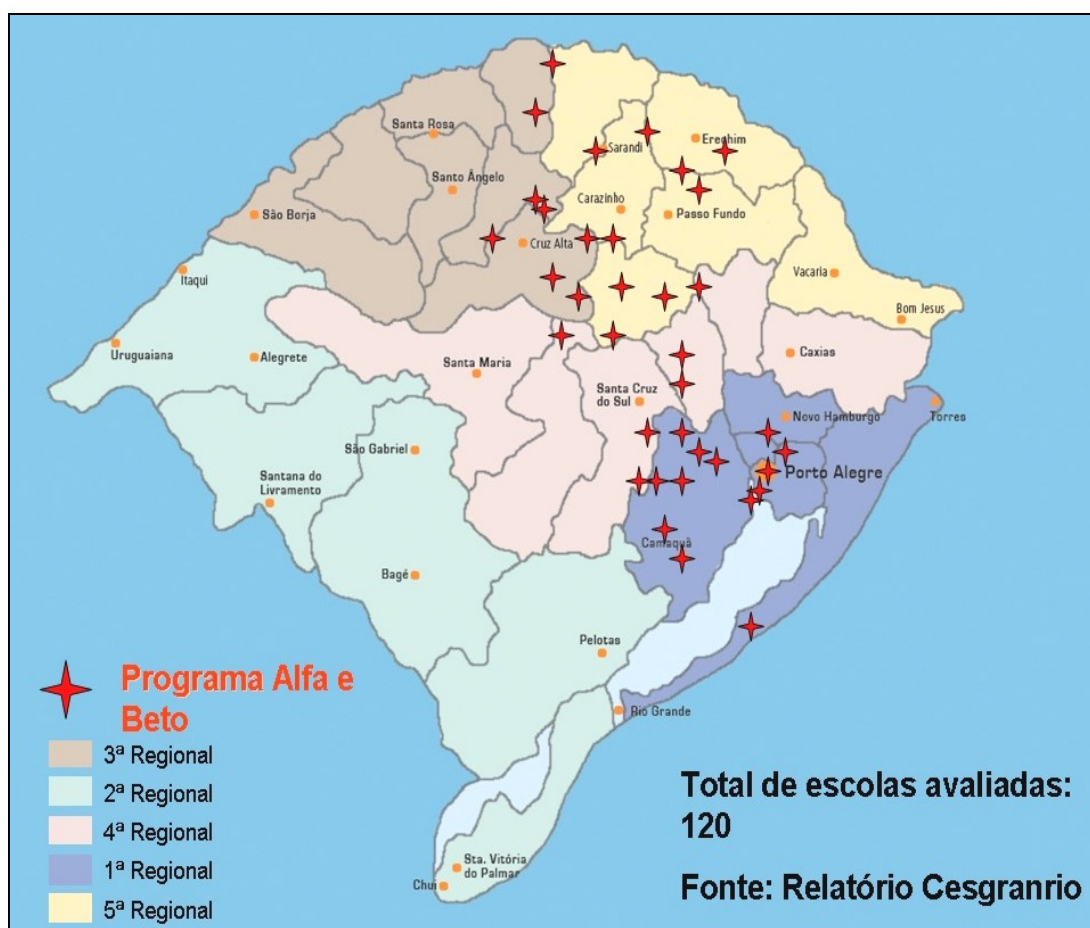


Figura 21: Mapa ilustrativo sobre a distribuição do Programa Alfa e Beto no Rio Grande do Sul, no ano de 2007.

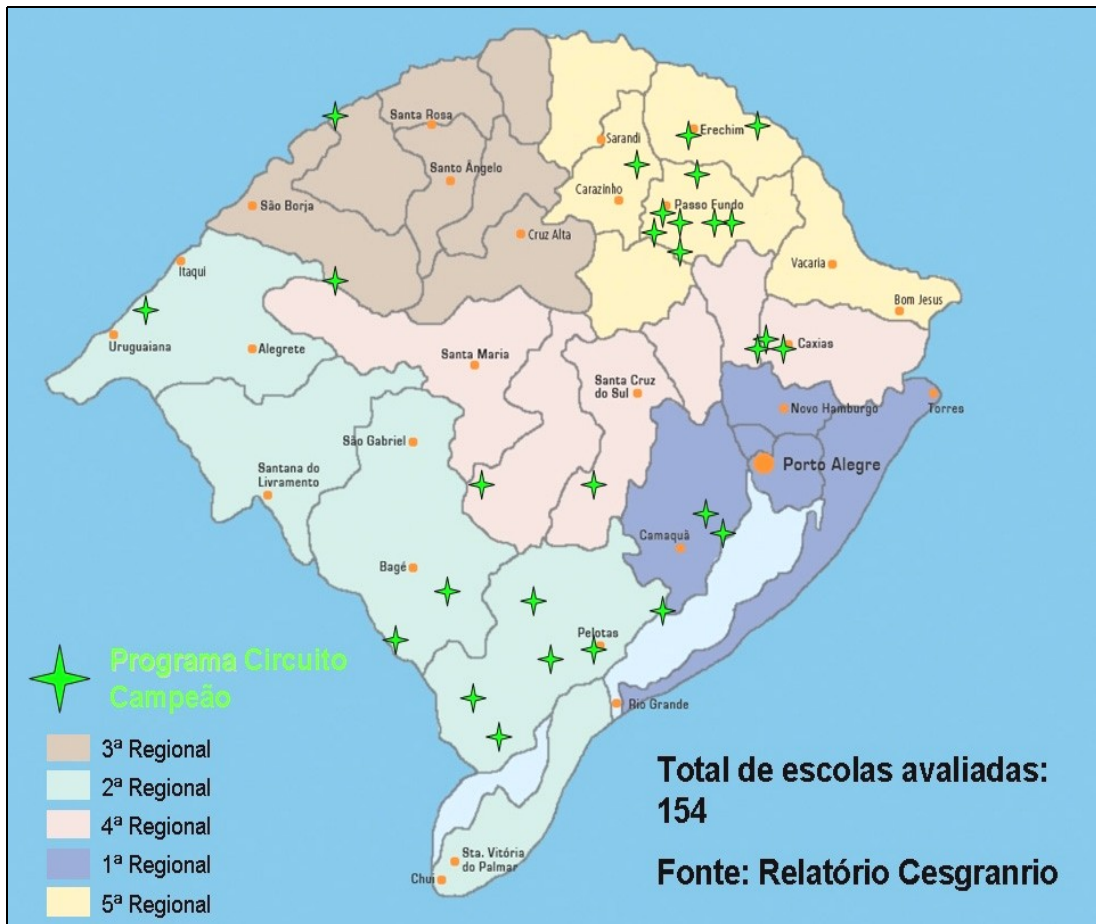


Figura 22: Mapa ilustrativo sobre a distribuição do Programa Circuito Campeão no Rio Grande do Sul, no ano de 2007.

