



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Alessandra Gonçalves dos Santos


**Políticas de ensino e alfabetização: disputas, materiais didáticos e processos
de subjetivação**

Rio de Janeiro

2021

Alessandra Gonçalves dos Santos

**Políticas de ensino e alfabetização: disputas, materiais didáticos e processos de
subjetivação**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Poliana Coeli Costa Arantes

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

S237 Santos , Alessandra Gonçalves dos.
Políticas de ensino e alfabetização : disputas, materiais didáticos e processos de subjetivação / Alessandra Gonçalves dos Santos. – 2021.
143 f. : il.

Orientadora: Poliana Coeli Costa Arantes.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Alfabetização – Rio de Janeiro (RJ) - Teses. 2. Material didático - Teses. 3. Alfabetização - Metodologia – Teses. 4. Alfabetização – Métodos de ensino – Teses. I. Arantes, Poliana Coeli Costa. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 372.41(815.3)

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Alessandra Gonçalves dos Santos

**Políticas de ensino e alfabetização: disputas, materiais didáticos e processos de
subjetivação**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 04 de fevereiro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Poliana Coeli Costa Arantes (Orientadora)
Instituto de Letras – UERJ

Prof^a. Dra. Paula da Silva Vidal Cid Lopes
Faculdade de Educação – UERJ

Prof^a. Dra. Maria Del Carmen Fátima González Daher
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Para as crianças, jovens e adultos das redes públicas de ensino que adentram as salas de aula de alfabetização diariamente e a professoras e professores que se dedicam à tarefa política de alfabetizá-los e de com eles lutar e ousar construir outros mundos possíveis, onde haja espaços e oportunidades para todos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Dona Georgina e *Seu* Valmir, por tudo que fizeram por mim e por seus outros três filhos. O amor e o cuidado de vocês, nas pequenas coisas cotidianas, me ensinaram o que é amor, o que é cuidado e me possibilitaram realizar cada um dos meus sonhos.

Aos meus padrinhos, Hélio e Rose (*in memoriam*), por terem cuidado de mim e dos meus ao longo de toda nossa vida. Tudo o que sou devo a vocês.

Ao vovô Manuel (*in memoriam*) e ao tio Sérgio (*in memoriam*) por estarem sempre com a gente quando a gira girava.

Ao meu irmão Adonis, por ser meu leitor mais atento, ainda que seja um biólogo. Sua inteligência, seu zelo e sua escuta sensível foram fundamentais em todo processo de pesquisa.

À minha sobrinha, afilhada e um pouco filha, Esheley, por ser minha garotinha, militante inspiradora que, com sua insubmissão e senso crítico, luta, desde muito cedo, por justiça social.

Aos meus irmãos de sangue, Aline, Átila e Adonis, e aos meus irmãos de vidas, *Titinho* e Thais, por serem meu lar e por acreditarem na minha capacidade. Isso me dá segurança para sempre ir além.

À Ana Maria, por estar comigo nos momentos de surtos, de tristeza e de alegria. Saber que eu tenho você comigo me dá confiança.

Às professoras Cristina Lima e Letícia Cruz, companheiras de magistério na Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, pelas trocas produtivas e por acreditarem em mim e na minha pesquisa.

Às crianças da Rede Municipal de Ensino e aquelas que por ela passaram. Vocês são a razão de todo esforço que venho fazendo para permanecer em processo de formação. Vocês são a esperança que se renova em mim e que me mobiliza para continuar caminhando e lutando pela educação pública.

Às professoras e aos professores da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Com vocês aprendo continuamente e com vocês espero sempre caminhar.

À professora Poliana Arantes, minha orientadora, pela leitura sempre atenta que faz das minhas escritas, pela parceria, pelo companheirismo, respeito e afeto ao longo de toda a caminhada no mestrado. Saber que a tenho comigo, me dizendo “vai, você consegue” tem sido fundamental.

Às professoras que compõem a banca de avaliação desta pesquisa, Maria Del Carmen Daher (UFF) e Paula Cid Lopes (UERJ), pelas generosas contribuições que deram ao nosso trabalho, abrindo, com elas, muitas outras possibilidades de pensar nossa pesquisa. Aos suplentes, professores Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ) e Décio Rocha (UERJ), pela generosidade de sempre e pela inspiração que são para mim.

À minha Panela Linguística e aos professores e amigos que fazem parte do grupo de pesquisa em Análise do Discurso da UERJ por terem sido companheiros de trabalho e de vida.

Ao camarada Jesus e à essa força que vem do alto a quem às vezes chamo de Deus, outras vezes de natureza, Oxalá, Oxaguiã ou, simplesmente, de pai. Em vocês me sinto capaz.

A todos os guias, mentores e amigos espirituais, amorosos companheiros, por nunca permitirem que eu me sentisse só. E, especialmente, à Vovó Catarina de Aruanda, Preta Velha de minha mãe, mulher negra escravizada, curandeira e caridosa, que me disse, quando eu ainda era uma menina: *fia, ocê vai ensiná muita criança a ler e a escrever. Ensina eu também?.* Ao que respondi prontamente: *ensino, Vó, eu ensino!*

E fiz disso minha vida, minha profissão e minha pesquisa.

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga, porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade e não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos.

Paulo Freire

RESUMO

SANTOS, Alessandra Gonçalves dos. *Políticas de ensino e alfabetização: disputas, materiais didáticos e processos de subjetivação*. 2021.143 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Nesta dissertação, discutimos os desdobramentos da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), do governo de Jair Bolsonaro, na Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. A Política institui o método fônico de ensino da língua escrita – que parte do fonema, unidade abstrata e desprovida de significação – na alfabetização dos estudantes das redes públicas de todo território nacional. A Política se constitui em um conjunto de medidas que objetivam a aquisição de materiais didáticos fundamentados no método, através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); a capacitação de docentes voltada para seu uso; a avaliação em larga escala dos estudantes; a premiação de professores a partir dos resultados dos estudantes; a distribuição de verbas para os entes federativos, mediante adesão à Política. A Rede Municipal, no ano letivo de 2019, durante o governo de Marcelo Crivella, adquiriu materiais didáticos vendidos por um instituto privado que trabalha com o método fônico, fundamentando-se na Política Nacional de Alfabetização do governo federal. Além disso, essa mesma Rede produz seus próprios materiais didáticos, a partir de um método distinto de alfabetização, embora igualmente prescritivo, que considera o texto como ponto de partida, não o fonema. Identificamos, portanto, uma disputa de métodos de alfabetização na Rede municipal do Rio de Janeiro, especificamente na alfabetização de crianças, que nos pareceu importante. Disputa acentuada por políticas distintas de ensino, uma federal e outra municipal, que atualiza disputas históricas de métodos de alfabetização (MORTATTI, 2009; 2019a; 2019b; 2019c). Através dos enunciados presentes nesses materiais didáticos – dos que são produzidos pela Rede e daqueles materiais que esta adquiriu – coadunando-se com a Política Nacional de Alfabetização do governo de Jair Bolsonaro – procuramos desnaturalizar a cartilha e o livro de alfabetização destinados a crianças, assim como os manuais destinados a professores. Para tanto, discutimos: as concepções de língua e de linguagem subjacentes a esses materiais; as imagens de professor e de crianças que eles desenham (ARANTES, 2018); as formas de controle dos saberes, práticas, gestos e discursos operados por esses materiais, que operam como dispositivos difusores de políticas e de prescrições (ARANTES, 2018; FOUCAULT, 2019b; AGAMBEN, 2009); o disciplinamento dos saberes (FOUCAULT, 2010; ARANTES, 2018) que orientam a produção desses materiais e a noção de cenografia (MAINGUENEAU, 2004; 2015) como recurso linguístico através do qual busca-se a adesão de professores e crianças. Defendemos, por outro lado, uma perspectiva discursiva de linguagem, que se fundamenta na Análise do Discurso de linha francesa. Compreendemos, assim, que dizer é interagir, dialogar, constituir subjetividades, agir, intervir e produzir algo no mundo (BAKHTIN/ VOLÓCHINOV, 2017; FOUCAULT, 2019; ROCHA, 2014). Desse modo, recusamos, com o professor Paulo Freire (1980; 1996), a acomodação e a inexorabilidade do futuro e os interesses mercadológicos e neoliberais que achatam sujeitos e produzem subjetividades massificadas, engessadas em sua capacidade crítica, criativa e em suas possibilidades de agir sobre o mundo e de produzir outros mundos possíveis (SOARES; MIRANDA, 2009).

Palavras-chave: Alfabetização. Linguagem. Análise do discurso.

ABSTRACT

SANTOS, Alessandra Gonçalves dos. *Teaching and literacy policies: disputes, learning material, and processes of subjectivation*. 2021.143 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This thesis discusses the development of the National Literacy Policy (BRASIL, 2019) of Jair Bolsonaro's government in Rio de Janeiro's Public Municipal education system. The policy has instituted the phonic method of written-language teaching – which has the phoneme, an abstract unity devoid of meaning, as its starting point – as the literacy process of students from all public schools in national territory. The policy is composed of several measures aimed at: the acquisition of learning material based on the phonic method through the Programa Nacional do Livro e do Material Didático [National Textbook and Learning Material Program] (PNLD); the training of teachers aimed at the use of such material; a large-scale evaluation of students; the awarding of teachers based on their students' results; the distribution of public funds to federative entities who adhere to the policy. In the school year of 2019, under the government of Mayor Marcelo Crivella, the Public Municipal education system has acquired learning materials from a private institute that adopts the phonic method, thus following the federal government's National Literacy Policy. Furthermore, the same education system develops its own learning material through a different – albeit equally restrictive – literacy method that takes the text, not the phoneme, as its starting point. We have, therefore, identified a dispute between literacy methods in Rio de Janeiro's Public Municipal education system, specifically, it is worth noting, when it comes to teaching children. This dispute is fueled by distinct education policies, a federal one and a municipal one, and updates historical conflicts between literacy methods (MORTATTI, 2009; 2019a; 2019b; 2019c). Through enunciations found in these learning materials – both the ones developed by the municipal education system, and the ones it has bought, following Jair Bolsonaro government's National Literacy Policy – we intend on denaturalizing the primer and the literacy textbook, both aimed at children, as well as the manuals aimed at teachers. For this purpose, we discuss: the different conceptions of language underlying the material; the imagery of teachers and of children that they construct (ARANTES, 2018); the forms of control over knowledge, practices, gestures and discourse enacted by this material, which operates as an apparatus that propagates policies and prescriptions (ARANTES, 2018; FOUCAULT, 2019b; AGAMBEN, 2009); the disciplining of knowledge (FOUCAULT, 2010; ARANTES, 2018) that orients the production of such material; and the notion of scenography (MAINGUENEAU, 2004; 2015) as a linguistic resource through which the adhesion of teachers and children is sought. Furthermore, we defend a discursive perspective of language, having French Discourse Analysis as foundation. Thus, we believe that to say is to interact, to dialogue, to construct subjectivities, to act, to intervene and to produce something in the world (BAKHTIN/ VOLÓCHINOV, 2017; FOUCAULT, 2019; ROCHA, 2014). Thus, we refuse, as does Professor Paulo Freire (1980; 1996), the accommodation and the inexorability of the future, as well as market and neoliberal interests that flatten subjects and produce subjectivities in bulk, stifled in their critical and creative thinking as well as in their possibilities of acting upon the world and producing other possible worlds (SOARES; MIRANDA, 2009).

Keywords: Literacy. Language. Discourse analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A escrita do nome, pintura e recorte ("Mãe, sua presença perfuma a minha vida")	24
Figura 2 – Exercício de caligrafia da cartilha do método silábico	25
Figura 3 – Exercício de caligrafia da cartilha do Instituto Alfa e Beto	26
Figura 4 – Exercícios com as vogais da cartilha do método silábico	29
Figura 5 – Exercícios com as vogais e os encontros vocálicos da cartilha do método silábico	30
Figura 6 – Exercícios com as famílias do B e do C da cartilha do método silábico	31
Figura 7 – Palavras com a “família do J” da cartilha do método silábico	35
Figura 8 – Pseudopalavras da cartilha do Instituto Alfa e Beto	36
Figura 9 – Relação palavras-figuras da cartilha do método silábico	40
Figura 10 – Blocos de atividades do material do professor, Instituto Alfa e Beto	59
Figura 11– Sumário da Cartilha do Aluno, produzida pelo Instituto Alfa e Beto	96
Figura 12 – Sumário do Livro do Aluno, produzido pela SME/RJ	97
Figura 13 – Texto de abertura da lição cartilha do Instituto Alfa e Beto	107
Figura 14 – Seção Brincando com Letras e sons da lição 3 da cartilha do Instituto Alfa e Beto	109
Figura 15 – Pseudopalavras da lição 3 da cartilha do Instituto Alfa e Beto	110
Figura 16 – Seção <i>Correto?</i> da lição 3 da cartilha do Instituto Alfa e Beto	111
Figura 17 – Seção <i>Correto?</i> da lição 3 da cartilha do Instituto Alfa e Beto	112
Figura 18 – Seção <i>Correto?</i> da lição 3 da cartilha do Instituto Alfa e Beto	113
Figura 19 – A cenografia de Fábio – Livro do Aluno (1º semestre de 2019) do Material Didático Carioca	115
Figura 20 – Leitura coletiva – Livro do Aluno (1º semestre de 2019) do Material Didático Carioca	117
Figura 21 – A leitura de imagens – Livro do Aluno (1º semestre de 2019) do Material Didático Carioca	118
Figura 22 – A escrita codificação e a linguagem representação – Livro do Aluno (1º semestre de 2019) do Material Didático Carioca	120
Figura 23 – A escrita codificação e a linguagem representação com as letras do alfabeto – Livro do Aluno (1º semestre de 2019) do Material Didático Carioca	121
Figura 24 – O sumário do Manual do Professor do IAB	123
Figura 25 – Roteiro da Lição 3 do Manual do Professor do IAB	125

Figura 26 – Roteiro da Lição 3 do Manual do Professor do IAB.....	127
Figura 27 – Roteiro da Lição 3 do Manual do Professor do IAB.....	128
Figura 28 – A organização da sala de aula e a construção do ambiente alfabetizador – Material o Professor (1º semestre de 2019) do Material Didático Carioca.....	130
Figura 29 – A organização da sala de aula e a construção do ambiente alfabetizador – Material o Professor (1º semestre de 2019) do Material Didático Carioca.....	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Classe de Alfabetização
CONABE	Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IAB	Instituto Alfa e Beto
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
RENABE	Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências
SEALF	Secretaria de Alfabetização
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1 DIFERENTES PAPÉIS DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA DA ALFABETIZAÇÃO: DE UMA ABORDAGEM ESTRUTURALISTA À PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LINGUAGEM.....	19
1.1 A aluna e a alfabetização.....	20
1.2 A professora e as crianças na alfabetização	27
1.3 A professora e os métodos de alfabetização	29
1.4 A construção de uma prática pedagógica discursiva na alfabetização.....	37
1.5 Uma prática discursiva na alfabetização: a linguagem intervenção.....	46
2 OS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	50
2.1 Cartografia: uma prática coletiva e o acompanhamento de processos	51
2.2 Caminhos da pesquisa	54
2.3 A alfabetização no Brasil: um breve panorama histórico.....	61
2.4 A Política Nacional de Alfabetização (PNA)	69
2.5 A compra de materiais didáticos, a terceirização da Educação e a atualização de uma pedagogia neotecnicista via currículo.....	76
2.6 A PNA e o contexto da cidade do Rio de Janeiro	79
2.7 Uma análise discursiva de materiais didáticos: dispositivo, disciplinamento de saberes e cenografia.....	81
3 ANÁLISE DISCURSIVA DE MATERIAIS DIDÁTICOS ADOTADOS EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO	90
3.1 Os materiais do método fônico e o material didático da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro.....	92
3.2 Análises dos sumários.....	94
3.3 Análises do Livro e da Cartilha do Aluno	103
3.4 Análises do Manual/ Material do professor	122
3.5 Comentários sobre as análises	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS	138

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Raiva. Se eu precisasse dizer que afeto me mobilizou para esta pesquisa eu diria que foi raiva. “Minha raiva, minha justa ira em face da negação do direito de ‘ser mais’ inscrito na natureza dos seres humanos” (FREIRE, 1996, p. 75; 76), inscrito na natureza de crianças, jovens e adultos que frequentam as salas de aula de alfabetização, especialmente das redes públicas de ensino.

É Paulo Freire, grande mestre, professor alfabetizador de adultos, patrono da educação brasileira e cujo centenário comemoramos no ano de defesa desta dissertação, quem legitima a minha raiva, minha justa ira. Isso porque, como sujeito histórico, vivo a História como tempo de possibilidade e não de determinação (FREIRE, 1996) daí a minha revolta, já que o momento presente poderia e deveria ser diferente. Poderia e deveria garantir a todas e todos o direito de “ser mais” que passa pela garantia de direitos básicos, como educação, moradia, segurança, saúde pública de qualidade e pelo direito de aprender e de reivindicar melhores condições de vida.

Se o mundo estivesse acabado, se a realidade estivesse dada, porque estivesse dito que assim teriam de ser, não haveria por que ter raiva, ensina o professor. É, portanto, pela certeza do inacabamento do mundo que me incomoda, me desloca, me enraiveço e me inscrevo em um território de disputas, como é a alfabetização, para problematizar e desnaturalizar o que, apenas na aparência, está dado – a exemplo de Freire e a partir de uma concepção de linguagem que é intervenção e ato criador, como defendemos ao assumirmos a Análise do Discurso de linha francesa (FOUCAULT, 2019; ROCHA, 2014; MAIGUENEAU, 2004; 2015).

Raiva intensificada com o decreto da Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019) do governo de Jair Bolsonaro, que busca instituir o método fônico de alfabetização¹ via política pública. O método é utilizado em salas de aula desde o século XIX

¹ Entendemos métodos de alfabetização como “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a *aprendizagem inicial da leitura e da escrita*, que é o que comumente chamamos de *alfabetização*” (SOARES, 2018, p. 16. Grifo da autora). Por defendemos uma prática pedagógica sócio-historicamente situada, contextualizada, dialógica e vinculada às realidades e singularidades dos sujeitos que ensinam e que aprendem, nos colocamos em oposição a métodos de alfabetização prescritivos e homogeneizantes, que concebem que todas as crianças aprendem de uma mesma forma, em um mesmo espaço de tempo e utilizando os mesmos recursos, tais como o método fônico.

e se materializa em cartilhas² para alunos e manuais para professores. Há pelo menos trinta anos ele é considerado pelo campo como algo ultrapassado. No entanto, ao longo de todas as épocas, seus defensores (autores de cartilhas do método e empresários ligados a editoras e institutos privados, principalmente) vinham buscando interferir nas políticas de educação, sobretudo em nível nacional, e, no momento presente, conseguem se impor como política de um governo antidemocrático.

Em nossa pesquisa, discutimos como método fônico desvincula a língua que se aprende na escola das práticas sociais e dos próprios sujeitos falantes quando apresenta textos que não circulam socialmente; parte de uma unidade abstrata e desprovida de significação, que é o fonema; propõe que os estudantes reproduzam fonemas artificialmente, produzindo barulhinhos com a boca, partindo, assim, do pressuposto de que grafemas representam fonemas, o que é um equívoco e, além de tudo isso, contempla apenas uma dimensão da linguagem – a fonológica – deixando de fora dos processos de aprendizagem da língua escrita todas as demais: lexical, morfossintática, sintática, discursiva e pragmática.

A linguagem, no método fônico, representa uma realidade que está dada, pronta para ser contada, nomeada. E porque dada, não há a necessidade de contexto, de problematização, de intervenção no mundo, não há sequer a necessidade de um sujeito falante ou de um outro com quem dialogar, o que contribui para a manutenção de uma realidade de opressão, coerção e exclusão a que as camadas populares são historicamente submetidas.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída via decreto sem qualquer diálogo com professores alfabetizadores ou com pesquisadores brasileiros constitui-se, assim, como uma política antidemocrática, ultraconservadora e alinhada com os interesses empresariais que giram em seu entorno, assim como o próprio governo que a instituiu.

A PNA além de produzir em mim raiva, uma justa ira, me deslocou para olhar o campo que escolhi pesquisar a partir do recorte das históricas disputas de métodos de alfabetização e os interesses políticos, sociais e, sobretudo, econômicos que as atravessam. Esses deslocamentos e redefinições do nosso problema de pesquisa, assim como os referenciais teóricos com que temos trabalhado são abordados no Capítulo 2, intitulado “Os percursos teórico-metodológicos da pesquisa”.

² Compreendemos a cartilha como um gênero discursivo que materializa os métodos de ensino da leitura e da escrita para crianças e que estrutura os processos de ensino e de aprendizagem, na alfabetização, a partir de uma linearidade dos processos, indo do que seria arbitrariamente definido como mais simples ao mais complexo na língua, em uma perspectiva uniformizante de ensinar e aprender (SANTOS, 2020). Cabe destacar que a cartilha não é o método de alfabetização, mas uma materialização dele.

Minha raiva emerge, sobretudo, em face dos mecanismos de coerção e de achatamento de pessoas e de possibilidades. Em face da negação dos direitos básicos de todo cidadão. Raiva que encontrou assombro e medo no ano de 2020, ano da pandemia da Covid-19, quando esta pesquisa foi em grande parte escrita, entre atravessamentos constantes. Ano em que o mesmo governo que instituiu a Política Nacional de Alfabetização, em 2019, tratou com absoluta negligência, incompetência e falta de respeito a população e a ciência que não atendia a seu critério de conveniência, em constantes gestos de ignorância, pequenez, negacionismo e obscurantismo. A economia não podia ser interrompida, vidas sim. Vidas pobres, negras, faveladas que deveriam servir às camadas abastadas em suas casas e no comércio, ocupar o subemprego, em entregas *delivery* e na *Uber*, sim. Essas podiam ser interrompidas, a economia não. Os empresários e os banqueiros não podiam deixar de lucrar, nem que para isso o Brasil sacrificasse centenas de milhares de vidas. E o país escolheu o sacrifício delas.

A Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, onde atuo há catorze anos como professora, seguiu a batuta do presidente genocida e orquestrou a abertura do comércio antes do recomendado pela comunidade científica, ensaiou diversas vezes o retorno às aulas sem qualquer estrutura para que isso ocorresse de maneira segura para estudantes e profissionais e chegou a abrir as escolas para jovens e adultos do 9º ano e da Educação de Jovens e Adultos. Praticamente ninguém apareceu. Um governo desacreditado e um vírus ameaçador frustraram os projetos de retorno a uma normalidade que nunca existiu, era uma normalidade forçada que queriam nos vender ou empurrar goela abaixo.

A pandemia da Covid-19 além de produzir em mim raiva, medo, assombro e tristeza, deslocou nossa pesquisa que seria realizada em uma sala de alfabetização da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro para a análise de materiais didáticos que nela circularam. Foi o que nos pareceu possível, já que meu desejo, como pesquisadora, era pensar os modos de ensinar e aprender a língua escrita em um contexto de alfabetização atravessado pela Política Nacional do governo Bolsonaro.

Na Rede Municipal de Ensino do Rio De Janeiro, venho atuando ao longo dos últimos catorze anos como professora. Nela, também atuei como formadora de professores alfabetizadores, mas, antes de tudo isso, também fui aluna. Hoje, venho me constituindo pesquisadora. Esses diferentes papéis que ocupo e ocupei na Rede são narrados no Capítulo 1, intitulado “Diferentes papéis de uma professora-pesquisadora da alfabetização: de uma abordagem estruturalista à perspectiva discursiva de linguagem”. Nele, a partir das narrativas

sobre minha própria prática docente em alfabetização, busco discutir as concepções de língua e de linguagem subjacentes ao método fônico e ao método silábico (que parte das sílabas) que um dia utilizei. Nesse mesmo capítulo, assumo uma concepção discursiva de linguagem e de alfabetização, recusando a linguagem como representação do mundo e a língua como um código ou como um sistema de formas normativas e idênticas. Como aprendiz de cartógrafa, assumo minhas implicações com o campo de pesquisa e nego, com isso, qualquer tentativa de neutralidade (BARROS; KASTRUP, 2015).

É na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro que a política de alfabetização do governo de Bolsonaro se desdobra poucos meses depois de ser decretada, por meio da compra de materiais didáticos produzidos a partir do método fônico de alfabetização (Cartilha do Aluno³ e Manual do Professor⁴, além de outros materiais aos quais não nos dedicamos nesta pesquisa). A empresa que produz e vende esses materiais, o Instituto Alfa e Beto⁵, embolsou quase dois milhões de reais em dinheiro público com o negócio⁶.

A Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro também produz e distribui o seu próprio material didático (Livro do Aluno⁷ e Material do Professor⁸). Para isso, ela contrata outra empresa privada, a Edigráfica, que, apenas em 2019, ano de publicação da PNA e de adoção do método fônico por ela instituído, faturou mais de três milhões de reais das contas públicas⁹. Os interesses mercadológicos que giram em torno da produção e da distribuição

³ O Instituto Alfa e Beto publica a cartilha apenas pelo título “Aprender a Ler”. Optamos por chamar de “Cartilha” por entendermos que se trata de um nome que remonta a história da alfabetização brasileira, como discutimos nos capítulos 1 e 2, e situa o material em um contexto de método a ser seguido, que entende o processo de aprendizagem de forma linear, apresenta textos acartilhados, prescreve o passo a passo de cada aula, embora os defensores do método fônico, que sustentam esse tipo de material, insistam em dizer que se trata de algo novo, revolucionário e muito melhor que tudo que foi produzido em termos de alfabetização no Brasil.

⁴ Adotamos a nomenclatura que o Instituto Alfa e Beto utiliza para intitular o material, “Manual do Professor”.

⁵ O Instituto Alfa e Beto, em seu site (<https://www.alfaebeto.org.br/sobre/>), diz que “Por meio de [suas] publicações e ações, [oferecem] análises que evidenciam se e como políticas e práticas educacionais contribuem para desenvolver nos alunos habilidades e competências essenciais para fazê-los avançar de forma satisfatória dentro da escola e no mercado de trabalho.” O IAB vende livros voltados para a alfabetização fônica para as redes públicas de ensino, inclusive para a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, entre os anos de 2010 e 2015 e, novamente, em 2019, após o decreto da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019a).

⁶ Mais precisamente R\$ 1.910.874,00 (um milhão, novecentos e dez mil e oitocentos e setenta e quatro reais), segundo o Diário Oficial de 04 de julho de 2019. Ver mais em Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, n. 74, 04 de jul. 2019, p. 15. Disponível em <https://doweb.rio.rj.gov.br/porta/visualizacoes/pdf/4194/#p:15/e:4194>. Acesso em 07 set. 2020

⁷ Adotamos a nomenclatura que a Rede Municipal de Ensino utiliza para intitular o material, “Livro do Aluno”. Optamos por não chamá-lo de Cartilha porque não identificamos nele características comuns a esse tipo de material historicamente utilizado em turmas de alfabetização. Não encontramos, também, os textos acartilhados, textos que não circulam socialmente, marcas das cartilhas de alfabetização.

⁸ Adotamos a nomenclatura que a Rede Municipal de Ensino utiliza para intitular o material, “Material do Professor”

⁹ Precisamente R\$ 3.647.493,87 (três milhões seiscentos e quarenta e sete mil quatrocentos e noventa e três reais e oitenta e sete centavos), segundo o Diário Oficial de 03 de junho de 2019. Ver mais em Diário Oficial do

desses materiais – tanto da Prefeitura do Rio de Janeiro quanto do Instituto Alfa e Beto – são também discutidos no Capítulo 2 de nossa pesquisa.

O Capítulo 3 dedicamos às análises de materiais didáticos que circularam em turmas de alfabetização (1º ano)¹⁰ da Prefeitura do Rio de Janeiro, no ano letivo de 2019: os produzidos pelo Instituto Alfa e Beto (Cartilha do Aluno e Manual do Professor) e aqueles que a Prefeitura, através da Secretaria Municipal de Educação, produz (Livro do Aluno e Material do Professor).

Consideramos esses materiais como dispositivos (FOUCAULT, 2019b; AGAMBEN, 2009) que controlam saberes, práticas, discursos, gestos, condutas e opiniões de professores e crianças em salas de aula de alfabetização, através de prescrições e de normalizações, buscando produzir subjetividades – de professores e de crianças – massificadas e alijadas de suas possibilidades de invenção, como tratam Soares e Miranda (2009).

Ao longo das análises dos enunciados que compõem o corpus que definimos em nossa pesquisa, percebemos alguns modos específicos de controle, tanto nos materiais produzidos pelo IAB quanto nos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), tais como o disciplinamento de saberes de que trata Foucault (2010) e que Arantes (2018) nos ajuda a perceber no contexto da análise de materiais didáticos, graças à transposição didática feita por ela.

A noção de cenografia (MAINGUENEAU, 2004; 2015) nos pareceu bastante produtiva na análise dos materiais didáticos. Por meio dela, discutimos como o material produzido pela SME/RJ, especificamente, constrói uma aparente interação com as crianças, o que nos pareceu um paradoxo, já que se constitui como um material homogeneizante e individualizante das práticas de ensino e aprendizagem.

Nosso objetivo, portanto, foi discutir os processos de ensinar e aprender a língua escrita vividos por professores e crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e os modos de produzir subjetividades e mundos imbricados nesses processos, em um momento atravessado pela Política Nacional de

Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, n. 74, 04 de jul. 2019, p. 15. Disponível em <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4194/#/p:15/e:4194>. Acesso em: 07 set. 202

¹⁰ Em nossa pesquisa, nos dedicamos aos materiais que circularam em turmas de alfabetização de crianças de 1º ano, já que a implementação do método fônico instituído pela PNA se deu neste ano de escolaridade e, também, na Educação Infantil (pré-escola). Optamos por nos dedicar ao 1º ano em função das implicações da pesquisadora com essa etapa da educação básica. No entanto, também esperamos poder dialogar com professoras, professores, pesquisadoras e pesquisadores da alfabetização de jovens e adultos.

Alfabetização do governo de Jair Bolsonaro e pelos interesses mercadológicos que a sustentam e que sustentam, também, os contratos com editoras firmados com o poder público municipal. Com esta pesquisa, esperamos contribuir para o debate sobre uma educação e, especificamente, sobre uma alfabetização que garantam aos sujeitos, desde a infância, possibilidades de problematizar os homens e o mundo, a partir de relações de alteridade e criticidade.

A partir da Análise do Discurso de linha francesa, entendemos que a linguagem cria algo no mundo e nele intervém, superando a ideia de representação que o método fônico tenta a ela vincular. Representação cômoda e um modo político e pedagógico de ensinar a submissão. Nesse sentido de criação e intervenção no mundo, defendemos a professora e as crianças como sujeitos ativos nos processos de ensinar e aprender a língua escrita na alfabetização e como sujeitos capazes de problematizar a realidade, o mundo e as relações, recusando a inexorabilidade do futuro e construindo, assim, outros mundos possíveis. Problematizando a realidade, o mundo e as relações e recusando a inexorabilidade do futuro, professores e crianças ensinam e aprendem de modo contextualizado, dialógico e engajado com o tempo presente e com a produção de um futuro mais inclusivo e menos desigual que acreditamos ser possível.

O professor Paulo Freire, com sua obra “Pedagogia da autonomia”, legitimou minha raiva e me ajudou a compreendê-la como um sentimento político mobilizador de resistência e de intervenção. Com ele, quis abrir cada um dos capítulos desta pesquisa, esperando que sua sensibilidade política e de luta nos possibilite pensar caminhos outros para a alfabetização, compreendendo-a como um direito de todo cidadão e como um processo que deve respeitar professores e crianças, suas experiências, seus saberes, culturas e mundos. E, sobretudo, pensar caminhos para a construção de um país mais justo que ofereça espaços e oportunidades para todos.

1 DIFERENTES PAPÉIS DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA DA ALFABETIZAÇÃO: DE UMA ABORDAGEM ESTRUTURALISTA À PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LINGUAGEM

"Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu "destino" não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir."
Paulo Freire

Ao me candidatar a uma das vagas do mestrado em Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, escolhi propor como tema a ser pesquisado a alfabetização. Esta escolha, naturalmente, não foi ao acaso. Ela reflete as indagações que tenho feito ao longo do meu processo de formação como professora alfabetizadora da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Essas indagações são questões que, talvez, não estejam restritas apenas ao meu processo de formação docente, mas que atravessem a minha formação escolar e acadêmica, desde meus primeiros contatos com a escola e com a língua escrita.