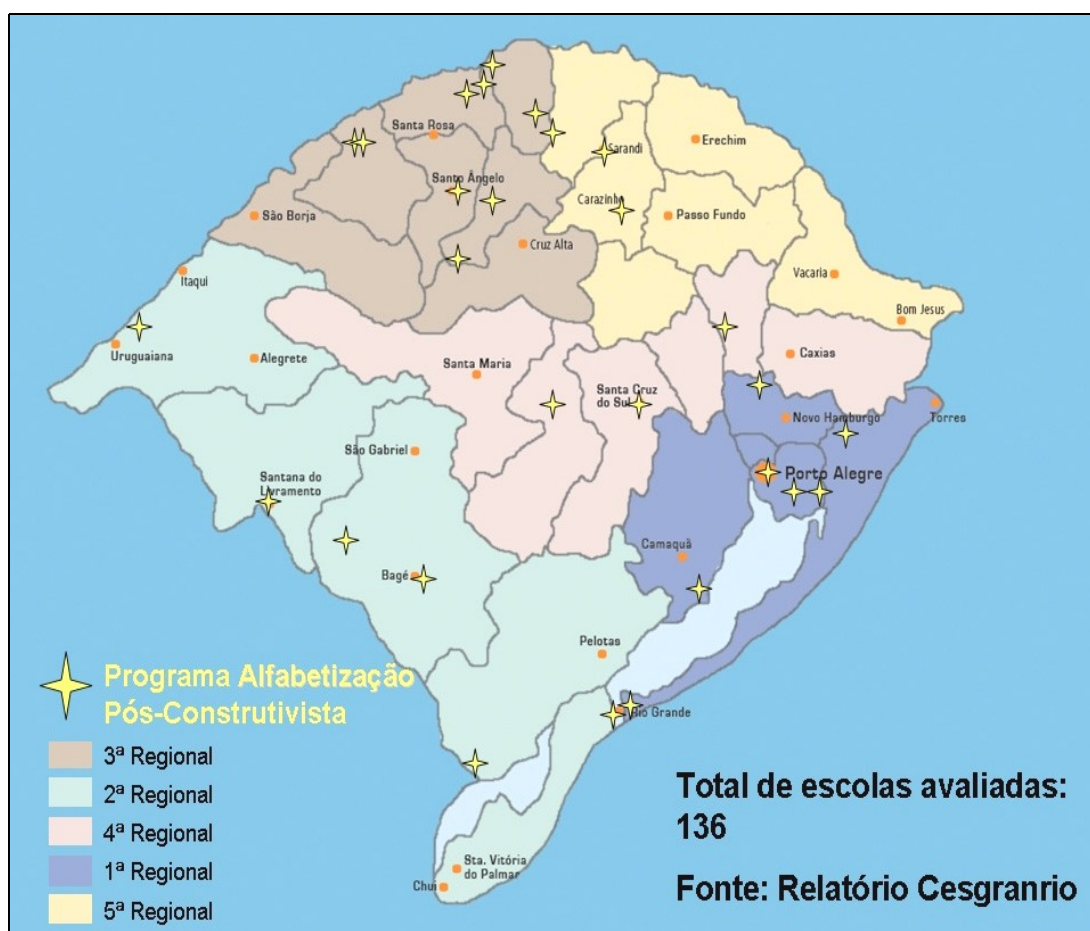


Figura 23: Mapa ilustrativo sobre a distribuição do Programa Alfabetização Pós-Construtivista no Rio Grande do Sul, no ano de 2007.

4.2 AS AVALIAÇÕES INTERNAS

Em relação a como se dão as avaliações no interior de cada programa participante do projeto-piloto, não tive acesso a informações que julgasse suficientes sobre todos, obtendo maiores informações sobre as avaliações que o GEEMPA faz de sua proposta. Apresento então, brevemente, as avaliações internas dos outros dois programas, detendo-me, posteriormente, na análise das avaliações internas do GEEMPA.

Quanto ao Instituto Alfa e Beto, em vídeos em sua página virtual, vê-se que as avaliações são muito semelhantes às dos testes de prontidão, descritos na seção anterior, porém não se pode afirmar que suas avaliações se restringem a isso. Assim sendo, permanece a questão sobre outros estudos que merecem investimentos futuramente, ou que, tendo sido realizados, possamos ter acesso para análises em outra ocasião.

Sendo que o foco do Instituto Ayrton Senna é o trabalho em gestão, considerando o bom gerenciamento o fator principal do sucesso escolar, suas avaliações também são alvo de forte controle. Considerando as discussões sobre a lógica neoliberal e empresarial que atravessa a escola, já feitas em capítulo anterior, o Circuito Campeão explicita bem como se dão as estratégias de constante avaliação e controle, por exemplo, no seu Sistema de Acompanhamento, que visa um banco de dados (SIASI) baseado no preenchimento das fichas de acompanhamento. As fichas de acompanhamento são em grande quantidade para que o professor preencha e, com uma supervisão de seu trabalho, acompanhe o desenvolvimento de sua turma com vistas às metas a serem alcançadas. Além de algumas fichas de acompanhamento da aprendizagem em leitura e escrita dos alunos, já apresentadas em capítulo anterior, há outras fichas de acompanhamento em relação a operações matemáticas e da quantidade de livros lidos pelas turmas. Porém, além dessas fichas, ainda há uma grande quantidade de fichas de

acompanhamento para avaliar o trabalho do professor, desde a organização de sua aula até seu relacionamento com os alunos (Figura 24), e que são geralmente preenchidas pelo coordenador pedagógico ou pela direção da escola. Nessa proposta de gerenciamento da educação, o “sucesso” busca-se não só na avaliação das aprendizagens dos alunos, mas fortemente no trabalho dos professores para se alcançarem as metas do instituto.



INSTITUTO AYRTON SENNA
RELATÓRIO DE VISITA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Escola _____ Município _____ Estado _____
Turma _____ Professor _____ Turno _____
Coordenador Pedagógico _____

Ord	Item	Registro da observação			
		Data	Data	Data	Data
1	Havia planejamento prévio para a aula do dia?				
	Momento acompanhado:				
	Incentivo à leitura				
	Correção do Para Casa				
2	Introdução de novo conteúdo. Qual?				
	Sistematização do conhecimento. Qual?				
	Avaliação				
	Outro. Qual?				
3	A organização física da sala estava adequada à atividade?				
4	Os alunos trabalhavam individualmente ou em subgrupos?				
	Em relação aos recursos materiais:				
	quais foram utilizados?				
5	foram suficientes?				
	foram adequados aos objetivos da aula?				
	foram utilizados com êxito?				
6	A duração da atividade foi:				
	suficiente?				
	insuficiente?				
	além do necessário?				
	No momento observado, o professor:				
	envolveu todos os alunos no trabalho?				
7	assegurou oportunidade de expressão a todos os alunos?				
	ofereceu exemplos?				
	explicou com clareza?				
	assegurou-se da compreensão por todos os alunos?				
	atendeu alunos individualmente, de acordo com suas necessidades?				

Figura 24: Relatório de visita do coordenador pedagógico, do Instituto Ayrton Senna.

Em sua Dissertação de Mestrado, intitulada “Escola Campeã: estratégias de governamento e autorregulação”,⁶⁰ Morgana Domênica Hattge analisa materiais de divulgação e instauração de programas do Instituto Ayrton Senna. Em sua pesquisa, a autora argumenta que os discursos nos materiais do Instituto estão atravessados pela lógica empresarial no campo da gestão educacional, estando seus objetivos comprometidos com a sociedade neoliberal. Analisando as fichas de acompanhamento que compõem o programa “Circuito Campeão”, em relação ao trabalho do professor, cito Hattge quando diz que:

Os professores tornam-se alvo dos investimentos do Programa a partir dos resultados objetivos apresentados pelos alunos. E, a partir desses resultados, devem ser capacitados para que sejam capazes de levar o aluno a atingir metas estabelecidas pelo Programa. Nessa capacitação dos professores, podemos ver, mais uma vez, a articulação dos discursos educacional e empresarial. Trata-se de uma capacitação bastante tecnicista, muito mais vinculada a métodos, procedimentos, atividades práticas, do que a discussões que repensem as bases sobre a qual a escola está estruturada. (HATTGE, 2007, p. 103)

As outras formas de avaliação e de metodologias de trabalho dessa proposta também merecem ser mais bem exploradas. Na seção seguinte, analiso mais detalhadamente as avaliações do GEEMPA, através de seu instrumento aula-entrevista.