Fui aluna da Rede Municipal de Ensino desta cidade no início da década de 1990. Anos mais tarde, retorno a ela como professora, lecionando na mesma escola em que fui estudante. Hoje, treze anos mais tarde, e tendo atuado na formação continuada de professoras(es), busco assumir um outro papel nesta Rede de ensino, o de pesquisadora. Para mim, parece importante retomar todos esses lugares que ocupei e pensar como eles me ajudaram a constituir o olhar que trago para a pesquisa e para os materiais didáticos que analisamos. Assumo, com isso, minha responsabilidade com a Rede de ensino que me formou e onde atuo, dela não posso me eximir.

Rememoro minhas próprias experiências com a língua escrita desde a alfabetização, passando pelo meu ingresso na escola como aluna e, anos mais tarde, a ela retornando, desta vez como professora alfabetizadora. A partir dessas memórias, procuro estabelecer uma relação entre a forma como me relacionei e me relaciono com o ensino da língua escrita com as crianças e os aportes teóricos que fundamentaram e fundamentam minhas concepções de língua e de linguagem ao longo da trajetória que venho construindo no ensino público.

Nesta parte de nossa pesquisa, primeiro, resgato minhas memórias infantis da alfabetização e as primeiras relações que estabeleci com a língua escrita na escola para propor uma discussão sobre as relações de ensino e aprendizagem na alfabetização. Narro, posteriormente, minha trajetória docente e um processo de formação que me leva a refletir

sobre as concepções de língua e de linguagem que eu, nem sempre conscientemente, adotei em minhas práticas pedagógicas. Para, por fim, e passando por um processo de formação sempre inacabado, assumir uma perspectiva discursiva de linguagem, com a qual desenvolvemos esta pesquisa.

Neste primeiro capítulo, a partir da narrativa do meu próprio processo de formação, também discutiremos as concepções de língua e de linguagem subjacentes aos métodos de alfabetização¹¹ de base sintética, especificamente os métodos fônico e silábico. Para isso, esboçamos uma primeira análise de duas cartilhas, uma de cada método, tendo uma delas, um dia, sido utilizada por mim, a *Tindolelê* (2007), que representa o método silábico. A outra, *Aprender a ler* (2011), que trabalha com o método fônico, foi implementada em diferentes épocas pela Rede Municipal de Ensino do Rio De Janeiro, inclusive no ano de 2019, o que dá a ela relevância para a discussão que propomos, mais tarde, acerca da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019a) no contexto da Rede. Tentaremos, a partir dessas cartilhas, compreender como elas se estruturam e como ambos os métodos concebem a língua e a linguagem, sob a luz do estruturalismo linguístico de Saussure (2006). Posteriormente, narro um processo de formação que me leva à defesa de uma perspectiva discursiva de linguagem, onde dizer é agir, é intervir e é produzir algo no mundo (BAKHTIN/ VOLÓCHINOV, 2017; FOUCAULT, 2019; ROCHA, 2014).

1.1 A aluna e a alfabetização

Aos quatro anos, fui levada para uma explicadora¹², a Tia Aparecida, a mesma que ensinava meus irmãos mais velhos. Minha mãe conta que eu queria mesmo era ir para a escola, mas a escola pública só aceitava crianças aos seis anos e já nesta idade eu dizia que

¹¹ Segundo Maria do Rosário Longo Mortatti, os métodos de alfabetização “podem ser classificados em dois tipos básicos: sintético (que partem da “parte” para o “todo”) e analítico (do “todo” para a “parte”). Dependendo do que foi considerada a unidade linguística a partir da qual se devia iniciar o ensino da leitura e escrita e do que se considerou “todo” ou “parte”, ao longo da história da alfabetização no Brasil, foi-se sedimentando a seguinte subdivisão classificatória desses métodos: métodos sintéticos (de marcha sintética): alfabético, fônico, silábico; e métodos analíticos (de marcha analítica): palavração, sentençação, historieta, conto.” (Mortatti, 2009, p.94, nota de rodapé).

¹²Explicadora é o nome que se costuma dar à pessoa encarregada de auxiliar as crianças na realização das tarefas oferecidas pela escola. Essa pessoa é paga pelas famílias para desempenhar essa função e nem sempre tem uma formação específica em Educação. Em geral, atende as crianças em suas próprias casas, auxiliando nas tarefas da escola, estudando para as provas etc.

queria ser professora. Então, a Tia Aparecida resolveu me aceitar como aluna dela. Ela alfabetizava todas as crianças, entre uma batida de régua na mesa e outra. Era incrível como aquela régua de madeira, grossa e comprida, podia produzir um barulho quase ensurdecedor. Quase não me lembro das atividades que ela me oferecia, mas lembro bem de como minha mãe me descobriu leitora. Eu estava sentada no sofá lendo jornal enquanto passava os dedinhos que saiam do papel pintados de preto.

“Essa menina já está lendo!”

Em 1995, ainda sob a vigência da Lei Nº 5.692 de 1971 que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, assinada pelo Presidente da Ditadura Militar General Emílio Garrastazu Médici — , aos seis anos e após meus pais terem se revezado uma noite inteira na porta da escola para conseguir uma vaga, fui matriculada em minha primeira escola pública municipal, em Bangu, subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. Naquela época, o ensino era dividido em 1º grau, composto por oito anos letivos (1ª a 8ª série) e obrigatório dos 7 aos 14 anos (BRASIL, 1971). Ao ingressar, fiz uma prova e, a partir do resultado, a diretora disse que eu poderia ser matriculada na 2ª série, já que sabia ler e escrever. Minha mãe quis que eu ficasse na 1ª série, com crianças que eram apenas um ano mais velhas que eu. Para ela, a convivência com crianças maiores poderia, de algum modo, prejudicar meu desenvolvimento.

Um ano mais tarde, em 1996, seria promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) que estabeleceria a composição da educação escolar dividida em Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica compreende a Educação Infantil (naquele momento e ainda hoje em processo de expansão, sobretudo no que diz respeito à creche), Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Ensino Fundamental de nove anos de duração tornou-se obrigatório, iniciando aos seis anos de idade, “o que, por sua vez, tornou-se meta da educação nacional pela Lei n.º 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2007). Este foi um importante passo para a universalização e ampliação da obrigatoriedade de oferta da educação pública, o que, mais tarde, possibilitou que crianças aos quatro anos, idade em que eu pedia para frequentar a escola, pudessem ter acesso a ela.

As lembranças mais felizes que carrego desta época foram vividas no imenso quintal da escola, que não tinha quadra coberta e sobrava muito mato alto e barro. A brincadeira preferida das crianças era escorregar em cima de um papelão velho pelos morros que se formavam no terreno irregular. Íamos parar lá embaixo, no meio do mato, quase sempre mais alto que nossas cabeças, e de lá retornávamos cortados, sujos, cheios de carrapicho grudado na roupa, mas ninguém ligava, tudo era uma grande diversão. O espaço para a brincadeira

eram o pátio e o quintal da escola e o tempo era o horário da merenda da turma, situações em que interações e brincadeiras não se misturavam com os conhecimentos que a escola nos transmitia. A sala de aula era povoada de silêncio.

Cheguei à escola já dominando os saberes que ela esperava que eu dominasse. Já conhecia o sistema alfabético de escrita, lia com compreensão, habilidade que mamãe sempre estimulou oferecendo, desde muito cedo, livros infantis da Disney comprados com todo dinheiro que pudesse sobrar das economias da família — que incluía as economias do meu avô, à época ainda vivo, e com quem minha família fora morar. Já sabia escrever e escrevia cartas para a família, cadernos de versinhos e diário com páginas perfumadas.

Na escola, os conhecimentos sobre a língua escrita eram muito mais valorizados que quaisquer outros que uma criança de seis anos pudesse ter e serviram de referência para medir meus próprios conhecimentos. Com os resultados daquele exame, fui matriculada na Rede Municipal de Ensino. No entanto, havia outras habilidades, do meu desenvolvimento de forma geral que, para mim, uma criança de seis anos, fizeram falta, como pintar; recortar; correr; pular e que foram completamente desconsiderados.

Apesar de saber ler e escrever, não sabia outras tantas coisas que as outras crianças que cursaram a Classe de Alfabetização (o antigo CA) ou o próprio Jardim de Infância, em escolas quase sempre privadas, eram capazes de fazer, como, por exemplo, usar uma tesoura ou pintar os desenhos que eram oferecidos nas folhinhas de atividades mimeografadas e com cheiro de álcool, como uma espécie de recompensa para aqueles que conseguissem terminar a tarefa escrita mais rapidamente. Para mim, os desenhos não eram recompensa, eram o motivo de um suor intenso nas mãos e um medo da crítica que a professora fazia àqueles desenhos mal coloridos que eu entregava. Também não sabia desenhar e, então, fui criando mecanismos para atender às expectativas que a professora tinha sobre meu desempenho. Passei a fazer sempre o mesmo desenho: uma árvore verde, de tronco marrom, com um sol atrás de um morro e crianças feitas de pauzinhos, sem muita criatividade, fantasia ou coragem de arriscar novos desenhos. Naquele momento de ingresso na escola, o olhar que o adulto lançava sobre mim era muito importante.

Nesta época, a escrita, que em casa sempre foi exercitada livremente por mim, começou a se tornar um pesadelo. A professora queria que eu escrevesse meu nome, Alessandra, utilizando a letra cursiva e com o “A” maiúsculo, que ela apresentou com uma abertura que eu não conseguia de jeito nenhum fazer:

Fui, então, criando outros mecanismos, desta vez para a escrita do meu nome. Fazia uma volta grande com a letra para, só então fazer o restante dela. Aquela volta grande me indicava melhor o instante de parar com a escrita da primeira letra do meu nome. Às vezes, eu me distraía e concluía a volta inteira, fechando a letra A.

Isso me fazia criar um segundo mecanismo para concluir a tarefa de escrever meu nome da maneira esperada por minha professora: apagava com todo cuidado um pedacinho da volta inteira que fiz, com muito cuidado, pois qualquer imperícia poderia significar um erro que a professora perceberia e que seria corrigido. Naquele momento, a escola priorizava o traçado das letras escritas e não o uso da língua escrita como uma forma de linguagem ou o meu dizer, como sujeito de linguagem.

Na figura abaixo, apresento uma tarefa proposta pela professora para o Dia das Mães. A pintura do desenho em folha mimeografada; o recorte dos corações para ornamentar a flor; a escrita do meu nome com a letra A da cartilha, tudo era uma grande dificuldade. O desenho que alguém criou, a mensagem que alguém escreveu, em uma folha que alguém recortou, que não eu. A mim couberam as tarefas que a escola acreditava que eu seria capaz de realizar: pintar, cortar, colar e escrever o nome. O que eu teria a dizer para minha mãe, como eu gostaria de presenteá-la, o meu próprio dizer, a minha própria palavra, a minha própria relação com minha mãe não foi, naquela proposta, levado em consideração. Na escola, frequentemente, todas as crianças, ao mesmo tempo, fazem a mesma tarefa. O tempo era o tempo da escola, que ela organizou para todas as crianças, uniformemente, e não o tempo das crianças.

Figura 1 – A escrita do nome, pintura e recorte (“Mãe, sua presença perfuma a minha vida”)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O traçado das letras do tipo cursiva, ou “letras de mãos dadas” como as crianças chamam, tem sido motivo de preocupação para a escola, lugar onde, ainda hoje, é feita caligrafia e exercícios mecânicos de cópia e de cobrir pontinhos, como se isso fosse sinônimo de escrever. A reprodução, o mecanicismo e o controle da atividade de e do corpo marcam esses exercícios muito presentes na tradição escolar (FOUCAULT, 2014b). Ainda hoje é possível encontrar livros de caligrafia que acompanham materiais desenvolvidos para crianças em processo de alfabetização, tanto no método silábico (que parte das sílabas), quanto no método fônico (que parte dos fonemas).


Figura 2 – Exercício de caligrafia da cartilha do método silábico

ESCOLA: _____ DATA: / /

NOME: _____

BA
BE
BI
BO
BU

b B bebê
b B bebe



— Cubra, leia e copie:

ba be bi bo bu


B B B B B

Vamos juntar as sílabas para formar palavras?

bo bo _____ bo bé _____

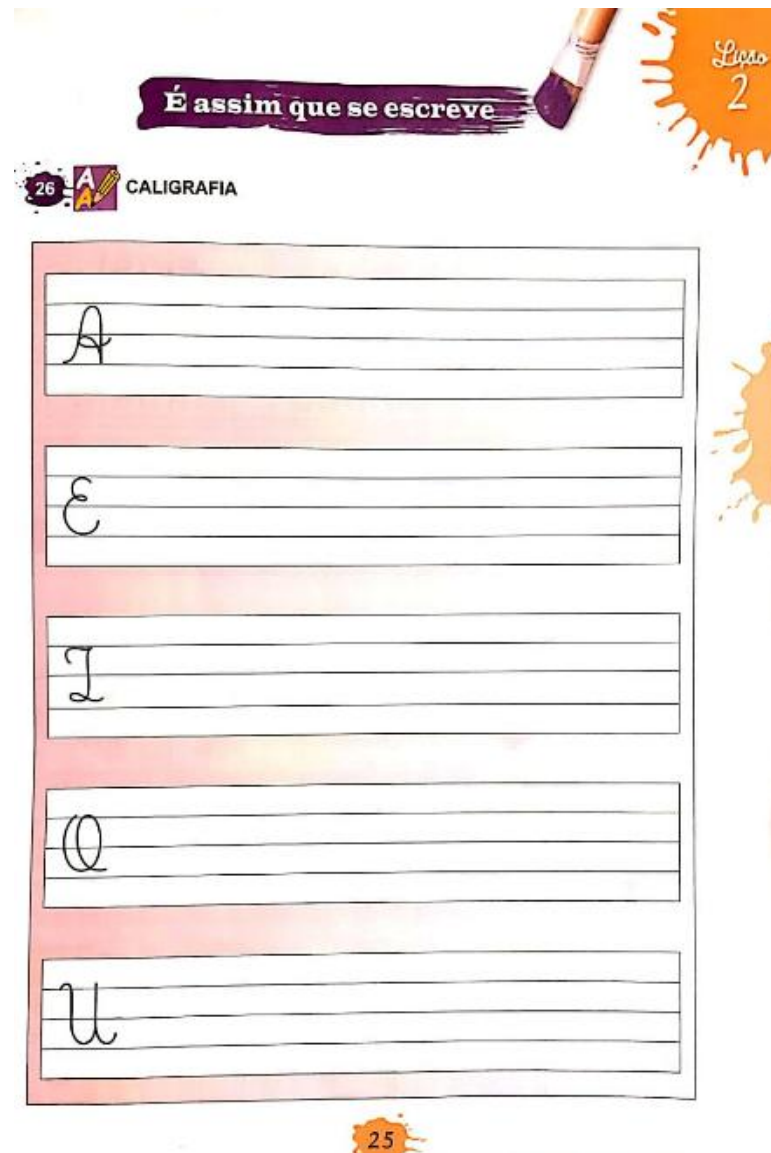
be bê _____ be bo _____

e



Fonte: MENDONÇA, 2007, p. 6.

Figura 3 – Exercício de caligrafia da cartilha do Instituto Alfa e Beto



Fonte: OLIVEIRA; CASTRO, 2011, p. 25.

A cópia do quadro sempre representou uma tarefa simples para a aluna que fui. Sempre cuidei para que minha cópia terminasse no momento exato que a professora concluía a escrita no quadro. Terminava junto com ela e me orgulhava disso. A cópia do quadro é outra tarefa que marca os anos iniciais do Ensino Fundamental e os processos de ensino e aprendizagem da língua escrita. Muitas vezes, a cópia é considerada um exercício de escrita, assim como a própria caligrafia. Confundem-se o ato de escrever com o de copiar, produzir com reproduzir. A capacidade criativa, a criança e seu próprio dizer, suas experiências com a língua são secundarizadas em função da tarefa de ensinar a ler e escrever utilizando exercícios (re)produzidos, concebendo a língua como uma estrutura pronta e acabada, aprendida passivamente pelas crianças.

Seguia os passos da professora e me esforçava para conseguir as melhores notas. Na quarta série, me candidatei, para o grêmio estudantil da escola e prometi, sem saber muito bem o que estava dizendo, que teríamos um parquinho no quintal e, onde crescia o mato, faríamos um prédio novo para a escola, que poderia abrigar outras salas de aula e outras crianças que poderiam estudar ali. Isso tudo só foi acontecer quase uma década depois e através de outros meios. Em 2007, quando retornei àquele espaço, assumindo minha primeira matrícula de professora da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, com dezoito anos de idade, muitas dúvidas, medos e uma série de incertezas, já estavam lá o parquinho e o prédio novo, destinado à Educação Infantil e construído para ser provisório, com telhas e paredes de isopor e metal, objetivando a ampliação de vagas para esta etapa da Educação Básica. O prédio se mantém de pé e a estrutura que nasceu para ser provisória funciona até os dias de hoje.

1.2 A professora e as crianças na alfabetização

Em 2007, retornei à mesma escola da infância, desta vez como professora aprovada em concurso público do ano anterior, quando cursei o último ano do Ensino Médio na modalidade Normal em uma instituição de ensino pública da rede estadual do Rio de Janeiro, localizada no subúrbio da capital, no bairro de Madureira.

Chegando à escola, com 18 anos de idade, encontrei uma organização diferente do Ensino Fundamental em relação à estrutura que foi oferecida a mim pela Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro na segunda metade da década de 1990, como aluna.

Desde o ano 2000, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro implementava os “Ciclos de Formação” e propunha como a ideia principal ampliar o tempo destinado à aprendizagem da língua escrita pelas crianças, sem interrupções provocadas pelas reprovações que, historicamente, configuravam um dos principais fatores de evasão escolar:

O Ciclo de Alfabetização tinha como objetivo propiciar maiores oportunidades de escolarização dos alunos, com um trabalho não fragmentado, dando continuidade ao processo de alfabetização durante um período de três anos. Foram traçados objetivos gerais para o ciclo e específicos para cada ano. Os alunos, no entanto, não ficariam retidos, caso não alcançassem os objetivos previstos.
(...) A concepção básica era recuperar o conceito de que a aprendizagem se dá de forma contínua, sem interrupções, evitando um processo de fragmentação no ensino.

(SME. Os ciclos no ensino fundamental: aspectos históricos, políticos e pedagógicos. Indicação n.º 3/2007)

Desde este período, a SME/RJ trabalha considerando a alfabetização como um processo que dura três anos e se consolida ao final do 3º ano de escolaridade. A estrutura de organização da Rede me indicava que havia uma enorme dificuldade em garantir às crianças o direito de apropriar-se da língua escrita já no 1º ano de escolaridade, havendo, então, a necessidade de ampliação do período de alfabetização das crianças e uma tentativa de diminuir a fragmentação do ensino e a reprovação em massa no 1º ano. A dificuldade em garantir o direito à alfabetização a meninos e meninas, mais tarde, ficou evidenciada nos elevados índices de reprovação ao final do 3º ano de escolaridade.

Assumi, naquele ano, minha primeira turma de 1º ano do primeiro ciclo de formação. Diante de mim, encontrei 30 crianças de 6 anos de idade que precisavam ser alfabetizadas. Eu, uma professora recém-formada no Ensino Médio modalidade Normal, antes mesmo de pensar em como ensinaria a língua escrita para aquelas crianças, indagava às minhas colegas professoras como era possível fazer as crianças se sentarem, uma vez que correr e brincar pareciam ser atividades bem mais interessantes que sentar e ouvir atentamente todos os conhecimentos que eu tinha para transmitir a elas sobre a língua escrita. Eu acreditava que os processos de ensino e aprendizagem da língua só eram possíveis de ocorrer em uma sala de aula com as crianças silenciadas e na condição de alunos que iam até a escola aprender comigo, e que o meu papel como professora era o de dizer a elas como a língua funcionava, letra por letra, sílaba por sílaba. Somente de posse desses conhecimentos sobre o alfabeto e sobre as sílabas que formavam as palavras, os alunos seriam capazes, então, de ler e produzir textos.

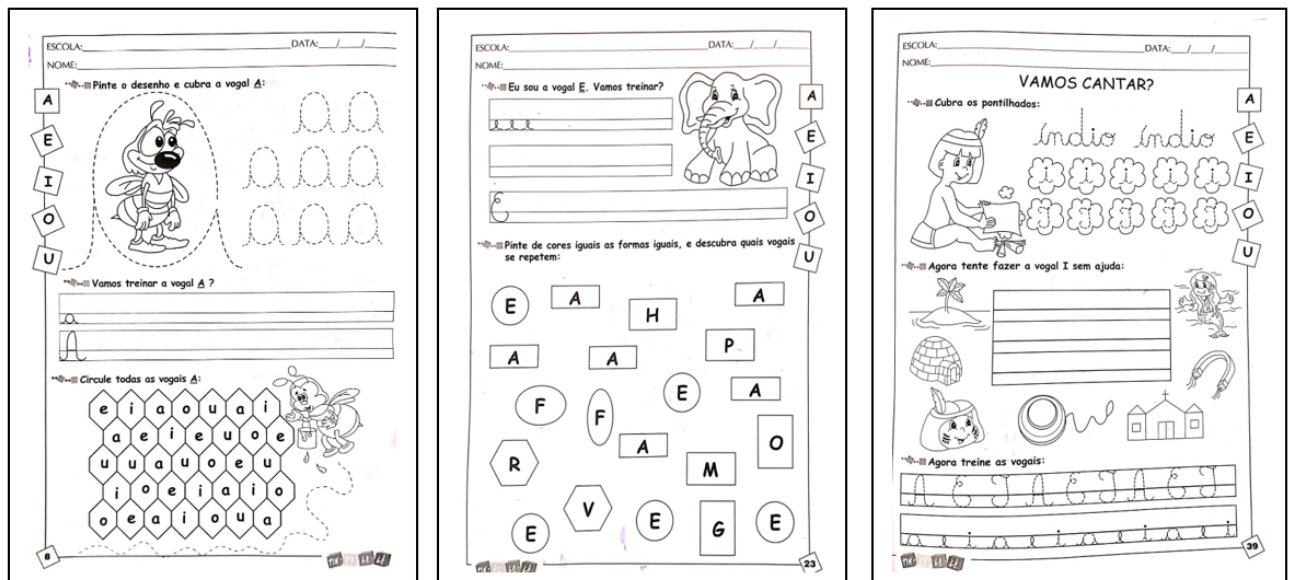
Naquele primeiro ano de docência, com aquela turma de 1º ano do Ensino Fundamental, eu só consegui recorrer às práticas alfabetizadoras que havia experimentado como aluna e que a escola ainda reproduzia. Recorri a uma colega da escola com maior experiência em alfabetização e ela me mostrou o que eu devia fazer para ensinar a ler e escrever. Compartilhávamos as mesmas matrizes de atividades que eram copiadas nos mimeógrafos da escola, produzindo folhas que cheiravam a álcool e manchavam as mãos, as roupas e tudo mais que pudessem tocar. A colega professora, que anos antes ensinara meus irmãos mais velhos a ler e escrever, me mostrou o que, na perspectiva dela, significava alfabetizar com textos.

1.3 A professora e os métodos de alfabetização

Naquele primeiro ano de magistério na alfabetização (e em outros anos também, um pouco mais ou um pouco menos), eu me ancorei em práticas alfabetizadoras historicamente constituídas que me formaram aluna e ainda me formava professora e que, naquele momento, a escola ainda via como o melhor caminho, ou o caminho mais seguro a ser percorrido.

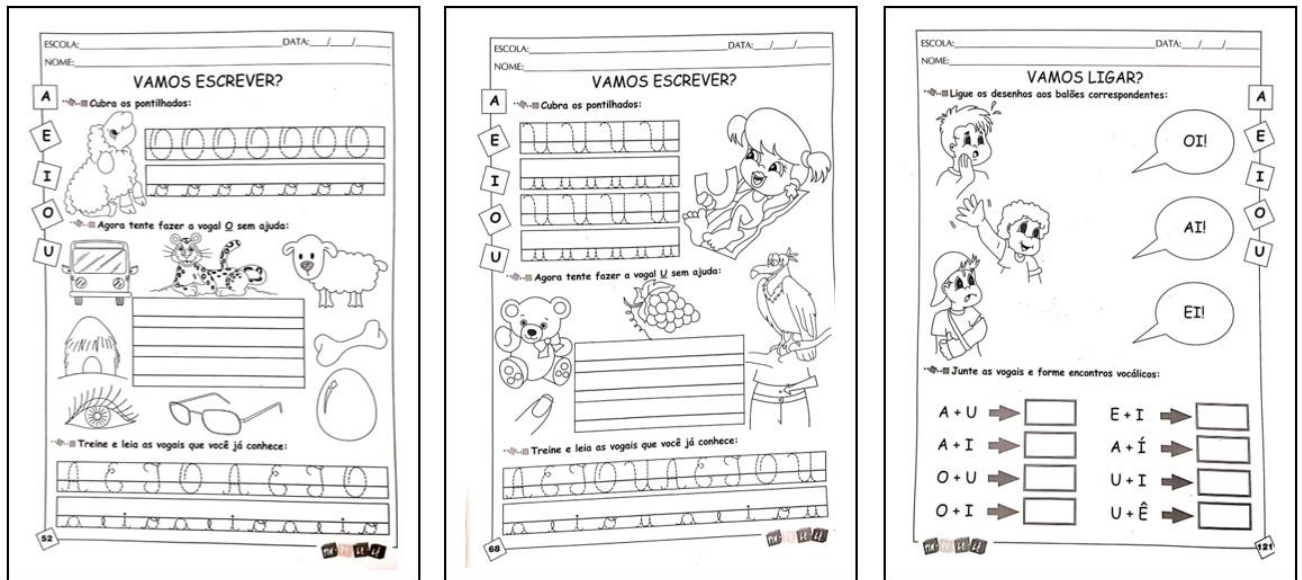
A professora que alfabetizou meus irmãos e eu nos tornamos parceiras de alfabetização. Partíamos sempre de um texto que nos servia como pretexto para apresentar as vogais, depois construíamos a sequência “A-E-I-O-U-ÃO” e, após boa parte da turma ter aprendido as vogais, apresentávamos, então, os encontros vocálicos “AI”; “OI”; “UI”; “EI”.

Figura 4 – Exercícios com as vogais da cartilha do método silábico



Fonte: MENDONÇA, 2007, p. 8, 23 e 39.

Figura 5 – Exercícios com as vogais e os encontros vocálicos da cartilha do método silábico



Fonte: MENDONÇA, 2007, p. 68 e 121.

Após o ensino dos encontros vocálicos, as famílias silábicas eram apresentadas seguindo um critério fonético de organização, estabelecido outrora pelas cartilhas fônicas que entendiam que não era adequado ensinar um após o outro os sons de duas consoantes que tivessem o mesmo modo ou ponto de articulação. Por exemplo, duas bilabiais oclusivas (/b/, /v/) não poderiam ser apresentadas em sequência porque as crianças poderiam confundí-las. Então, buscávamos intercalar as consoantes e não seguíamos a ordem alfabética para a construção das famílias silábicas, sob o risco de as crianças decorarem os sons e não os aprender como deveriam ou, ainda, confundir suas grafias. A ordem de apresentação dos fonemas também tinha como critério as consoantes que representavam um único som (B, D, F, J, L, M etc) e o vocabulário que poderia ser construído com eles. Por exemplo, depois de ensinarmos as vogais e os encontros vocálicos, trabalhávamos a família da letra P (“PA-PE-PI-PO-PU-PÃO”) e, depois de quinze dias, a família da letra T (“TA-TE-TI-TO-TU-TÃO”) e, com elas, podíamos escrever palavras como TETA; TIA; TATO; TATU; TEIA; PÁ; PÓ; PIA; PIÃO; PAPAI; PATO; PATA; POTE; PATETA. Produzíamos folhinhas com o vocabulário de cada letra, que trazia um conjunto de palavras que considerávamos possíveis de serem lidas a partir daquelas famílias que já tínhamos apresentado. No final daquele conjunto de palavras organizadas lado a lado, colocávamos frases do tipo: “O PIÃO É DO PAPAI.”, tomando o cuidado para ler com as crianças apenas o “pedacinho” DO, afinal ele não tinha sido ensinado anteriormente. Uma outra possibilidade comum nas práticas que trabalham com o método

silábico é seguir a sequência do alfabeto, apresentando, primeiro, a família do B, seguida do C, e assim por diante, como é o caso da coleção Tindolelê (2007).

Figura 6 – Exercícios com as famílias do B e do C da cartilha do método silábico

ESCOLA: _____ DATA: / /
NOME: _____

ba be bi bo bu
ba be bi bo bu
Ba Be Bi Bo Bu
Ba Be Bi Bo Bu

ba be bi bo bu
aba bela baba boa
baú **BIA** bóia bobo
bela **bola** boneca
bebê **bebeu** UBÁ bório
BABEI beceu banana

Família Silábica
ba be bi bo bu
Ba Be Bi Bo Bu

ESCOLA: _____ DATA: / /
NOME: _____

Circule o nome das figuras e copie:

B	I	C	O	B	C
E	A	U	C	U	A
B	O	C	A	I	B
U	N	O	A	E	O

Separe as sílabas das palavras abaixo:

caca cuca boca bico beco cueca
coco eco bica cuco acaba cuica

Vamos treinar a escrita?

ba be bi bo bu
ca co cu

Fonte: MENDONÇA, 2007, p.5 e 31.

Aos poucos, fui percebendo que as crianças não aprendiam ao mesmo tempo e da mesma maneira. Algumas delas avançavam na apropriação dos conhecimentos sobre a língua escrita com maior facilidade que outras. Percebi que algumas precisavam de uma atenção maior de minha parte. No entanto, o que eu costumava fazer era retomar o mesmo trabalho, utilizando as mesmas estratégias, o mesmo método, desde o início, partindo do ensino das vogais e apresentando palavras que podiam não fazer nenhum sentido para as crianças, como “ARARA”; “EMA”; “ILHA”; “OVELHA”; “URUBU” e tantas outras palavras que eu precisava explicar o significado e tentar atribuir a elas um sentido, já que não faziam parte das experiências de crianças de seis anos que viviam em um bairro urbano do subúrbio do Rio de Janeiro. Fui percebendo que eu acabava deixando para trás um grupo de crianças e tinha uma enorme dificuldade em pensar maneiras de trazê-las para o centro das minhas aulas e incluí-las nas atividades que toda a turma realizava. Naquele momento, eu só conseguia oferecer a

mesma tarefa a todas as crianças e ao mesmo tempo. E o tempo continuava sendo o tempo organizado pela escola, para todas as crianças, uniformemente.

Foram elas, as crianças, que me mostraram que a minha formação inicial, que fora fundamental para uma discussão mais ampla sobre os processos de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental; que me ensinou a produzir e a adaptar diferentes recursos didáticos a diferentes contextos de ensino; que me mostrou que cada criança possui suas próprias características, que aprendem de modos e em tempos distintos; que me levou até aquele espaço, antes como estagiária e, naquele momento, como professora regente; que me auxiliou no processo de compreensão da importância de defender uma educação inclusiva; que me ajudou a compreender o papel fundamental da luta em defesa da educação pública entendendo-a como um direito de todos; enfim, que me deu as condições necessárias para ingressar naquela rede pública de ensino e de ser uma professora consciente de seu papel, não parecia dar conta de todos os conhecimentos específicos sobre a língua e a linguagem que são requeridos da professora/ do professor no contexto da alfabetização. Foram elas, as crianças, que me apontaram que eu precisava mobilizar em mim os esforços e os estudos necessários para ser uma professora alfabetizadora. Fui percebendo, então, que precisava encontrar os meus próprios caminhos. Entendendo as crianças como sujeitos singulares, que têm tempos e modos próprios e diversos de aprender, não poderia esperar que houvesse um modo único de ensinar.

O que eu não sabia era que minha prática pedagógica em alfabetização era reproduzida desde a década de 1980, no Brasil, e que ela guardava relações com concepções de linguagem e língua específicas que, se fossem analisadas e discutidas atentamente, eu mesma poderia ter percebido, desde o início, os equívocos que estava cometendo no meu próprio processo de formação docente e nos processos de formação das crianças com quem trabalhei. Podemos afirmar que todas as práticas pedagógicas de ensino da língua portuguesa, no contexto da alfabetização ou fora dele, estão ancoradas em concepções de linguagem e de língua, estando a professora/ o professor consciente delas ou não. É bom que ela/ ele esteja.