⁶⁰ HATTGE, Morgana Domênica. *Escola Campeã: estratégias de governamento e auto-regulação*. São Leopoldo: Unisinos, 2007. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

4.2.1 A aula-entrevista

Não passa despercebido que os enunciados presentes no material do GEEMPA, entendidos “na sua materialidade de coisa pronunciada ou escrita” (FOUCAULT, 2008, p. 8), assim como no Projeto-Piloto do Estado e as avaliações nele envolvidas, estão imbricados em uma ordem discursiva que emerge devido a uma determinada historicidade. Assim também “tanto o sujeito como a sua subjetividade, são em si mesmos produções históricas” (RAMOS DO Ó, 2003, p. 55), por isso, devemos olhar para o sujeito-aluno do pós-construtivismo considerando seu caráter histórico, construído, ressaltando *como*, a partir de que instrumentos, ele emerge, apontando para uma análise específica. Como resalta Foucault,

[...] o importante é que a história não considere um acontecimento sem definir a série de que ele faz parte, sem especificar o modo de análise de que esta série depende, sem procurar conhecer a regularidade dos fenômenos e os limites de probabilidade da sua emergência (FOUCAULT, 2008, p. 55-56).

Assim, não observo somente o sujeito-aluno do pós-construtivismo, mas a emergência do aluno de seis anos em escolas públicas e suas possíveis competências escolares.

O construtivismo pedagógico, assim como outras teorias da educação, ancorou-se no respaldo “científico” moderno, tomando as “ciências” como verdades estáveis e seguras, o que ainda constitui as bases do chamado pós-construtivismo, como encontramos na apresentação da aula-entrevista:

[...] a mudança de ótica docente é a boa operacionalização da descoberta

mais animadora das *ciências*, hoje, a de que todos podem aprender... (GEEMPA, 2000, p. 5) [grifo meu].

O pós-construtivismo, como uma mudança que parte do professor, como algo positivo, como uma descoberta a ser feita, que inova, e que sabendo ser aplicada seria a garantia de aprendizagem a qualquer aluno, se autodefine não apenas como uma teoria, mas como “linha, proposta, concepção, prática, filosofia, novo método, pedagogia, novidade, etc.” (VIEIRA, 1998, p. 79). Através da maximização das concepções acerca do pós-construtivismo, amplia-se sua rede de subjetivação, a forma de envolver o sujeito nesse processo intenso que vai para além de uma teoria educacional, sendo que a opção por essa proposta acarretaria um processo de subjetivação maior de seus adeptos. Uma das formas de maximizar a subjetivação é própria maneira de avaliar o sujeito, de classificá-lo e posicioná-lo, como não deixa de acontecer na proposta pós-construtivista que se utiliza principalmente dos níveis psicogenéticos para tal classificação. A partir da *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) que baseou o construtivismo no Brasil, os níveis psicogenéticos sofreram modificações resultando em adaptações múltiplas de avaliação. No longo processo de pesquisa com crianças argentinas na década de 1970, que originou o livro, as autoras descrevem cinco níveis psicogenéticos ao longo do processo de alfabetização do sujeito. Os níveis são denominados como: nível 1, nível 2, nível 3, nível 4 e nível 5.

Baseando-se nesses níveis, o GEEMPA dá-lhes outras denominações, além de mudanças como a inclusão ou a exclusão de níveis. Atualmente, tais níveis se restringem, na avaliação geempiana, a quatro: pré-silábico 1; pré-silábico 2; silábico; alfabético. Além das denominações dos níveis, o GEEMPA produziu vários materiais direcionados aos professores, descrevendo a forma como avaliar os alunos, a fim de orientar as intervenções necessárias para o sucesso da aprendizagem deles. Para fazer as avaliações, os professores recebem a aula-entrevista, que explica e orienta a forma como os professores devem executar as testagens (para verificar os níveis psicogenéticos), posicionando os alunos ao longo do ano letivo. Sendo assim, a

aula-entrevista (Figura 25) é considerada o instrumento básico para que o professor consiga realizar as avaliações, como verificamos em sua apresentação:

[...] avaliar é um suporte para o professor conduzir sua atuação [...] a aplicação da prova ampla⁶¹ é um termômetro... (GEEMPA, 2000, p. 5).



Figura 25: Capa da aula-entrevista (GEEMPA, 2000).

Tomando os cinco níveis da *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) como referência para seu trabalho, o GEEMPA, mesmo utilizando quatro níveis principais, tem na aula-entrevista uma série de tarefas que vão posicionando e constituindo o sujeito-aluno, rumo à aquisição da leitura e da escrita, por meio dos constantes exames que o professor deve aplicar.

Na versão mais recente da proposta geempiana, há, ainda, entre os níveis principais, os níveis intermediários, denominados *Intermediário 1* (entre o pré-silábico 1 e o pré-silábico 2), *Intermediário 2* (entre o pré-silábico 2 e o silábico), e *Intermediário 3* (entre o silábico e o alfabético). Além disso, há o nível “Alfabetizado” (após o alfabético), e que teria novas subdivisões de acordo com as habilidades letradas dos alunos. Na Tabela 2, pode-se comparar como se dá a organização dos

⁶¹ No interior da publicação ainda é usado o termo “Prova Ampla”, atualmente substituído por aula-entrevista.

níveis na *Psicogênese da Língua Escrita* e no GEEMPA.

Tabela 2: Quadro comparativo entre os níveis da Psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) e os atuais níveis do GEEMPA.

Psicogênese da Língua Escrita	GEEMPA
NÍVEL 1	PRÉ-SILÁBICO 1 Intermediário 1
NÍVEL 2	PRÉ-SILÁBICO 2 Intermediário 2
NÍVEL 3	SILÁBICO Intermediário 3
NÍVEL 4	ALFABÉTICO
NÍVEL 5	ALFABETIZADO (em 7 subníveis)

No capítulo seis, Ferreiro e Teberosky (1999) sugerem alguns passos iniciais para a exploração da escrita infantil antes de classificá-la em níveis. As autoras pontuam seis tarefas para tal: 1) pedindo-lhes que escrevessem o nome próprio; 2) pedindo-lhes que escrevessem o nome de algum amigo ou de algum membro da família; 3) contrastando situações de desenhar com situações de escrever; 4) pedindo-lhes que escrevessem as palavras com as quais habitualmente se começa a aprendizagem escolar; 5) sugerindo que experimentassem escrever outras palavras, que seguramente não lhes haviam sido ensinadas; 6) sugerindo que experimentassem escrever a seguinte oração: “minha menina toma sol” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 182) – além de outras atividades envolvendo a distinção de letras, números e sinais de pontuação, direção de leitura, leitura com e sem imagens, explorando diferentes gêneros textuais, apresentados em capítulos

anteriores. Há, ainda, no capítulo sete, uma discussão sobre diferenças de origem socioeconômica dos sujeitos pesquisados.

Já a aula-entrevista constitui-se de nove tarefas a serem seguidas, e na maioria delas existe um gráfico, em forma de escada, que posiciona o lugar do sujeito conforme os resultados dos testes. Por exemplo: a 1ª tarefa constitui-se na escrita do próprio nome. Após a aplicação do teste, o aluno deve ser posicionado em um dos degraus do gráfico de escada, que se divide em quatro: *primeiro degrau*: não escreve o nome; *segundo degrau*: escreve incorretamente: a) não usa letras; b) usa letras e outros sinais; c) usa apenas letras, mas quaisquer letras; d) usa letras do nome, mas em qualquer ordem; *terceiro degrau*: escreve corretamente o pré-nome; *quarto degrau*: escreve corretamente o nome completo.