Para tentar compreender as concepções de língua e de linguagem subjacentes ao meu fazer pedagógico como professora alfabetizadora, estabeleço uma relação entre o uso dos métodos sintéticos de alfabetização (que partem das unidades menores, como a letra, o fonema ou a sílaba, até chegar ao texto) e uma abordagem estruturalista desses conceitos (SAUSSURE, 2006).

O linguista e filósofo suíço Ferdinand Saussure (1857-1913) é reconhecido como aquele que fundou as bases do estruturalismo linguístico. Saussure buscou em seus estudos definir o objeto de análise da linguística moderna e, para isso, buscou encontrar um objeto que fosse homogêneo, o que, na sua visão, possibilitaria uma análise científica.

Segundo Saussure (2006), a linguagem é multiforme e heteróclita. Ela pertence ao domínio individual e ao domínio social. Não se pode classificar a linguagem em nenhuma categoria de fatos humanos, uma vez que não saberíamos inferir sua unidade. A linguagem, portanto, não poderia ser objeto de análise da linguística por ser heterogênea e apresentar, segundo a visão estruturalista de Saussure, uma composição contraditória. Uma solução para essa dificuldade de definição do objeto de estudo da linguística seria tomar a língua como norma de todas as manifestações da linguagem. Segundo ele, somente a língua parecia suscetível de uma definição.

Saussure (2006) traz uma distinção entre a língua (*langue*), de natureza social, que seria essencial e independente do indivíduo e a fala (*parole*), de natureza individual, sendo ela secundária para os estudos linguísticos. A língua (*langue*), de acordo com o estruturalismo saussuriano, é vista como um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções adotadas por uma comunidade linguística para permitir o exercício dessa faculdade. Sendo a sua natureza social, fruto de uma convenção comunitária, não seria possível um indivíduo alterá-la ou interferir em seu funcionamento.

Saussure (2006) concebe a língua (*langue*) como um “sistema de formas normativas idênticas”, ou seja, a língua seria formada por unidades organizadas que formariam um todo coeso e coerente, regido por normas rígidas de organização. A língua, entendida como um sistema, seria depositada nos cérebros dos indivíduos, que, por sua vez, a receberiam passivamente. Segundo ele, é ouvindo os outros que aprendemos a língua materna:

“Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ele existe de modo completo.” (SAUSSURE, 2006, p. 21)

A compreensão de uma língua que é depositada nos cérebros de indivíduos passivos justifica um ensino de sua modalidade escrita que se assemelha a essa mesma relação de passividade e de depósito. A língua, ensinada a partir dos métodos sintéticos de alfabetização, poderia ser representada metaforicamente por pacotes pequenos — como a letra, o fonema, a sílaba — que, acomodados nas cabeças dos indivíduos, possibilitariam a inserção de pacotes

cada vez maiores, como as palavras-chave que seriam codificadas e decodificadas, até que, de unidade mínima em unidade mínima, os alunos poderiam, enfim, sair pelo mundo lendo e escrevendo textos.

Essa era a minha visão de ensino da língua escrita. Na lógica do método que eu utilizava, era importante que as crianças aprendessem primeiro as vogais e os encontros vocálicos (“OI”, “AI”, “EU”, “UI”), que seriam, sob essa lógica, o que haveria de mais “simples”. Depois, aprenderiam as “famílias silábicas” de todas as letras do alfabeto, entendendo que seria importante trabalhar primeiro com as sílabas canônicas (padrão consoante + vogal, como em “BABÁ”; “CABO”; “DADO”) formadas com cada uma das letras do alfabeto, para, só então, apresentar os encontros consonantais e dígrafos, que chamávamos de “dificuldades ortográficas”. As palavras eram soltas, descontextualizadas e nem sempre faziam parte do contexto social das crianças. O mais importante não era o sentido, mas a codificação, a decodificação e o controle do que cada criança já sabia ou não sobre a língua escrita.

Saussure, ao lado da *langue* (língua), de natureza social, irá trazer também o conceito de *parole* (fala), que, para ele, seria de natureza inteiramente individual “de vontade e inteligência” do falante:

“A fala é, (...) um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º, as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º, o mecanismo psico-físico que lhe permite exteriorizar essas combinações.” (SAUSSURE, 2006, p. 22)

A forma como os indivíduos utilizam essa língua enquanto sistema não seria, para o estruturalismo saussuriano, objeto de análise. A *parole* seria acessória, enquanto a *langue* seria o essencial para os estudos linguísticos.

Os métodos sintéticos de alfabetização, ancorados em uma visão estruturalista, de modo geral, também desconsideram a fala, o ato discursivo individual. A língua, nesse contexto, é tratada como um sistema acabado e regulado por normas rígidas de funcionamento, cabendo à escola transmitir esse sistema e suas regras a crianças emudecidas que receberiam todos esses conhecimentos passivamente. Não haveria, portanto, uma relação entre a língua como sistema de formas normativas, objeto de estudo na/da escola e a fala do indivíduo. As próprias escolhas lexicais que são feitas quando ensinamos as crianças a ler e escrever utilizando tais métodos não consideram os conhecimentos sobre o mundo e sobre a língua que as crianças trazem para a escola e nos apresentam por meio da oralidade, do ato individual discursivo. Os gêneros discursivos; os textos que circulam socialmente; os usos e

funções da língua escrita são desconsiderados, em uma perspectiva de alfabetização baseada nos métodos, especialmente nos sintéticos, e, principalmente, as crianças e sua linguagem não encontram lugar em uma sala de aula que as concebe como indivíduos passivos e não como sujeitos que elas são.

Os métodos, sobretudo de base sintética, ocupam-se de ensinar uma língua fechada, acabada, um sistema de formas normativas, de pouco em pouco, medindo a aprendizagem pelos seus próprios parâmetros, a partir de propostas que não precisam, necessariamente, fazer algum sentido, precisam, antes de tudo, organizar o sistema nas cabeças de crianças emudecidas. Para isso, listam palavras que atendam às necessidades única e exclusivamente do ensino das famílias silábicas ou dos fonemas a serem ensinados.

Figura 7 – Palavras com a “família do J” da cartilha do método silábico

ESCOLA: _____ DATA: / /





NOME: _____

Leia os nomes das fichas e:

- Ponha nas fichas que têm nomes próprios de pessoas.
- Ponha nas que têm nomes de animais.

AJUDA	JACA	BEIJO	JUBA	JOÃO
CAJU	BEJU	JIPE	JACARÉ	JABUTI
JIA	FEIJÃO	JABÁ	JUCA	JIBÓIA

Complete os quadros e dê nome as figuras:

	C <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>		<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
	A L <input type="text"/> <input type="text"/>		<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>

Complete com as palavras do quadro:

A é de

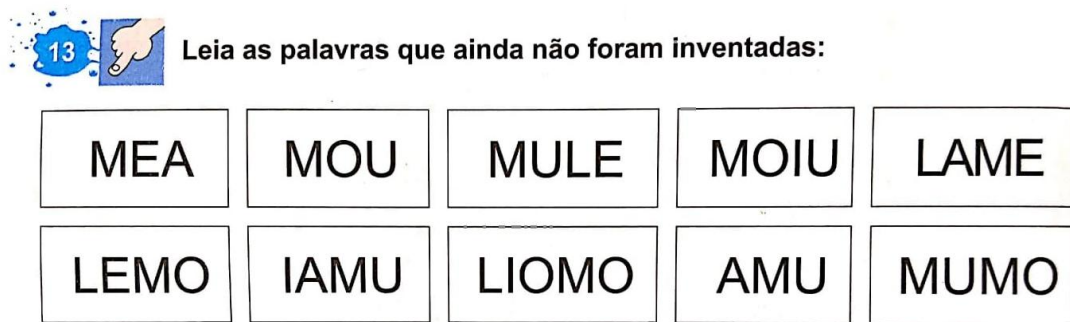
jalo - feijão - feijoada

83

A partir da página 83 da coleção de alfabetização silábica “Tin-do-le-lê”, é possível pensar o que seriam “JIA”, “BIJU”, “JABÁ”; quem seriam “JUCA” e “JOÃO” e problematizar se crianças da cidade do Rio de Janeiro conheceriam essas palavras e outras, como “JIPE”, “JABUTI”, “JIBOIA”. Palavras soltas, sem nenhum contexto de uso e de significação, que não faziam qualquer sentido para as crianças eram apresentadas, esvaziando, assim o ato de ler e reduzindo-o a mera decodificação de pedaços de palavras soltas e, com isso, limitando as possibilidades de ensinar e aprender a língua escrita.

Em alguns casos, os materiais dos métodos sintéticos de alfabetização podem listar palavras que sequer existem, as pseudopalavras, como encontramos em cartilhas do método fônico, especificamente as produzidas pelo Instituto Alfa e Beto, a qual nos dedicaremos no Capítulo 3.

Figura 8 – Pseudopalavras da cartilha do Instituto Alfa e Beto



Fonte: OLIVEIRA; CASTRO, 2011, p. 11.

Para os métodos sintéticos e, neste caso, para o método fônico, ler e decodificar são sinônimos (MORTATTI, 2019a). A criança deve ler, ou decodificar, as pseudopalavras unicamente para mostrar à professora/ ao professor os fonemas que ela já conhece. O objetivo é, de fato, controlar, medir a aprendizagem das crianças em relação ao todo acabado da língua escrita. Uma língua que pode parecer bastante distante da língua praticada pelas crianças, daquela que elas dominam, da que elas trazem consigo para a escola.

Os métodos sintéticos e as escolhas lexicais quase sempre arbitrárias que são feitas quando escolhemos ensinar a partir deles, desconsideram a realidade linguística da criança, seu contexto social e o seu dizer. Lembro-me de quando eu mesma mostrava palavras soltas, sem um contexto de significação, desconhecidas pelas crianças e pedia que elas as lessem, muitas vezes, elas me respondiam algo como:

“BIIII-JUUUU”. “BIJU”. BIJU?

Ô, tia, o que que é BIJU?

E franziam o cenho.

Elas, as crianças, me ensinavam, mostravam, me alfabetizavam, me indicavam o que, para elas, fazia ou não sentido. O que, segundo o ponto de vista delas, poderia ou não ser ignorado, passando, então, ao que de fato fazia algum sentido para meninos e meninas de seis anos de idade: correr, brincar, gritar, conversar, interagir com o outro e com o mundo.

É da natureza das crianças, dos humanos, a interação. E elas me diziam isso, mesmo sem dizer por meio de palavras.

1.4 A construção de uma prática pedagógica discursiva na alfabetização

No ano seguinte ao meu ingresso na Rede Municipal de Ensino, em 2008, ingressei na faculdade de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e continuei assumindo turmas de 1º ano. Passei a conciliar um dia inteiro de trabalho com uma jornada noturna de estudos longe de casa. A motivação necessária para a jornada de 15 horas diárias me dividindo entre trabalho e estudos vinha do desejo de estudar, de aprender, de conhecer.

A passagem pelos estudos sobre a língua e a linguagem, embora não tenham sido específicos para a alfabetização, me remetiam as minhas práticas de ensino da língua portuguesa no meu contexto de atuação profissional e, com o tempo, as leituras e as interações nas aulas, fui questionando o meu trabalho.

Como era possível as aulas de Língua Portuguesa, de Metodologia de Ensino e de Linguística me apontarem para discussões tão distantes das minhas próprias práticas pedagógicas de ensino desta mesma língua no contexto da alfabetização? Como, no meu fazer, eu lidava com a necessidade de ouvir os alunos, de compreender o contexto de produção dos textos, de perceber o lugar social do sujeito que diz? Como eu podia teorizar sobre assuntos que não dialogavam com as minhas próprias práticas, tão aprisionadas por antigos modelos? Essas foram algumas das indagações que fui me fazendo e, com elas, fui me deslocando e problematizando minha prática alfabetizadora.

Aos poucos, fui percebendo que devia haver algo errado naquilo que eu (re)produzia. Além das minhas leituras e produções acadêmicas, as próprias crianças, na minha escola e na

minha sala de aula, me diziam isso. Elas queriam escrever palavras que eu não tinha ensinado ainda e recorriam a mim. Eu anotava e lia com elas as palavras no quadro e elas copiavam. Fui percebendo também que elas, mesmo aquelas que se alfabetizavam primeiro, quando começavam a escrever frases e textos, a escrita me parecia “empobrecida”, sem recursos de coesão, a escrita parecia presa e em muito se aproximava dos textos que eu mesma oferecia, assemelhavam-se aos textos da cartilha. Elas queriam escrever mais, dizer mais, mas o meu modo de ensinar não permitia isso. Meu modo de ensinar aprisionava o dizer das crianças.

Fui apresentada a Mikhail Bakhtin (1895-1975) nas aulas de linguística da faculdade. No começo, tudo me parecia confuso, distante, abstrato. O professor era o Bruno Deusdará, que sempre se mostrou bastante aberto ao diálogo, estimulando o tempo todo a interação em sala de aula. Certo dia, a turma disse a ele que não estava conseguindo acompanhar as discussões que ele trazia, ao que ele respondeu com um nítido empenho em contextualizar aquilo que o filósofo russo propunha e a nos aproximar do campo da linguagem. O Bruno, com toda a sua dedicação em nos auxiliar naquelas leituras, foi quem me estimulou a buscar compreender o que ele tentava nos mostrar.

O diálogo, a relação com o outro, a interação, tão marcados nas aulas de linguística da graduação, não reverberavam no meu cotidiano e eu fui percebendo essa falta de conexão entre o que eu aprendia e o que eu fazia. Fui, então, buscando repensar a minha própria escuta às crianças, possibilitando em minhas aulas um espaço maior para o diálogo. Sabia que criança, como sujeito social, trazia para a escola conhecimentos socialmente construídos na prática comunitária (FREIRE, 1996) e conhecimentos acumulados ao longo de sua própria história na educação formal e que de mim, portanto, não emanava todo o conhecimento que circulava em sala de aula, que não deveriam ser entendidas assim as relações que se estabeleciam naquele espaço. A escola normal, com todas as limitações que ela possa ter, a faculdade de Letras e de Educação, onde cursei as disciplinas da licenciatura e todas as eletivas possíveis, me ajudaram a perceber que havia diferentes formas de ensinar e de aprender a ler e escrever. Entre uma disciplina e outra, fui compreendendo que a perspectiva dialógica de linguagem trazida por Bakhtin poderia, sim, fazer muito sentido para mim.

Bakhtin/Volóchinov (2017)¹³ propõe uma discussão sobre a linguagem a partir de “duas tendências do pensamento filosófico-linguístico”. A primeira delas o autor chama de

¹³ Há diversas discussões em torno da autoria de Bakhtin, que, por um determinado tempo, não pôde assinar suas obras, sendo elas publicadas por Valentin Volóchinov. A obra que fundamenta este trabalho, *Marxismo e Filosofia de Linguagem* (2017), traz como autor Volóchinov, mas marca o “Círculo de Bakhtin” como

“subjetivismo individualista”, que, segundo ele, compreende o psiquismo individual como a fonte da linguagem cujas leis seriam psicológicas. Ou seja, todos os fatos linguísticos poderiam ser explicados do ponto de vista da psicologia individual e com base na vontade. A segunda tendência discutida pelo filósofo da linguagem é por ele chamada de “objetivismo abstrato” e Ferdinand Saussure seria o principal representante desta tendência.

Para Bakhtin/ Volóchinov (2017), a língua como um sistema de formas normativas e idênticas, conforme o pensamento de Saussure preconizava, seria uma abstração. O autor vai além e discute a concepção de língua apresentada pelo estruturalismo saussuriano do ponto de vista do falante:

“(..) o objetivo do falante é direcionado a um enunciado concreto pronunciado por ele. Para ele, não se trata de uma forma normativa e idêntica (...) em um contexto concreto. O centro de gravidade para ele não se encontra na identidade da forma, mas naquela significação nova e concreta que ela adquire nesse contexto. (...) O que importa para o falante é aquele aspecto da forma linguística graças ao qual ela se torna um sinal adequado nas condições de uma situação concreta.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 177)

Do ponto de vista do falante de uma língua, a forma linguística é empregada de variadas formas, assumindo diferentes sentidos em diferentes contextos de uso, sendo ela mutável, flexível, variável, bastante distante, portanto, de uma ideia de “sistema de formas normativas e idênticas”.