Após a 1ª tarefa (escrita do próprio nome), seguem-se as seguintes: 2ª tarefa – Leitura do próprio nome; 3ª tarefa – Escrita de quatro palavras e uma frase; 4ª tarefa – Leitura de um texto; 5ª tarefa – Leitura de quatro palavras e uma frase; 6ª tarefa – A escrita de um texto; 7ª tarefa – Escrita de letras; 8ª tarefa – Associação das letras com o som das iniciais de palavras; 9ª tarefa – Unidades linguísticas.⁶²

⁶² A aula-entrevista constitui uma das nove tarefas; porém, em curso realizado no GEEMPA em fevereiro de 2008, recebi a aula-entrevista com um errata, incluindo mais uma tarefa posicionada como a “8ª tarefa – Nome das letras”, totalizando, então, dez tarefas. Mantenho a descrição da aula-entrevista com nove tarefas, pois é o material que disponho com maior detalhamento e, talvez, o mais disseminado entre os(as) professores(as).

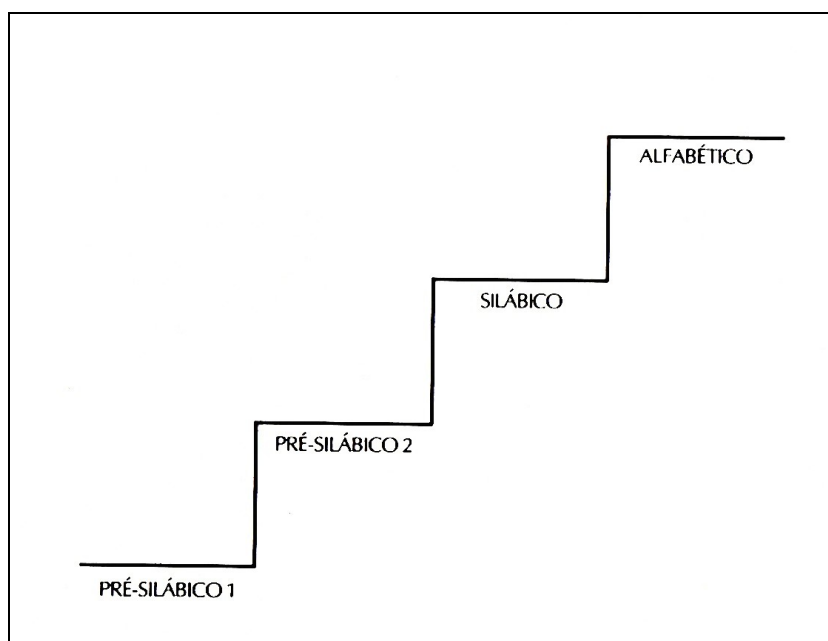


Figura 26: Gráfico em forma de escada com os principais níveis psicogenéticos do GEEMPA.

A 3ª tarefa da aula-entrevista, a “Escrita de quatro palavras e uma frase”, assim como na *Psicogênese da Língua Escrita*, requer a escrita de palavras pela criança e, no final, a escrita de uma frase. As orientações do GEEMPA, considerando a dificuldade que a professora encontra em realizar todas as nove tarefas com todos os alunos, é de que a professora consiga realizar pelo menos a 3ª tarefa, a “das quatro palavras e uma frase”, para classificar o aluno na “escada principal” (Figura 26).

Porém, o material geempiano detalha mais a forma de exploração da escrita, como nas *Considerações sobre a Prova Ampla*,⁶³ que preparam o professor na aplicação das testagens. Segundo as orientações, devem estar presentes oito características na escolha das quatro palavras e uma frase da 3ª tarefa: 1) elas devem ser de um mesmo contexto semântico; 2) elas devem ser significativas a

⁶³ Material que adquiri no curso de alfabetizadores do GEEMPA, do qual participei, no ano de 2007.

cada aluno (uma das formas de escolhê-las é a partir de um diálogo com cada aluno); 3) deve-se contemplar palavras com variedade de número de sílabas, ou seja, monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas; 4) elas devem ser propostas na seguinte ordem: dissílaba, trissílaba, polissílaba e monossílaba; 5) as palavras devem ser substantivos concretos; 6) devem ser inversamente proporcionais aos tamanhos dos referentes e o número de sílabas e suas expressões; 7) deve constar na frase a palavra dissílaba; 8) o sujeito da frase deve ser o próprio aluno.

Na introdução do próprio material da aula-entrevista, porém, as orientações são mais breves, constando que:

A seleção das palavras deve respeitar os seguintes aspectos – elas devem pertencer a um mesmo campo semântico, serem substantivos concretos e não devem ser do repertório usual dos alunos. O que se pede para ser escrito consta de uma palavra dissílaba, outra trissílaba, outra polissílaba, outra monossílaba e uma frase. (GEEMPA, 2000, p. 18)

Em cada tarefa realizada, o sujeito-aluno estará posicionado em um degrau, mas nem todas as tarefas têm um gráfico de escada. No final da aplicação da aula-entrevista, o professor, com base nos “resultados” das nove tarefas, preenche a “Nave da Zona Proximal das Aprendizagens rumo à Leitura e à Escrita”. A nave, de complexa constituição (como se pode observar na Figura 27), dá uma visibilidade geral sobre as aprendizagens do aluno, e seria o “ponto de chegada” de todo o processo da aula-entrevista.

Para reunir todos os dados do aluno, sob cada aspecto avaliado na aula-entrevista, é preciso haver uma interpretação atenta da composição da “nave”, sendo um artefato que exige um estudo minucioso sobre a proposta geempiana para que possa ser utilizado.