A língua, segundo Bakhtin/ Volóchinov (2017), “é um processo ininterrupto de formação realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes”, sendo de natureza social as suas leis de formação, daí a necessidade de considerar os sujeitos e suas práticas discursivas, o contexto de produção dos enunciados e os sentidos que são produzidos na interação social, ou seja “a interação discursiva é a realidade fundamental da língua”.

O que o teórico me apontava não dialogava com o que o método de alfabetização utilizado por mim me indicava como direção. Indo além do silábico, e considerando, também, o método fônico de alfabetização, aqui representado pelo “Aprender a Ler - Programa Alfa e Beto de alfabetização” (OLIVEIRA; CASTRO, 2011), podemos encontrar diferentes exercícios com palavras soltas, muitas vezes com uma representação imagética associada que atribui a elas um único significado, sem que haja necessariamente um contexto de significação.







complemento da autoria em função da forte colaboração entre os dois filósofos, como aponta Beth Brait na abertura de sua edição de 2017, publicada pela Editora 34. Em função disso, usarei ambos os autores quando me referir à obra *Marxismo e Filosofia de Linguagem*.

Figura 9 – Relação palavras-figuras da cartilha do método silábico

ESCOLA: _____ DATA: / /

NOME: _____

Treine para o ditado:


 <p>aba</p> <table border="1"> <tr><td>aba</td><td>bebê</td></tr> <tr><td>oba</td><td>babá</td></tr> <tr><td>ubá</td><td>baía</td></tr> <tr><td>baba</td><td>bóia</td></tr> <tr><td>bebe</td><td>babão</td></tr> </table>	aba	bebê	oba	babá	ubá	baía	baba	bóia	bebe	babão	 <p>caco</p> <table border="1"> <tr><td>caco</td><td>cueca</td></tr> <tr><td>coco</td><td>cuíca</td></tr> <tr><td>cuca</td><td>boca</td></tr> <tr><td>cuco</td><td>cabo</td></tr> <tr><td>cacau</td><td>cão</td></tr> </table>	caco	cueca	coco	cuíca	cuca	boca	cuco	cabo	cacau	cão	 <p>bode</p> <table border="1"> <tr><td>bode</td><td>dia</td></tr> <tr><td>bidê</td><td>idade</td></tr> <tr><td>dado</td><td>caduco</td></tr> <tr><td>dedo</td><td>dedão</td></tr> <tr><td>Duda</td><td>Adão</td></tr> </table>	bode	dia	bidê	idade	dado	caduco	dedo	dedão	Duda	Adão
aba	bebê																															
oba	babá																															
ubá	baía																															
baba	bóia																															
bebe	babão																															
caco	cueca																															
coco	cuíca																															
cuca	boca																															
cuco	cabo																															
cacau	cão																															
bode	dia																															
bidê	idade																															
dado	caduco																															
dedo	dedão																															
Duda	Adão																															
 <p>faca</p> <table border="1"> <tr><td>faca</td><td>fiado</td></tr> <tr><td>feio</td><td>fogo</td></tr> <tr><td>fubá</td><td>fivela</td></tr> <tr><td>café</td><td>fada</td></tr> <tr><td>bife</td><td>fofo</td></tr> </table>	faca	fiado	feio	fogo	fubá	fivela	café	fada	bife	fofo	 <p>gato</p> <table border="1"> <tr><td>gato</td><td>gaveta</td></tr> <tr><td>gude</td><td>bigode</td></tr> <tr><td>fogo</td><td>gago</td></tr> <tr><td>figo</td><td>agudo</td></tr> <tr><td>gola</td><td>galinha</td></tr> </table>	gato	gaveta	gude	bigode	fogo	gago	figo	agudo	gola	galinha	 <p>jia</p> <table border="1"> <tr><td>jia</td><td>joga</td></tr> <tr><td>jaca</td><td>jogo</td></tr> <tr><td>cajado</td><td>ajuda</td></tr> <tr><td>Juca</td><td>jaula</td></tr> <tr><td>caju</td><td>jalo</td></tr> </table>	jia	joga	jaca	jogo	cajado	ajuda	Juca	jaula	caju	jalo
faca	fiado																															
feio	fogo																															
fubá	fivela																															
café	fada																															
bife	fofo																															
gato	gaveta																															
gude	bigode																															
fogo	gago																															
figo	agudo																															
gola	galinha																															
jia	joga																															
jaca	jogo																															
cajado	ajuda																															
Juca	jaula																															
caju	jalo																															





MA
ME
MI
MO
MU

127

Fonte: MENDONÇA, 2007, p. 127.

Figura 15 – Relação palavras-figuras cartilha do Instituto Alfa e Beto

10  Conte os sons:

	QUANTOS SONS?	QUANTAS LETRAS?
 FOLHA		
 FOCA		
 FOICE		
 FESTA		

Fonte: OLIVEIRA; CASTRO, 2011, p. 103.

As escolhas lexicais que os materiais produzidos pelos representantes dos métodos fônico e silábico fazem não consideram que as palavras, nos processos de interação discursiva, podem ganhar novos e diferentes sentidos: a palavra “BOLA”, representada na cartilha “TIN-DO-LE-LÊ” pelo brinquedo, pode ganhar outro sentido quando a utilizo metaforicamente, por exemplo, em “Ele não me deu bola”. Assim como “FOCA”, que aparece no material do “Aprender a ler – Programa Alfa e Beto” como um animal, pode ser verbo. O sentido das palavras se revela no contexto de uso de cada uma delas. Daí a importância de se considerar o enunciado, o texto, o contexto social nos estudos da língua e da linguagem.

Bakhtin/ Volóchinov (2017) nos aponta, assim, que a realidade efetiva da linguagem é o acontecimento social da interação discursiva que ocorre através de um ou de vários enunciados, sendo eles “as unidades reais do fluxo da linguagem” e que:

“(…) para estudar as formas dessa unidade real, não se pode isolá-la do fluxo histórico dos enunciados. O enunciado em sua totalidade se realiza apenas no fluxo da comunicação discursiva. A totalidade é determinada pelas fronteiras que se encontram na linha de contato desse enunciado como o meio extraverbal e verbal (isto é, outros enunciados)” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 221).

Ensinar uma língua considerando os enunciados produzidos pelos sujeitos e o meio extraverbal significa compreender que o uso da língua e a prática de linguagem não estão relacionados estritamente ao domínio de um “sistema de formas”. Essa língua precisará de ajustes em relação ao outro, ao contexto social, aos propósitos enunciativos. “A comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta”, segundo Bakhtin/ Volóchinov (2017). Enfim, em uma perspectiva bakhtiniana de linguagem, é necessário compreender que todo enunciado está relacionado a um fluxo histórico de outros enunciados com os quais se relaciona. O ensino de uma língua, na perspectiva dialógica fundamentada pelo Círculo de Bakhtin, considera a interação discursiva em seus fundamentos teóricos e metodológicos e, para que esse ensino se dê, não há outro caminho possível a não ser considerando as crianças como os sujeitos de linguagem que elas são.

Neste processo de compreensão de uma nova realidade linguística e de constituição de uma prática alfabetizadora, fui percebendo, enfim, que o ensino que eu praticava dava à língua portuguesa uma artificialidade que desestimulava as crianças, sobretudo aquelas com maiores dificuldades de apropriação da sua modalidade escrita, dificuldade que poderia vir, entre muitos outros fatores sociais possíveis – incluindo as marcas de um país que produz desigualdades sociais intensas – da própria maneira descontextualizada como a escola a apresentava. Aquela língua apresentada a partir de um método que desconsiderava a realidade concreta da interação discursiva, a realidade das crianças e seus saberes, nem sempre despertava nelas o desejo de aprender a ler e escrever.

Percebi, então, que era necessário ir além da forma linguística. Precisava redimensionar o ensino da língua escrita para as crianças das minhas turmas de alfabetização. Elas precisavam, sim, estabelecer relações entre as letras e os sons que elas produzem na palavra escrita; perceber a sílaba como unidade da palavra e a palavra como unidade gráfica do texto. Precisavam aprender a ler e escrever. Mas, para que os processos de ensino e aprendizagem fizessem sentido para as crianças e que as fizessem leitoras e escritoras – para além dos limites da palavra, passando a ler e escrever a realidade social delas e do mundo – era importante que, antes de tudo, eu as considerasse sujeitos de linguagem capazes de aprender o sistema de escrita ao mesmo tempo em que compreendessem as relações sociais e as formas de organização do mundo que elas ajudam a construir através da linguagem.

Foi, então, que percebi a necessidade de rever minhas práticas pedagógicas com as crianças e o professor Paulo Freire me ajudou nesse processo de reflexão e de ação. Se, para

mim, as crianças não eram tábulas rasas, não haveria razão de adotar práticas de educação bancária, concebendo-as como seres passivos nos processos de ensinar e aprender, já que:

“Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.” (FREIRE, 1980, p. 67)

Essa visão bancária da educação impede que qualquer criança possa desenvolver a criatividade, a criticidade, a fantasia. Impede que se estabeleça uma relação de alteridade, de diálogo, de aprendizagem e troca entre os sujeitos. A visão bancária alija suas possibilidades de ver o mundo de maneira crítica e de agir sobre esse mundo de modo a reinventá-lo, de subverter ordem, de refazer o estado atual de coisas, de se posicionar diante da vida, das questões sociais, políticas e econômicas, de pensar, enfim, as desigualdades e a opressão por meio da criatividade, da fantasia, do brincar, da produção de cultura que o brincar possibilita (KRAMER, 2007), da linguagem do corpo, das artes, da música e, também, pelo uso da língua (BORBA; GOULART, 2007).

Em uma educação bancária, do arquivamento e dos depósitos de conhecimentos nas cabeças de indivíduos passivos, o saber “deixa de ser de ‘experiência feito’ para ser de experiência narrada ou transmitida” (FREIRE, 1980, p.68) e:

“Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.” (FREIRE, 1980, p. 68)

No contexto de utilização dos métodos de alfabetização, tanto a professora/ o professor quanto as crianças “se ajustam”, “se adaptam” a um método estruturado, que prevê um passo a passo, um desenvolvimento linear, processos homogêneos, tanto de ensinar quanto de aprender. Professoras(es) e crianças são silenciadas e o saber não é o da experiência, mas o da transmissão. Quem produz o método transmite à professora/ ao professor o que ela deve fazer, os passos que devem ser seguidos, e ela/ele transmite às crianças uma língua pronta, acabada, descontextualizada e, por isso mesmo, artificial. As crianças são, nessa perspectiva, um “adulto imperfeito em devir” (TOMAS, 2014). Suas experiências de leitura, de cultura, de vida, seu contexto social, suas angústias, seus medos são esvaziados. A escola transmitirá a ela aquilo que considera necessário para a vida e para o trabalho, a vida real e a vida das crianças, nesse contexto, não atravessam os muros da escola.

A aluna da rede pública que sempre fui, mulher, suburbana, das classes populares, filha de uma dona de casa e de um trabalhador da indústria farmacêutica, estava, quase mecanicamente, reproduzindo a opressão que um dia eu mesma tinha sofrido. Opressão que a sociedade ainda me (nos) impõe. Estava eu, com práticas esvaziadas de sentido, reproduzindo o emudecimento a que fui submetida ao longo da vida, por meio da reprodução de práticas bancárias. Nesse processo de descoberta, percebi que era necessário produzir uma prática libertadora, uma prática fundada na “experiência do feito” (FREIRE, 1980), na compreensão das crianças como sujeitos ativos e no processo de assumir o meu lugar de professora, de profissional crítica, de sujeito ativo também, capaz de conhecer as minhas turmas, as crianças com quem trabalhava e de construir com elas um fazer que era nosso e, por isso mesmo, um fazer que, fundado no diálogo, na alteridade e na criticidade, possibilitasse que as crianças, desde muito cedo, aprendessem a ler e escrever em um contexto de aprendizagem em que a escrita “se reveste de valor se contribui para a ampliação da leitura do mundo, para o fortalecimento dos sujeitos como cidadãos” (GOULART, 2013, p. 28), como nas palavras de Freire:

“A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.” (FREIRE, 1980, p. 77. Grifo do autor)

Esse processo de formação, sempre em curso, não se deu apenas no meu diálogo com os livros, mas se deu, também, no diálogo com meus pares, no movimento contínuo de ação-reflexão, principalmente na UERJ, onde me graduei. Na escola, e na Rede Municipal de Ensino, em que atuava e atuo, não havia, e ainda não há, a garantia do direito a um terço da carga horária de trabalho dedicada ao planejamento docente, ao estudo, a esse movimento de ação-reflexão. A coletividade, a reflexão e o estudo perdem-se no cotidiano das escolas em uma rede que, muitas vezes, não garante sequer uma professora/ um professor para seus estudantes.

Em 2015, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro realiza concurso interno para professores que desejassem realizar o trabalho de acompanhamento e formação docente. Naquele ano, deixo a escola em que fui aluna e professora para fazer parte de um grupo que reunia 100 professoras(es) responsáveis por acompanhar 400 escolas. O objetivo final deste projeto, denominado “Escolas em Foco”, era o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Para a administração pública, o projeto tinha um objetivo político-eleitoral, mas, para mim, representou uma oportunidade de aprendizado e de ampliação do meu olhar para a educação, para a escola e, sobretudo, para as crianças e para o fazer docente e, também, para o meu próprio fazer. Vi a minha prática bancária em muitas práticas de colegas que encontrei nos anos de 2015 e 2016, anos em que o projeto foi desenvolvido, mas encontrei, também, práticas libertadoras e com todas elas aprendi. Naqueles anos, atuei como formadora de professoras(es). O grupo dos 100 Professoras(es) de Acompanhamento Estratégico participava de encontros de formação com a equipe da Gerência de Alfabetização da SME/RJ que cuidava das políticas públicas e projetos voltados para a alfabetização da rede municipal. Nós, acompanhantes, éramos responsáveis pela formação docente de profissionais de toda a cidade, distribuídos em cada uma das 11 Coordenadorias Regionais de Educação¹⁴.

Foi nessas formações que conheci o trabalho da professora Ana Luiza Smolka (UNICAMP) e a alfabetização como processo discursivo, que ela discutia desde a década de 1980, a partir da Teoria da Enunciação e da Análise do Discurso:

Por que a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso na consideração de questões pedagógicas? Primeiro, porque, para mim, a alfabetização implica leitura e escritura que vejo como *momentos discursivos*. Segundo, porque o próprio *processo de aquisição* também vai se dando numa *sucessão de momentos discursivos*, de interlocução, de interação. A Teoria da Enunciação (BAKHTIN, 1981) aponta para a consideração do fenômeno social da interação verbal nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em relação às condições concretas de vida, levando em conta o processo de evolução da língua, isto é, sua elaboração e transformação sócio-histórica. A Análise do Discurso (ORLANDI, 1983; PÊCHEUX, 1969) indica pistas concretas para uma análise dos elementos e das condições de enunciação. É necessário observar, contudo, que não se trata da aplicação da AD como tal a um objeto de reflexão pedagógica, mas de, a partir da reflexão sobre princípios teóricos e metodológicos da AD, pensar as relações pedagógicas. (SMOLKA, 2012, p. 45; 36)

A perspectiva discursiva na alfabetização – que não normatiza um passo a passo que ordena a língua, o ensino e a aprendizagem e que, nesse sentido, se posiciona na contramão dos métodos de alfabetização historicamente constituídos – redimensiona o ensino da língua escrita, considerando o outro e o contexto social; questionando os métodos e a lógica bancária com que trabalham; pensando as relações de ensino que se estabelecem entre os sujeitos, professora/professor e crianças, e concebendo a alfabetização a partir da interação e da interlocução. Segundo Smolka (2012):

“a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a *constituição de sentido*. Desse

¹⁴ O município do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, divide-se em 11 Coordenadorias Regionais, localizadas em diferentes pontos da cidade, que são responsáveis pelas escolas de suas respectivas regiões administrativas.

modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura (...). Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor.” (SMOLKA, 2012, p. 95)

Esse interlocutor, apontado por Smolka, não pode ser limitado à professora/ ao professor a quem é dada a tarefa de corrigir ou ao outro imaginário a quem se endereça a escrita da cartilha, um outro que, quando aparece, é criado, fantasiado, falseado em simulacros de situações concretas de linguagem. O outro é um sujeito, é o colega de turma, é o amigo de outra turma, é a família, é a comunidade no entorno da escola. O outro é a professora/o professor que se propõe dialogar com a criança, interagir com ela, ouvir e ler o seu dizer de modo responsivo, como Bakhtin propõe. E não o outro que corrige, aponta erros, pede para “passar a limpo”. A escrita, em um contexto discursivo, é uma forma de linguagem, de interação e de ação no mundo, e não um produto de uma atividade ou um exercício de traçar letras ou, ainda, uma atividade a ser corrigida. A escrita é a linguagem que circula é o poder dizer, é o poder agir no mundo por meio da linguagem e da palavra.