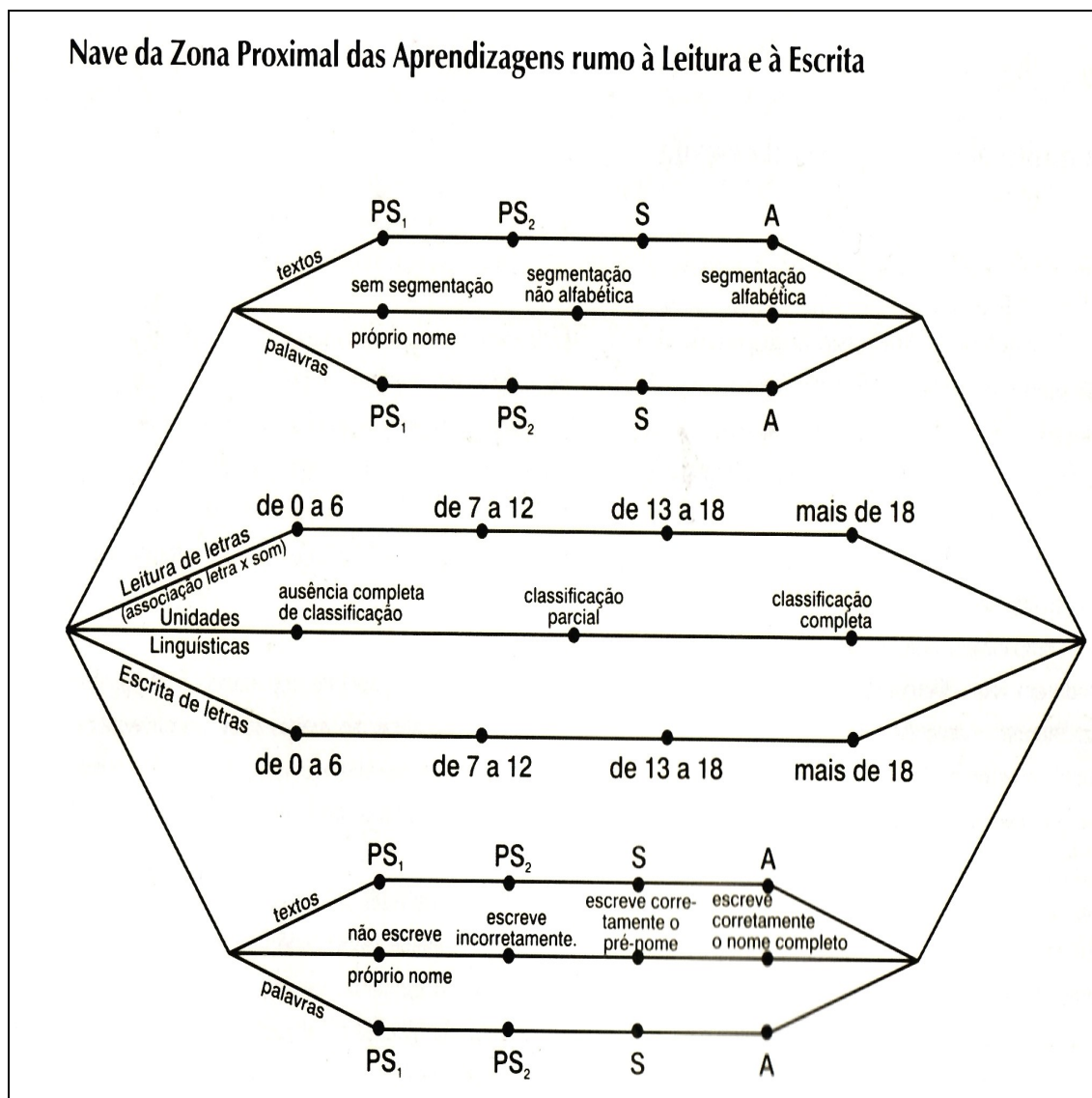


Figura 27: Imagem da “Nave da Zona Proximal das Aprendizagens”, que compõe a aula-entrevista.

O detalhamento sobre as aprendizagens dos alunos é composto por diversas avaliações contínuas, sendo que a aplicação da prova deve se dar quatro vezes

durante o ano letivo, pois assim o “exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos.” (FOUCAULT, 1987, p. 155). O exame produz minuciosos saberes que, além de permitirem a intervenção docente nas aprendizagens, disciplinam o “corpo cognitivo”. Ou seja, quando Foucault (1987) descreve as formas de posicionar fisicamente os corpos em fileiras, em instituições como a escola, refere-se a uma forma de disciplinamento do sujeito através da organização do espaço. São aparatos que produzem os desejáveis corpos dóceis, organizáveis, que permitem um maior controle e dominação, ou seja, “Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma ‘ordem’.” (FOUCAULT, 1987, p. 127). Quando utilizo o termo “corpo cognitivo”, faço uma correlação direta com a utilidade da disposição dos indivíduos, mas não ao corpo propriamente físico, descrito como alvo de disciplinamento por Foucault. Em outras palavras, não me refiro ao espaço físico da disposição dos alunos em de sala de aula, mas sim da representação de uma organização, um esquadramento do aluno enquanto sujeito cognitivo, através da organização e da visibilidade de seus saberes, e não necessariamente por seu lugar em fileiras de classes, mas por seu lugar nos degraus dos níveis psicogenéticos que são constantemente avaliados e visíveis.

A disposição em forma de “escadas” dos níveis indica um sentido único a ser objetivado, o de subida constante rumo ao topo da escada, o nível mais elevado, numa ordem “evolutiva”, que faz referência ao sujeito moderno. A direção dada a essa “subida” faz com que o sujeito almeje os níveis mais altos, constituindo, assim, um sujeito produtivo. Dessa forma, os lugares em que se posicionam os sujeitos, através das avaliações, são lugares não apenas de controle por conhecer tal sujeito, mas lugares que produzem uma lógica evolucionista, incitando a mobilidade desse “corpo cognitivo” (ao topo da escada) e tornando- -se, assim, um lugar útil. Essa distribuição, que visibiliza os níveis psicogenéticos dos alunos, tem uma função que “compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza” (FOUCAULT, 1987, p. 153), ao mesmo tempo em que confere aos alunos “um lugar para”, como cita Foucault,

[...] exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos “à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina”. Para que, todos, se pareçam (FOUCAULT, 1987, p. 152).

A visibilidade dessa classificação se dá de forma explícita em sala de aula, pois a proposta pós-constructivista prevê a confecção, por parte do professor, de um cartaz em que está desenhada a escada com seus quatro degraus (cada degrau referente aos níveis PS1; PS2; S; A),⁶⁴ e, distribuídos ao longo dos degraus, os alunos da turma, conforme o nível em que se encontram. Ao disponibilizar a classificação, diariamente, a todos os sujeitos envolvidos nas avaliações, não se deixa de produzir espaços de vigilância entre esses sujeitos, ou seja, de se produzir uma “rede dos olhares que se controlam uns aos outros” (FOUCAULT, 1987, p. 144). Assim, constitui-se uma certa economia do controle, pois se instaura o controle de uns sobre os outros em relação às suas aprendizagens, à sua subjetivação.

Considerando a metáfora da lenda do *Panopticon*, muito bem elaborada e posta na ocasião de minha defesa de Projeto de Dissertação,⁶⁵ considero não só os discursos do projeto- -piloto, mas também os do GEEMPA, uma intensa rede de vigilância, principalmente usando as avaliações como instrumentos de controle para se produzir nos alunos e nos professores os desempenhos desejados.

Ao discutir a produção do poder disciplinar, Foucault (1987) analisa a

⁶⁴ Siglas que se referem aos níveis Pré-silábico 1; Pré-silábico 2; Silábico e Alfabético.

⁶⁵ A referência a lenda, e conseqüentemente ao panoptismo, foi uma das importantes contribuições feitas pela Profª Drª Leni Dornelles em parecer sobre meu Projeto de Dissertação. Assim, uso a citação da própria examinadora, para descrever a lenda: “O *Argos Panopticon* era um gigante, filho de Arestor, que possuía um único olho, em algumas versões, e quatro, em outras. Segundo a mitologia grega, ele foi responsável pela libertação da Arcádia de um feroz touro que devastava o país. Ao matar um dos sátiros que causava inúmeros prejuízos aos arcaicos, furtou rebanhos. Além disso, foi responsável pela morte de Esquidna, filha monstruosa de Geia e Tártaro. Por isso Hera o responsabilizou a vigiar a vaca Io, porque sentia ciúmes de Júpiter. Argos com seus múltiplos olhos vigiava Io durante o tempo, pois mesmo dormindo, o gigante permanecia com metade dos olhos abertos. No entanto, Zeus mandou Hermes libertar o pobre animal. Há diferentes versões de como Hermes matou o gigante. Diz a lenda que Hera tirou-lhe os olhos e os colocou na cauda do pavão, imortalizando-o.”

estrutura do *Panóptico* de Bentham⁶⁶ não só como uma estrutura arquitetônica disciplinar nas prisões, mas como um eficaz dispositivo em que exerce uma autovigilância, uma economia de poder, que serviria amplamente às demais instituições da modernidade. O princípio de que “a visibilidade é uma armadilha” (FOUCAULT, 1987, p. 166) utiliza-se dos cuidados, da autoinspeção que os sujeitos passam a fazer diante da ameaça de estarem sendo constantemente vigiados. Nas instituições escolares, o panoptismo é adaptado como dispositivo disciplinar por meio de atividades que permitam a observação dos escolares, e, assim, de acordo com os saberes sobre seus comportamentos, aplicar as mais adequadas intervenções em sua normalização – o que incluiria, para assegurar a normalização, a sensação de permanente vigilância.

Considerando o aluno avaliado e sendo exposta sua avaliação a todos da turma, constantemente, como no caso das “escadas” de níveis do GEEMPA, o sujeito, assim como o do *Panóptico*, é um sujeito “objeto de uma informação” (FOUCAULT, 1987, p. 166). A grande torre de vigilância, ou a “escada do GEEMPA”, exerce função que normaliza um saber, que direciona as aprendizagens por meio da visibilidade que induz os alunos dos mais baixos degraus a quererem sair dessa posição em direção aos degraus onde estão os “melhores”, para, possivelmente, também serem vistos como os “melhores”.

Movida pelos questionamentos em relação ao que suscitava a exposição dos alunos nas escadas, ou seja, o que os próprios alunos sentem ao ver a si e aos colegas nessa exposição, propus mais uma dinâmica na turma de Linguagem e Educação I, na qual fiz meu estágio de docência em nível superior. Na primeira aula do estágio docente, os alunos me entregaram um exercício feito em sala de aula sobre os níveis da *Psicogênese*, sem que soubessem que se tratava de uma forma de avaliação. Fiz a “correção” do material e, conforme a quantidade de acertos de cada um, elaborei uma “escada” e posicionei os alunos da turma. No último encontro

⁶⁶ O chamado *Panóptico* de Bentham se refere a um modelo de centro penitenciário desenhado pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham em 1785. A estrutura do *Panóptico* corresponde basicamente a uma construção em anel, dividida em celas individuais, tendo uma torre central, de vigilância, que permite olhar para todas as celas. Em cada cela haveria duas janelas, uma exterior que permitiria a entrada da luz, e uma interior, dirigida ao centro da torre. A luz permitiria observar cada ocupante que estaria isolado em sua cela. Além disso, haveria mecanismos para não permitir que os presos conseguissem perceber a vigilância da torre central, tendo o cuidado de se autovigiar pela incerteza de estarem sendo observados constantemente.

do estágio docente, em que a temática era sobre avaliações, expus em cartaz a escada na parede da sala, e pedi para que os alunos, após observarem, relatassem o que sentiam em relação a ela. Os comentários feitos foram depreciando a forma de expor alunos (deles que, ali, também ocupavam a posição de alunos), como: “me senti mal”, “é desconfortável”, “senti vergonha”. A proposta da dinâmica foi idealizada pelo fato de também ter sido avaliada (sem saber que se tratava de uma avaliação) e ser posicionada em uma escada no curso de alfabetizadores do GEEMPA. Acredito que meu “mau” desempenho na avaliação se deu pelo fato de não ter feito grandes esforços em responder às questões, por estar em um papel mais de “observadora” das colegas, das dinâmicas do curso e tantos outros detalhes que queria captar – e não somente de aprendente dos conteúdos do curso. Porém, após meu posicionamento nos degraus mais baixos da escada, mesmo sabendo que aquele fato não refletia necessariamente os meus saberes, também senti-me mal por tal exposição frente às colegas, pois eu “carregava o peso” de ser uma mestranda da UFRGS. A dissonância entre minha identidade acadêmica e minha “mediocre” posição na escada teve uma repercussão produtiva não só para atentar aos “efeitos” da classificação nas escadas, mas para atentar como também me subjetivei, alcançando, na última avaliação do curso (agora sabendo que se tratava de uma avaliação), um dos melhores posicionamentos da turma. E como colocou uma aluna de *Linguagem e Educação I* naquela dinâmica que propus: “se nós nos sentimos assim, imagina uma criança?”. Saberiam os alfabetizandos lidar diferentemente com tal situação, se tal proposta for “bem trabalhada”, como sugere o GEEMPA?

Portanto, os níveis não servem apenas para medir as capacidades individuais cognitivas do sujeito, mas também como uma forma de estabelecer uma rede de relações dentro de uma turma, uma determinada hierarquia de saberes que vão dirigir outras atividades, como por exemplo, a escolha de grupos de trabalho.⁶⁷ Faço uma aproximação dessa dinâmica escolar, com a citação de Foucault, quando descreve uma ordem escolar, no século XVIII:

⁶⁷ Refiro-me aos chamados “grupos áulicos”. Nos grupos, os alunos que teriam determinada “colocação” liderariam a escolha dos componentes de seu grupo de trabalho, escolhendo alternadamente os colegas com “melhor” e “pior” colocação na escada. Essa proposta pretende contemplar e trabalhar certo “sentimento de inferioridade”, valorizando alternadamente todos os níveis da escada.

[...] colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora por fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (FOUCAULT, 1987, p. 126)

Esclareço que não atribuo essas práticas exclusivamente à escola, muito menos a prática do detalhamento à proposta pós-construtivista, mas considero que muitas dessas práticas estão presentes em instituições escolares de uma maneira geral, há muito tempo, como encontramos em referência de Ramos do Ó:

Não obstante, desde o século XVIII que este trabalho sobre os corpos e as consciências, trabalho propriamente *disciplinar*, vem sendo realizado fora da fronteira da família e da comunidade de vizinhos por instituições directamente relacionadas com a normalização dos indivíduos: as escolas, as oficinas e os exércitos. Isto significa que para se gerir uma população tendo em conta a obtenção de resultados globais, o importante não está em agir no plano externo, como suporia à primeira vista, mas antes trabalhar, de modo racional e inteligente, sobre o particular. Por outras palavras, em profundidade, com minúcia e no detalhe (RAMOS DO Ó, 2003, p. 37).

O que coloco em suspeição é como o discurso construtivista, ao se apresentar como “inovador”, tem também uma lógica que não se diferencia tanto assim do que seu próprio discurso critica como sendo “tradicional”. A questão da visibilidade das avaliações dos alunos em escadas, assim como a organização espacial em sala de aula, a organização dos tempos e de atividades que devem ser exercidas na proposta pós-construtivista são práticas reguladoras, “na medida em que elas constituem um modo de observação e vigilância e de produção de

crianças” (WALKERDINE, 1998, p. 203). Ou seja, mesmo aliando-se, em dada época, à discursos “libertadores”, o GEEMPA, como um dos grandes representantes do pós-construtivismo no Brasil, não está isento das práticas escolares ditas “tradicionais”, talvez com outras roupagens, mas que não deixam de produzir suas verdades e de regulá-las. Além disso, questiono se esse maior detalhamento da proposta geempiana em relação à *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), se esse conhecimento que a proposta produz sobre o sujeito alfabetizando, pretende supor uma maior “cientificidade” e, conseqüentemente, uma maior “confiabilidade” nas práticas do GEEMPA.

Ao colocar tais questionamentos, partilho também da preocupação de Rose em relação às formas como se colocam os enunciados que se pretendem verdades:

[...] com as formas pelas quais sistemas de verdade são estabelecidos, as formas pelas quais enunciados verdadeiros são produzidos e avaliados, com o “aparato” de verdade [...] com os novos regimes de verdade instalados pelo conhecimento da subjetividade, as novas formas de dizer coisas plausíveis sobre outros seres humanos e sobre nós mesmos, o novo licenciamento daqueles que podem falar a verdade e daqueles que estão sujeitos a ela, as novas formas de pensar o que se pode ser feito a eles e a nós. (ROSE, 1998, p. 34)

Nessa análise, ao olhar para o material que orienta e indica os níveis do processo de alfabetização na perspectiva geempiana pós-construtivista, percebem-se outros instrumentos mais detalhados e objetivos, ou seja, um esquadramento maior nas formas de avaliar e posicionar o sujeito, compondo uma complexa rede de subjetivação do alfabetizando.

Analisar quais são os enunciados que constituem o material aula-entrevista, suas técnicas normativas, suas verdades, seus instrumentos, ou seja, seus modos de subjetivação, nos permite mapear técnicas para avaliar/conhecer o sujeito alfabetizado e faz refletir na emergência dos discursos na constituição de uma sociedade de controle maior e mais detalhado. O “gigante *Argos Panopticon*” GEEMPA busca tudo ver sobre seus alunos e professores, e assim como outras

propostas de alfabetização, produz suas verdades através do controle dos conhecimentos deles.