O contato com a perspectiva discursiva de alfabetização me possibilitou estabelecer uma ponte mais concreta entre as discussões que eu já fazia na faculdade de letras com as minhas práticas e as práticas de minhas colegas na alfabetização. A partir dela, chego à pesquisa acadêmica, no mestrado, e tenho buscado, na Análise do Discurso de linha francesa, problematizar o campo da alfabetização no contexto atual, atravessado historicamente por interesses políticos, econômicos, sociais e mercadológicos sustentados pela narrativa do fracasso escolar e da solução desse fracasso pela prescrição de métodos de ensino.

1.5 Uma prática discursiva na alfabetização: a linguagem intervenção

Compreendemos discurso, sob a luz da Análise do Discurso de linha francesa, como prática que forma, sistematicamente, os objetos de que fala (FOUCAULT, 2019). Isso significa que não compreendemos o mundo como dado, acabado de modo que caberia à linguagem contar esse mundo e representá-lo através dos signos linguísticos, ao contrário, criamos o mundo à medida que falamos dele e nele, já que somos partícipes dessa criação e não meros espectadores dela. Essa definição de discurso como prática discursiva nos leva a

“afastar como inadequada qualquer interpretação que reduza o conceito à mera sequência de palavras ou a um ‘contraponto do mundo empírico’. Afinal, não estamos diante de uma polarização entre ‘mundo real’ e ‘palavras e textos’: palavras também são produção do mundo. (...) Afinal, fazemos coisas quando produzimos

textos: ao dizer ‘obrigado’, realizo a ação de agradecer algo; ao dizer ‘prometo te trazer o livro’, engajo-me efetivamente numa promessa tornando-me ‘devedor’ de alguém.” (ROCHA, 2014, p. 623)

Dessa forma, produzir textos é também uma forma de agir sobre o mundo e sobre o outro. Portanto, concordamos com Rocha que “assim como os homens se organizam em sociedade, trabalham, modificam a ordem das coisas que os rodeiam, eles também produzem linguagem, produzem textos o que seria uma outra forma de atuar sobre esse mundo” (ROCHA, 2014, p. 623).

Quando enuncio a uma criança que ela deve cobrir o traçado das letras, realizar a cópia de frases em um caderno de caligrafia, aprender as vogais antes das famílias silábicas das consoantes, quando digo a elas o tempo e os modos de fazer as atividades, não apenas estou ensinando como se traçam as letras, os sons que as vogais e as consoantes produzem numa sílaba ou estabelecendo um tempo e um modo de fazer, não estou apenas representando um mundo de letras, sílabas e sons para crianças que aprendem a ler e escrever, mas, principalmente, com esses modos de fazer, marco o lugar dela como criança que aprende, o meu lugar como professora que ensina, a forma como compreendo os processos de ensinar e aprender, a partir de uma perspectiva pedagógica e política que compreende que sou a detentora de um saber o qual deve ser transferido a uma criança que ainda não sabe. Nesse processo, à criança caberia a reprodução e o cumprimento de tarefas, não o questionamento ou a problematização do mundo a partir da linguagem escrita. Pressuponho, com essas práticas, que existiriam modos únicos de ensinar e aprender e que as crianças – e também professoras(es) – podem ser vistas(os), como um todo homogêneo, onde as singularidades são apagadas e as subjetividades são massificadas pelo controle do tempo, da atividade e dos corpos (FOUCAULT, 2014b)

No entanto, quando o faço, não o faço sozinha, a minha voz não é a única voz que enuncia, não apenas porque sigo métodos historicamente constituídos e amplamente difundidos na escola, mas porque todo enunciado “está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem.” (FOUCAULT, 2019, p. 152). O que queremos dizer é que nenhum enunciador é um Adão bíblico (BAKHTIN, 2016) que nomeia um mundo e fala sobre ele pela primeira vez. Quando enunciamos, outras vozes que nos antecederam ressoam em nossa voz, a retomamos, dialogamos com elas, nos contrapomos a ou nos coadunamos com elas.

Aqui acho importante focar a prática docente em turmas de alfabetização. Professoras(es), quando escolhem determinados métodos ou perspectivas de alfabetização, põem-se em diálogo com concepções de língua e de linguagem subjacentes a eles. Quando a professora/o professor escolhe um modo de ensinar, ela/ele, necessariamente, coaduna-se (consciente ou não) com uma maneira de pensar os sujeitos – o sujeito que ensina e o sujeito que aprende –, a educação, a vida e o mundo.

De modo que as práticas discursivas e não discursivas que giram em torno dos processos de ensinar e aprender a língua escrita na alfabetização das crianças – os enunciados que produzo quando ensino a língua escrita para as crianças, na interação com elas; se escolho o caminho do diálogo, da interação, ou se escolho o caminho da “disciplina”, do “enfileiramento” de cartilhas; se ofereço textos que circulam socialmente ou textos que só existem na cartilha que utilizo, textos que apresentam uma língua falseada, que só existe na cartilha através da qual o ensino se dá; quando compreendo que apenas de mim emana o conhecimento sobre a língua e à criança, vazia de conhecimentos, cabem as tarefas de ouvir, prestar atenção, copiar, reproduzir – retomam, reforçam, opõem-se ou coadunam-se com modos de conceber a língua, a linguagem, os sujeitos e modos de conceber a própria educação como projeto político para uma nação. Modos de ensinar que se afastam de uma prática pedagógica que problematize o mundo e a vida, agindo sobre eles e buscando estabelecer modos outros de viver, mais inclusivos, justos e onde caibam todos, contribuem com projetos de nação fundados na segregação, na opressão, na manutenção dos privilégios de poucos às custas da exploração de muitos.

Essa tomada de consciência sobre nosso fazer pedagógico não é simples e demanda diálogo, estudo, discussão e planejamento para a construção de uma prática pedagógica outra que se funde em valores democráticos e na subversão da ordem vigente. No entanto, em um contexto de precarização do ensino público, onde não há incentivo à formação continuada de professoras(es), essa tomada de consciência não é objetivo das políticas públicas, ao contrário, cada vez mais, professoras(es) são demandados, “treinados”, “capacitados”, “monitorados”, “massificados” para usar ferramentas, usar manuais que os ensinem a ensinar, que controlem suas práticas, que homogeneizem as práticas e que apaguem eles mesmos, seus saberes e seus fazeres.

Treinados, capacitados, monitorados, premiados, massificados, professoras(es), muitas vezes, acabam por reproduzir o já visto, aplicar o que chega estruturado, acartilhado, no

sentido de prescrito num manual e na própria cartilha, reforçando o discurso hegemônico que nos diz que lugares podemos ou devemos ocupar no mundo.

No entanto, há sempre a possibilidade de resistência e resistir é o que, historicamente, esses profissionais têm feito (MORTATTI, 2019c), produzindo modos outros de subjetivação, modos outros de pensar a prática pedagógica no sentido de emancipar a si mesmos e as crianças, dialogando com projetos outros de nação, na medida em que estabelece pontos de contato entre sua experiência e suas práticas discursivas e não discursivas com discursos que compreendem outras possibilidades de existir de intervir no mundo, fundando-se na criatividade, na criticidade e na problematização da vida.

Pensar a linguagem não mais como representação de um mundo em que tudo está dado, mas como uma maneira de agir sobre este mundo inacabado (FREIRE, 1996) e em processo de fazimento ininterrupto atravessado por disputas contínuas de interesses políticos traz implicações não apenas para a prática docente no sentido mais amplo, relacionando-a a modos de ensinar, a escolhas metodológicas a alinhamentos com discursos emancipatórios ou conservadores, mas diz respeito também ao cotidiano das crianças na escola, em interação com seus pares e com as(os) professoras(es). Isso porque a compreensão de que produzir linguagem é uma forma de agir no mundo me impede de conceber os processos de ensinar e aprender a língua escrita na alfabetização partindo de exercícios de cópia, reprodução, leitura de textos que não existem e nem produzem sentidos, tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Compreender que produzir linguagem é agir implica em uma alfabetização que promova a problematização dos homens em suas relações com o mundo, na busca pela sua transformação. Nesse sentido, não há mais espaços para “AI”; “OI”; “TA-TE-TI-TO-TU”; “TETA” ou “TATU”, isolados, “mecanicamente compartimentados” (FREIRE, 1980). A interação, os enunciados concretos, o diálogo com as crianças, os mundos que elas trazem para a sala de aula, seus saberes, experiências, curiosidades, interesses, inquietações, necessidades, suas formas de pensar a realidade que vivem tornam-se pontos de partida para a produção de conhecimentos que não são dados ou depositados, mas são construídos coletivamente. Nessa relação, a alfabetização não mais se funda em exercícios de codificação e decodificação dos “BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU” ou dos fonemas artificializados na cartilha, mas na formação de “homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo” (FREIRE, 1980).

2 OS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.” *Paulo Freire*

Neste segundo capítulo, buscarei, por meio da narrativa dos percursos teórico-metodológicos, explicitar os caminhos que percorri e as relações que estabeleci com o campo de pesquisa e com a coletividade com que me relaciono no ambiente acadêmico e profissional. Essas relações foram me ajudando a encontrar rotas, caminhos, percursos para os novos problemas de pesquisa que foram me afetando, deslocando e tornaram-se importantes para mim e para todo um coletivo de sujeitos, professores e pesquisadores da alfabetização, reverberando no meu problema de pesquisa.

A proposta, portanto, é situar a pesquisa do ponto de vista teórico-metodológico. Para isso, na primeira seção, procuro narrar os percursos que temos traçado, desde a escolha da cartografia como um modo de fazer pesquisa e, principalmente, como posicionamento ético assumido no ato de pesquisar que me coloca em relação com um coletivo de sujeitos, professores, pesquisadores, colegas de pós-graduação com quem me faço. Mais adiante, na segunda seção, narro os caminhos da pesquisa, os processos de redefinição do problema de pesquisa, as problematizações que fomos fazendo e os processos de redefinição de nossos objetivos, até a chegada ao que temos como pesquisa. Todo esse processo mobilizado pela coletividade e pela abertura que me permito ter ao assumir um posicionamento cartográfico e ao conceber a história como tempo de possibilidade e não de determinismo. Nada está dado, tudo é fazimento. Na terceira seção, busco desenhar um panorama da questão dos métodos de alfabetização no Brasil, o que nos pareceu importante para a discussão acerca do momento atual. Na quarta seção, contextualizo a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019a), do governo de Jair Bolsonaro, como um retrocesso para o campo. Para isso, discutimos a normalização de práticas pedagógicas, os processos de homogeneização dos modos de ensinar e aprender produzidos por ela e os interesses político-econômicos dos grupos defensores do método fônico que, há anos, disputam a hegemonia no campo da alfabetização pela via das políticas públicas e que, no presente momento, por meio da influência política que exercem em um governo antidemocrático e ultraconservador,

conseguem se impor. Na quinta seção, discutimos a compra de materiais didáticos, a terceirização da Educação e a atualização de uma pedagogia neotecnicista via currículo que se alinha a uma racionalidade neoliberal e aos interesses empresariais e, nesse contexto, as singularidades dos sujeitos e o próprio mundo são apagados em favor dos interesses de mercado. Na sexta seção, abordamos a PNA no contexto da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro que, após o decreto, adquire e distribui materiais didáticos elaborados a partir do método fônico para escolas da Rede Municipal de Ensino, até chegar à sétima e última seção, onde abordamos o referencial teórico a que recorremos para as análises dos materiais didáticos do método fônico e dos materiais didáticos produzidos pela Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Insistimos, ao longo de todo o caminho, na problematização do futuro e na recusa de sua inexorabilidade.

2.1 Cartografia: uma prática coletiva e o acompanhamento de processos

Uma pesquisa não se faz na solidão e o percurso que venho traçando tem sido construído e reconstruído com diferentes pessoas. Ao ingressar no mestrado, fui acolhida pela professora Poliana Arantes, pelo seu grupo de orientandas e pelo grupo de pesquisa Discurso Ético e Subjetividade, companheiras e companheiros que têm sido fundamentais no processo de pesquisa. A coletividade também nos forma, desloca e provoca. A coletividade nos constitui.

Já em nossos primeiros encontros de orientação, precisei pensar qual seria a metodologia que adotaríamos. Fui apresentada, pela Poliana, à cartografia e à prática exploratória e recebi a tarefa de ler sobre as duas e de pensar qual delas poderíamos adotar.

Em uma das aulas de Estudos Discursivos, no primeiro semestre de 2019, um dos colegas do nosso grupo de pesquisa, o Victor Vasconcellos, me disse que, assim como eu, estava lendo o livro “Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade”, organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia, e que, em um dos capítulos, lembrou de mim e da minha pesquisa. O capítulo falava sobre uma pesquisa com crianças e era a Pista 3, “Cartografar é acompanhar processos”, escrito por Laura de Barros e Virgínia Kastrup. Também fui ler e o texto produziu em mim afetos e me fez pensar sobre os sujeitos da minha pesquisa e sobre a forma como pensava em conduzi-la.

A partir das leituras que venho fazendo, tenho em mim a compreensão de que as crianças e as(os) colegas professoras(es) alfabetizadoras(es), são sujeitos produtores de conhecimento, que pensam o mundo, a língua, a cultura, o ensino, que se posicionam diante da vida, agem no mundo e, por meio da linguagem, criam o mundo, afetam e são afetadas pelas relações que estabelecem com o outro e com ele, deslocando, assim, uma visão da criança esvaziada de conhecimentos e da professora/do professor como uma/um profissional mal (in)formada (o), o que justificaria a adoção de práticas que prescrevem fazeres, já que a professora/ o professor não sabe fazer.

O desejo que sempre tivemos em nossa pesquisa era o de ouvir professoras(es) e crianças em salas de aula de alfabetização da Rede Municipal de Ensino, desejo que precisou ser adiado em função da pandemia da Covid-19 que nos impossibilitou de ir à escola ao longo do ano de 2020, quando, enfim, tivemos a liberação do Comitê de Ética em Pesquisa e da Secretaria Municipal de Educação. Fomos, então, reorientando a pesquisa e pensando nossos sujeitos a partir das análises de materiais didáticos.

Barros e Kastrup (2015) escreveram na pista 3 do “Pistas do método da cartografia” que a proposta e a aposta da cartografia eram estas: o “entrar em relação com os heterogêneos [...] agir com eles, escrever com eles.” É esta a pesquisa que buscamos fazer, a proposta que tentamos construir.

Como disse, fui aluna na rede de ensino em que inicio minha pesquisa, nela também me faço cotidianamente *professora*; com as crianças me constituo *alfabetizadora*, com meus pares me formo na tarefa de ser *formadora* e com eles escolhi me fazer *pesquisadora*. Todas essas relações me levam a apostar no coletivo que em mim habita, nas vozes – de professoras e de crianças – que carrego em minha voz, nos conhecimentos que construo permanentemente *sobre* meu campo de pesquisa, atuando *nele* e *com* ele. Este tem sido um constante processo, processo sempre em obra (BARROS; KASTRUP, 2015). Neste movimento de constante formação, compreendo o meu saber implicado com outros saberes, dos meus pares e das crianças.