Mesmo considerando turmas de alfabetização pós-construtivistas nas quais o propósito de alcançar os mais altos degraus da escada foi atingido, em uma visão geral, a terceira colocação do GEEMPA no projeto-piloto é também expô-lo, e assim produzir uma verdade sobre essa proposta em relação às outras: é utilizar a lógica da competitividade em prol da governamentalidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para começar, sinto este trabalho como apenas temporariamente finalizado, por suscitar em mim, ao longo da pesquisa, mais questões do que “respostas”. No entanto, acredito que o “intuito pessoal” da pesquisa alcançou seu êxito ao multiplicar as possibilidades de meu olhar sobre os objetos de que escrevo, além do forte desejo de dar continuidade às investigações. Vontade que se acentua em informações sobre as adaptações criadas com base nessa experiência gaúcha para uma política de correção de fluxo escolar, por parte do Ministério da Educação. A ação denominada “Tecnologias para correção do fluxo escolar”⁶⁸ orienta os municípios a escolherem e estabelecerem parcerias com uma entre três instituições indicadas pelo MEC, que são as mesmas que participam do projeto-piloto no Rio Grande do Sul, e analisadas nesta dissertação.

No início desta pesquisa, não foram fáceis as escolhas sobre os objetos de análise, pela quantidade de materiais e inúmeras possibilidades de analisá-los a partir do vasto leque de ferramentas e aportes teóricos que os Estudos Culturais me ofereciam. Porém, focar a alfabetização esteve presente desde minhas primeiras intenções de pesquisa, frente às incertezas sobre as práticas pedagógicas em turmas de alfabetização que receberiam as crianças de seis anos de idade, a partir da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Nos primeiros passos de definição do objeto de análise, as dificuldades de negociação com a Seduc/RS fez com que os rumos de meu estudo mudassem e, assim, logo tinha em mãos grande parte dos materiais dos três programas do projeto-piloto, cedidos pela Secretaria. De posse desses materiais, fiz os recortes necessários, escolhendo o Programa Alfabetização Pós-Constructivista como foco; mas, ao discuti-lo, tornou-se inevitável lançar alguns olhares e fazer breves análises sobre os outros dois programas participantes.

⁶⁸ Destaco esta ação do MEC por ser a iniciativa que indica os três programas analisados nesta dissertação, porém para um projeto que tem como objetivo a correção do fluxo escolar, ou seja, acabar com a distorção idade/série, e não o foco somente em alfabetização. O MEC disponibiliza aos municípios interessados a parceria com um desses três programas (à escolha do próprio município), a partir do ano de 2009.

Olhar para todas as propostas fez-me enxergar como as condições sócio-históricas fazem com que alguns discursos e métodos sejam ora criticados ora ovacionados, dependendo das relações de poder em que estão imbricadas, do tipo de sujeito que está sendo almejado para a sociedade vigente. Portanto, questioneei a participação do terceiro setor em políticas públicas para a educação, principalmente quanto às ações do governo, ao estabelecer parcerias e comprar esses “pacotes educacionais”, estabelecendo novas formas de financiamento da educação em que o estado, ao descentralizar seu poder, também muda suas formas de investimentos em educação, sem parecer definir ao certo o que compete ao público e o que compete ao privado. Essas novas configurações, que perpassam várias de nossas instituições e, fortemente, a escola, almejam a produção do sujeito globalizado, preparado para o mercado neoliberal. E a alfabetização torna-se também alvo de investimentos, como sendo a habilidade primordial para a formação desse sujeito.

Ao passar pelos principais momentos da alfabetização no Brasil, pude identificar em minhas análises muitos dos discursos que, considerados ultrapassados ou não, também se fazem presentes nesses materiais didáticos, muitas vezes com novas roupagens e amparados pelo aval da ciência moderna para instituí-los como verdades. As categorias que escolhi para minhas análises – o método fônico, o construtivismo, e o letramento – organizaram a forma como cada uma delas se acentuou mais em alguns materiais do que em outros; porém, é perceptível que cada um desses discursos não se limitou a uma única proposta, mas que as diferentes propostas se fizeram presentes, de alguma forma, em todos os discursos, principalmente nos sobre o letramento. O letramento e a literatura, sendo “absorvidos” pelas mais diversas propostas constituem, portanto, o que chamo de “nova cultura da alfabetização”.

Os materiais pós-construtivistas também abarcam o letramento e a literatura em suas metodologias, assim como têm sua forma específica de ensino da leitura e da escrita que se aproxima muito do construtivismo disseminado no Brasil a partir da década de 1980, apesar de serem agregados ao GEEMPA outros respaldos teóricos que o fazem reconhecer-se como pós-construtivista. Alguns dos materiais usados no projeto-piloto pelo GEEMPA foram produzidos recentemente, outros já são utilizados

há muitos anos pelo próprio GEEMPA, mas a forma de olhar para esses materiais, com base em uma análise cultural e foucaultiana sobre as representações contidas neles, é a singularidade desta dissertação. Apesar de os discursos que se aliam ao construtivismo no Brasil serem de cunho “libertador”, hoje o GEEMPA, como representante dessa linha de pensamento educacional, participa das ações do estado na formação do sujeito competitivo, neoliberal. Porém, essa questão não significa dizer que isso é bom ou ruim, certo ou errado, mas que qualquer instituição não está isenta de relações de poder, e que essas relações são essenciais para a constituição da sociedade.

As reflexões sobre as avaliações feitas no projeto-piloto e nos programas reforçam o fato de como as instituições modernas servem-se do olhar, do exame e do controle como importante estratégia de poder, e o GEEMPA, assim como as outras instituições, também tem suas estratégias de normalização e controle através de suas avaliações – ou suas “escadas”. Tanto em avaliações feitas no interior de cada programa, quanto nas do projeto-piloto, cabe questionar a série de testagens e provas pelas quais passaram os alunos de seis anos, além de essas avaliações, em alguns casos, terem diferentes concepções sobre alfabetização.

Diante dessas questões, o projeto-piloto merece olhares atentos, pois está atuando fortemente nos caminhos da alfabetização em nosso Estado. Esses olhares devem partir não só de pesquisadores e outros especialistas em educação, mas da própria alfabetizadora que, ao ser interpelada por todos esses diferentes discursos, seja capaz, independentemente da metodologia que use, de identificar o caráter produtivo deles, não os tomando como verdades absolutas e redentoras para a educação, mas como verdades historicamente construídas e que podem ser desconstruídas em prol do que temos como representação de uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. As hipóteses do aprendiz. In: *Coleção memória da pedagogia*, São Paulo, n. 5, p. 69-75, 2005.

BAJARD, Élie. A autonomia da escrita. In: *Coleção memória da pedagogia*, São Paulo, n. 5, p. 52-61, 2005.

BELINTANE, Claudemir. A guerra dos métodos. In: _____. São Paulo, n. 5, p. 62-67, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. 2004.

BUJES, Maria Isabel. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 205-228.

CADERNO HISALES. Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação. v. 1, n. 2, jan.-jun. 2007. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2007.

CANCLINI, Nestor García. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

CAPOVILLA, Fernando C. (Org.) *Os novos caminhos da alfabetização infantil*. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2005.

_____. Construtivismo x Método Fônico. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 06 mar. 2006. Entrevista concedida a Antônio Gois. p. A 12.

LETRAA: o jornal do alfabetizador. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, ano 1, n. 1, abr./maio 2005. Universidade Federal de Minas Gerais, 2005a.

_____. _____. ano 1, n. 2, jun./jul. de 2005. Universidade Federal de Minas Gerais, 2005b.

_____. _____. ano 4, n. 16, out./nov. de 2008. Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. *Para uma filosofia do inferno na Educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luís Henrique.

Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio-ago. 2003.

_____. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 73-92.

DALLA ZEN, Maria Isabel; TRINDADE, Iole Maria Faviero. Leitura, escrita e oralidade como artefatos culturais. In: XAVIER, Maria Luisa Merino (Org.). *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 123-133.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução: Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34, 1992.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 14-29.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970*. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. “Omens et Singulatim”: uma crítica da Razão Política. In: MOTTA, Manoel Barros de (Org.). *Michel Foucault: estratégia, poder-saber*. Coleção Ditos & Escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 355-385.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

GONZATTO, Marcelo. Três testes para a alfabetização. *Zero Hora*, Porto Alegre, p. 34, 7 set. 2008.

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

_____. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Organização: Liv Sovik.

Tradução: Adelaide La Guardia Resende. Brasília: UFMG, 2003.

HATTGE, Morgana Domênica. *Escola Campeã: estratégias de governamento e auto-regulação*. São Leopoldo: Unisinos, 2007. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

INSTITUTO ALFA E BETO. Livro 3 – *Todas as letras*. 5. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2007d.

LUKE, Allan. Text and discourse in education: an introduction to critical discourse analysis. *Review of Research in Education*, v. 21, 1996.

MARZOLA, Norma Regina. Alfabetização: o discurso dos métodos. In: LAMPERT, Ernani (Org.). *O ensino sob o olhar dos educadores*. Pelotas: Seiva, 2003. p. 209-220.

_____. Por que o Brasil não aprende? Universalização não garante aprendizado. *Adverso*, n. 146, mar. 2007. p. 11-18

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. *Introdução aos estudos culturais*. São Paulo: Parábola, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. *Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?* Disponível em: <<http://www.futuroeducacao.org.br>>. Acesso em: maio 2006.

MORAIS, Pauleany Simões de. Representação e Poder de Decisão: desafios do conselho de controle social do Fundef. In: NETO, Antônio Cabral et al. *Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 197-226.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: INESP/CONPED/INEP, 2000.

_____. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

NETO, Antônio Cabral; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: Cenários, Proposições e Resultados. In: NETO, Antônio Cabral et al. *Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 13-50.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. *ABC do Alfabetizador*. 4. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2007.

RAMOS DO Ó, Jorge. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: EDUCA, 2003.

_____. *Escritas do contemporâneo e a pesquisa em educação: os desafios de Barthes, Deleuze, Derrida e Foucault*. Anotações pessoais do Seminário Especial. Canoas: Universidade Luterana do Brasil, 2008

_____. A criança transformada em aluno: a emergência da psicopedagogia moderna e os cenários da subjectivação dos escolares a partir do último quartel do século XIX". In: SOMMER, Luis Henrique; BUJES, Maria Isabel (Org.). *Educação e cultura contemporânea: articulações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: ULBRA, 2006. p. 281-304.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

SANTAIANA, Rochele da Silva. + 1 Ano é Fundamental: práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do Ensino Fundamental de Nove Anos. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SILVA, Thaise da. O "discurso renovador da leitura" e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 18, n. 2, jul/dez. 1993. p. 3-10.

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 105-128.

SOMMER, Luis Henrique. Alfabetização em discurso: formação em ação. In: XIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 2006, Recife. *Anais*. Recife: Lapa Software, 2006. v. único. p. 1-13.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STREET, Brian V.; LEFSTEIN, Adam. *Literacy: an advance resource book*. London;

New York: Routledge, 2007.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?* Porto Alegre: UFRGS, 2001. 490 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. Alfabetizadoras de papel. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.) *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 109-133.

_____. A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos. *Educação e Realidade*, v. 29, n. 2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. jul.-dez. 2004. p. 125-142.

_____. Um olhar dos Estudos Culturais sobre artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Múltiplos Alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 123-133.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, n. 6, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria (Org.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Átomo & Alínea, 2004. p. 131-146.

VIDAL, Fernanda Fornari; NEULS, Janaína Souza. Literatura infantil, escola e gênero: histórias que ensinam modos de ser homem e mulher. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero (Org.) *Múltiplas alfabetizações e alfabetismos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 71-83.

VIEIRA, Martha Lourenço. A metáfora religiosa do “caminho construtivista”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 76-94.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: _____. _____. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 143-216.

WEISZ, Telma. A revolução de Emília Ferreiro. In: *Coleção memória da pedagogia*, São Paulo, n. 5. p. 6-13, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

CONFLITO em debate. *Zero Hora*, Porto Alegre, 16 jan. 2009. Reportagem especial, p. 4.

CESGRANRIO. *Relatório: Projeto Piloto para Alfabetização de Crianças com Seis Anos: leitura e escrita e matemática*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. *Projeto Piloto para Alfabetização de Crianças com Seis Anos*. Porto Alegre: Secretaria Estadual da Educação, fev. 2007.

Material do Instituto Alfa e Beto:

INSTITUTO ALFA E BETO. *Coletânea Minilivros*. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2005. 143 v.

_____. *Saquinho com letras do alfabeto*. Saquinho contendo as letras do alfabeto confeccionadas em E.V.A.

_____. *Livro 1 – Letras e formas: v. 1: letras de fôrma*. 5. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2007a.

_____. *Livro 1 – Letras e formas: v. 2: letras cursivas*. 5. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2007b.

_____. *Livro 2 – Letras e sons*. 5. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2007c.

_____. *Livro 3 – Todas as letras*. 5. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2007d.

_____. *Coletânea*. 5. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2007e.

_____. *Chão de Estrelas*. 5. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2007f.

Material do Instituto Ayrton Senna:

ANTUNES, Walda de Andrade. *Lendo e formando leitores: orientações para o trabalho com literatura infantil: Circuito Campeão*. v. 1. São Paulo: Global, 2007.

_____. _____. vol. 2. São Paulo: Global, 2007.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Agenda para Reunião Pedagógica com Professores*.

_____. *Ficha de Acompanhamento: Perfil de atendimento*.

_____. *Ficha de Acompanhamento: Matriz de habilidades. Língua Portuguesa*.

- _____. Ficha de Acompanhamento: Matriz de Habilidades. Matemática.
- _____. Ficha de Acompanhamento: Relatório Mensal do Coordenador Pedagógico A.
- _____. Ficha de Acompanhamento: Relatório de Visita do Coordenador Pedagógico.
- _____. Ficha de Acompanhamento: Relatório Mensal do Diretor de Escola I.
- _____. Ficha de Acompanhamento: Acompanhamento de Leitura.
- _____. Ficha de Acompanhamento: Acompanhamento Mensal II.
- _____. Ficha de Acompanhamento: Perfil da Turma II.
- _____. Ficha de Acompanhamento: Ficha de Leitura, Escrita e Língua Oral I e II.

Material do GEEMPA:

GEEMPA. *Aula-entrevista*. Porto Alegre: GEEMPA, 2000.

_____. *As bruxas*. Caderno de atividades. História de Colin e Jackie Hawkins. Tradução de Esther Pillar Grossi. Porto Alegre: GEEMPA, 2005a.

_____. *Dinomir, o gigante*. Caderno de atividades. História de E. Plocki. Tradução de Esther Pillar Grossi. v. 1, 2. ed. Porto Alegre: GEEMPA, 2005b.

_____. *O elefantinho no poço*. Caderno de atividades. História de Marie Hall Ets. Tradução de Maria Clara Machado. Porto Alegre: GEEMPA, 2005c.

_____. *Choco encontra uma mamãe*. Caderno de atividades. História de Keiko Kasza. Porto Alegre: GEEMPA, 2007a.

_____. *Uma escola assim, eu quero pra mim*. Cadernos de atividades. História de Elias José. Porto Alegre: GEEMPA, 2007b.

GROSSI, Esther Pillar. *Didática da alfabetização*. v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. _____. v. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. _____. v. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. *Aprender é formular hipóteses... ensinar é organizar provocações*. Porto Alegre: GEEMPA, 2006.