Os próprios caminhos que percorremos com o pesquisar só foram possíveis pela aposta na coletividade, no inacabamento e no acompanhamento dos movimentos políticos e pedagógicos que atravessaram e ainda atravessam o campo de pesquisa. O problema da pesquisa foi sendo redefinido, o *cópus* de análise foi sendo produzido nos movimentos do campo, no acompanhamento dos processos:

O tema da pesquisa aparece com o pesquisar. (...) Cada palavra se faz viva e inventiva. Carrega uma vida. Podemos dizer que assim a pesquisa se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos. (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 73, grifo das autoras)

O objetivo da cartografia é, portanto, acompanhar processos de produção de subjetividade e acompanhá-los requer do pesquisador a compreensão de que já há um processo em curso que é sempre pego “pelo meio”, entre pulsações. Há sempre uma história anterior, uma espessura processual, o que impede que formas sejam representadas e informações sejam coletadas (BARROS; KASTRUP, 2015). Isso porque mundo e os sujeitos estão sempre em processo, em obra. Nada está dado, esperando que alguém o represente. O cartógrafo modifica e é modificado pelo ato de pesquisar. O mundo e o sujeito formam-se mutuamente, em constantes processos de intervenção e (re)criação. Há, portanto, sempre um processo de “desmanchamento”:

A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos. (ROLNIK, 2011, p.23)

Segundo Kastrup (2015), a cartografia visa acompanhar processos e não representar objetos, isso porque compreendemos que o mundo não está pronto, dado, acabado, contexto em que caberia aos sujeitos a sua representação. A ideia de fazer pesquisa a partir de uma concepção de linguagem-representação remonta a ciência moderna cognitivista onde o cientista busca se separar do objeto de conhecimento (BARROS; KASTRUP 2015), buscando, assim, uma pretensa neutralidade. Com a prática da cartografia, ao contrário, entendemos a pesquisa, assim como a própria linguagem, como intervenção e buscamos explicitar nossas implicações em relação ao campo de pesquisa e os afetos que nos atravessam.

Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. Cartógrafo é, antes de tudo, um antropófago. (ROLNIK, 2011, p.23)

Assumir a cartografia como posicionamento ético diante do campo — abrindo-me àquilo que o trabalho de pesquisa, as leituras, as relações com meus pares e com o campo poderiam me trazer de aprendizado, reflexão, caminhos, redefinições de percursos, provocações, deslocamentos, inquietação, dúvida e também de medo — não tem sido nada fácil. O medo, a dúvida e a inquietação surgem da instabilidade em que me vejo quando busco abrir mão do lugar de quem tenta controlar um objeto. Isso porque estruturar, definir, estabelecer algum controle parece um caminho mais viável, seguro, organizado, estável,

confiável e, também, menos confuso, menos sujeito a mudanças, menos caótico. A cartografia requer aprendizado e atenção permanente, “pois sempre podemos ser assaltados pela política cognitiva do pesquisador cognitivista: aquele que se isola do objeto de estudo na busca de soluções, regras, invariantes” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 73). Tem sido este o meu exercício, uma “atitude, nem sempre fácil no início” e que “só pode ser produzida através da prática continuada do método da cartografia” que “não pode ser aprendida nos livros” (BARROS; KASTRUP, 2015, p.58).

2.2 Caminhos da pesquisa

Ao longo dos últimos treze anos, sempre estive me relacionando com crianças em processo de alfabetização, com suas professoras e escolas, por isso me sinto e me assumo bastante implicada no campo de pesquisa que escolhi. E, como aluna de redes públicas de ensino, como suburbana e pertencente às camadas populares que sempre fui, a defesa da escola pública sempre esteve em mim como compromisso político, social, ético e pedagógico.

Devo dizer que assumir o lugar de pesquisadora desse campo tem exigido de mim muitos deslocamentos e me provocado muitas inquietações. Desde a elaboração do projeto de pesquisa apresentado no processo de seleção para o mestrado, muita coisa foi repensada. Quase tudo no projeto foi redefinido: o problema da minha pesquisa, o ano de escolaridade que eu iria pesquisar, enfim, o próprio projeto escrito acabou sendo inteiramente abandonado. Fazer pesquisa, para mim, tem sido um exercício de redefinições quase constantes, todas elas motivadas pelo ato de pesquisar.

Em 2018, no meu projeto de pesquisa, apresentei como problema o fato de, hoje, ainda haver crianças que chegam ao ano final do processo de alfabetização (3º ano do Ensino Fundamental I) sem estarem alfabetizadas. Meus sujeitos da pesquisa eram as crianças não alfabetizadas do 3º ano de uma das escolas da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Naquele momento, já problematizava os métodos de alfabetização, especialmente os sintéticos, que partem das unidades menores da língua, como a sílaba (método silábico, “bá-bé-bi-bó-bu”) ou o fonema (que enfoca os sons das letras) até chegarem às palavras, frases e aos textos. Os métodos sintéticos, bastante utilizados nas salas de aula de alfabetização desde o século XIX (MORTATTI, 2019c), como abordamos no Capítulo 1, priorizam as unidades

mínimas e os textos acartilhados¹⁵ poderiam, a meu ver, dificultar o processo de alfabetização, limitando-o à mera decodificação do sistema de escrita. Para a criança que, antes mesmo de ingressar no primeiro ano da alfabetização, já domina a língua portuguesa e já produz textos oralmente, lidar com sílabas e fonemas que nada representam poderia ser um motivo de afastamento da criança em relação aos conhecimentos sobre a língua escrita. A aprendizagem, nesse contexto, poderia ser pouco significativa ou relevante, dificultando ainda mais a tarefa já complexa de ensinar e aprender a ler e escrever. Minha pergunta de pesquisa era: que relações as crianças ainda não alfabetizadas do 3º ano do Ensino Fundamental I fazem entre a língua que elas já dominam, em sua modalidade oral, a língua das práticas sociais, e a língua como é apresentada na escola? Meu objetivo era ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre a escola, a língua escrita, o ensino dessa língua, seus usos e funções, e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Após o meu ingresso no curso de mestrado, em 2019, já no início da pesquisa, no mês de abril, o governo federal instituiu, via decreto, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019a), que traz como proposta principal para o campo da alfabetização no Brasil o uso do método fônico de ensino da língua escrita para crianças, jovens e adultos em processo de alfabetização. Após a publicação do decreto, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro adquiriu materiais vendidos pelo Instituto Alfa e Beto (IAB) — empresa privada com sede em Brasília, que, entre outras ações, também produz materiais para a alfabetização a partir do método fônico, com a justificativa de ser baseada em “evidências científicas”¹⁶. Esse material produzido e vendido pelo IAB foi adquirido para ser utilizado em turmas de pré-escola e do 1º ano e aqui estou falando de crianças de cinco e seis anos. Neste capítulo, mais adiante, iremos nos dedicar à discussão específica sobre a Política Nacional de Alfabetização e o contexto da cidade do Rio de Janeiro que implementa o método nela instituído.

O material, por meio do método fônico de alfabetização, propõe que as crianças conheçam e pronunciem fonemas, que são unidades abstratas da língua e desprovidas de significação, diante de um cenário bastante avançado de discussão sobre uma alfabetização que seja, de fato, libertadora com inspiração em Paulo Freire; que se dá em um contexto de letramento, conceito que aparece no debate sobre a alfabetização na década de 1980 e, há pelo menos vinte anos, vem sendo defendido por pesquisadores como a professora da Magda

¹⁵ Textos escritos utilizando apenas os fonemas, letras ou sílabas ensinadas, que circulam apenas em cartilhas de alfabetização e que só existem nas escolas que as utilizam. São textos criados apenas para ensinar a ler, sem nenhuma preocupação com a produção de sentidos. Textos escritos de ninguém para ninguém e que não cumprem qualquer função social. Portanto, textos desvinculados das práticas sociais de uso da língua escrita.

¹⁶ Fonte: <https://www.alfaebeto.org.br/sobre/>. Acesso em 08 dez. 2019.

Soares (UFMG); uma alfabetização que parta da criança que, nesse contexto, é vista como sujeito que pensa a língua e é capaz de elaborar hipóteses sobre a escrita, o que fica marcado nos estudos construtivistas das pesquisadoras argentinas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky¹⁷; e, compreendendo a criança como sujeito ativo, que tem muito a dizer, há a discussão sobre a alfabetização em uma perspectiva discursiva, que vem sendo defendida ao longo dos últimos 30 anos por pesquisadoras como Ana Luiza Smolka (UNICAMP), Cecília Goulart (UFF), Paula Cid Lopes (UERJ) e tantos outros.

Uma Política Nacional para a alfabetização que estabelece uma mesma prática de ensino para todo um país como o Brasil, que é marcado pela diversidade de culturas, de variantes linguísticas, de realidades e desigualdades sociais, com o objetivo de uniformizar práticas de ensino e de aprendizagem provocou um grande estranhamento no campo e em mim causou inúmeros afetos, a partir dos quais me mobilizei para produzir algo a respeito.

Um evento que me deixou em estado de assombro e rebeldia e que fez parte das políticas de alfabetização desenvolvidas pela Prefeitura do Rio de Janeiro, no então governo de Marcelo Crivella, reverberando a PNA, foi lembrado pela professora Paula Cid Lopes, na banca de qualificação, como algo que também a afetou e que a fez reunir turmas da graduação em Pedagogia da UERJ para discussão a respeito. Trata-se de uma palestra promovida pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, em março 2019, com uma pesquisadora da área de psicologia, Alessandra Seabra Gotuzo, que tem publicadas, com seu pai Fernando Capovilla, também pesquisador da mesma área, cartilhas de alfabetização fônica.

No evento, a psicóloga é antecida por uma fala do então diretor da Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire, instituição ligada à própria SME/RJ, Márcio Costa. Ele sublinha o argumento do cientificismo, das ciências cognitivas, dos supostos avanços da neurociência que explicariam funções cerebrais consideradas, nessa perspectiva, essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita. O diretor destacou, na ocasião, que precisamos “desideologizar” as discussões sobre a alfabetização e compreender, com as pesquisas cognitivistas, as razões pelas quais as crianças não aprendem e como os meninos e meninas “mais lerdos” (em seus próprios termos) podem ter prejuízos em sua vida escolar

¹⁷ O Construtivismo nunca foi proposto como um método de alfabetização, como o vemos ser vendido por instituições privadas de ensino e como defensores do método fônico não se cansam de repetir, acusando-o de ter produzido aquilo que eles chamam de fracasso do Brasil na alfabetização. O Construtivismo, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, é uma teoria epistemológica que resulta de uma pesquisa cognitivista orientada por Jean Piaget cuja principal contribuição é o deslocamento do foco das discussões, passando dos modos de ensinar para os modos de aprender.

futura por não terem se alfabetizado. Ele justifica, com isso, a presença da psicóloga que atua em Psicologia Experimental, ressaltando que ela é reconhecida nacional e internacionalmente como “autoridade em alfabetização”¹⁸.

A psicóloga, em sua palestra, apresentou casos de sucesso em educação citando países europeus como Reino Unido, Finlândia e França, comparou imagens cerebrais de pessoas que foram estimulados a perceber os sons da fala e pessoas que não foram, destacando que esse exercício de percepção seria capaz de ativar a “região da linguagem”, tanto na alfabetização de crianças quanto de adultos. Enfatizou a revisão das diretrizes educacionais como uma necessidade, tendo em vista as “evidências científicas”. Os recursos do método fônico, segundo a psicóloga, resultariam em apenas 5% dos estudantes que não aprenderiam a ler e escrever. Esses, segundo ela, precisariam de atendimentos da saúde e de intervenções para além da escola.

Todas aquelas falas produziram em mim muitos afetos. Primeiro, fiquei assombrada com a forma como foram desqualificadas as pesquisas em alfabetização que pesquisadoras e pesquisadores vêm produzindo há mais de trinta anos, elas sequer foram mencionadas. O fracasso da alfabetização no Brasil ali apresentado só existiria porque ainda não nos adequamos aos padrões internacionais (como se as discussões acerca dos métodos fossem consensuais em todos os países). A culpa desse fracasso era dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos currículos das redes e dos modos de pensar a alfabetização que temos produzido. O professor tinha que receber a “capacitação”¹⁹ para aplicar o método fônico e ele, o método, seria encarregado do sucesso escolar. O método fônico seria a nossa salvação. As crianças que porventura não aprendessem precisariam de uma intervenção da saúde, em uma lógica que culpabiliza, além do professor e seus modos de ensinar, a criança, que deve ser revirada ao avesso em busca de uma razão biológica para sua não aprendizagem. O método seria infalível e serviria para todos.

¹⁸ Ver mais em “Conversa sobre alfabetização com Alessandra Seabra”, vídeo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=wD-jUQ2hRtc&t=6935s&ab_channel=EscoladeForma%C3%A7%C3%A3oPauloFreire. Acesso em: 07 set. 2020.

¹⁹ Entre aspas por se tratar do termo utilizado pelo IAB para falar sobre uma espécie de formação em serviço voltada unicamente para instrumentalizar o professor para o uso do método fônico. Concordamos com GARCIA (2015) que o termo “capacitação” revela um preconceito “pois só pode pretender capacitar as professoras quem as considera incapazes” (GARCIA, 2015, p. 15). Com Spala, Machado e Lopes (2018), concordamos que a formação docente é necessária, mas não como “capacitação” ou, ainda, como “formação em serviço”, que caracterizaria uma relação compensatória, como se a formação inicial de professoras e professores não fosse suficiente. Para nós, a formação docente deve ser tomada “como um processo contínuo, responsável por conferir ao professor autoridade para lidar com essa temporalidade do desenvolvimento humano, com suas especificidades e exigências” (SPALA; MACHADO; LOPES, 2018, p. 295).

Aquela visão me pareceu reducionista demais tendo em vista a complexidade dos processos de ensinar e aprender a língua escrita na alfabetização, o contexto social brasileiro e as intensas desigualdades sociais que o marcam e, sobretudo, as singularidades dos sujeitos, professoras(es) e crianças, seus saberes e fazeres.

Já com o projeto de pesquisa voltado para o 3º ano autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e pela Secretaria Municipal de Educação, fomos sendo levadas para uma experiência de pesquisar o uso do método fônico na alfabetização de crianças de 1º ano da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, ano de escolaridade em que o método fônico foi implementado na Rede, além da Educação Infantil (pré-escola). Para nós, pareceu importante ir a campo fazer a pesquisa em uma escola que recebeu os materiais comprados do Instituto Alfa e Beto, estruturados pelo método fônico instituído pela PNA, o que implicava em desviar o foco de crianças e professoras(es) do 3º ano para crianças e professoras(es) do 1º ano, do final para início do processo de alfabetização.

Essa decisão foi tomada tendo em vista outras problematizações. A primeira é que o método fônico, ao partir de uma unidade mínima e desprovida de significado, como o fonema, pode tornar a língua artificial, na medida em que apresenta textos criados com a única função de alfabetizar, a partir da decodificação de palavras, frases e textos produzidos tendo em vista os fonemas que foram ensinados, estando eles muito distantes dos textos reais que circulam socialmente e dos textos que as crianças, como falantes dessa língua, produzem oralmente, dos textos literários que elas gostam de ouvir, das músicas e cantigas que cantam, enfim, da língua por meio da qual interagem com outros sujeitos e com o mundo.

Nesse contexto, crianças e professoras(es) têm suas vozes emudecidas, seus saberes, seus desejos e suas experiências silenciados no tempo e no espaço da sala de aula que é todo calculado, planejado, estruturado, sequenciado pelo método. Por dia, por exemplo, as crianças realizam treze atividades diferentes e há um único momento em que a professora pode escolher o que irá oferecer às crianças que é a hora da “Leitura livre”, conforme consta no material chamado Agenda do Professor que compõe o conjunto de materiais produzidos pelo Instituto Alfa e Beto, comprados pela SME/RJ.

Figura 10 – Blocos de atividades do material do professor, Instituto Alfa e Beto

Bloco de Atividades	Objetivo	Onde se encontra
Acolhida	• Acolhimento dos alunos	• Manual de Orientação
Textos do Livro Gigante	• Familiaridade com Livros e Textos Impressos	• Livro Gigante <i>Leia Comigo</i>
Leitura e Compreensão	• Vocabulário e Compreensão	• Aprender a Ler
Brincando com sons e letras	• Consciência Fonêmica • Princípio alfabético • Decodificação	• Aprender a Ler • Manual de Consciência Fonêmica
Hora de ler	• Identificação automática de palavras	• Aprender a Ler
Correto/Ditado	• Escrita: ortografia	• Aprender a Ler
É assim que se escreve	• Escrita: sintaxe	• Aprender a Ler
Redação	• Escrita: redação	• Aprender a Ler
Já sei ler	• Fluência de leitura	• Aprender a Ler • Minilivros
Minilivros		• <u>Escolhas do professor</u>
Leitura Livre	• Gosto pela Leitura	
Caligrafia	• Grafismo e caligrafia	• Grafismo e Caligrafia
Dever de Casa	• Hábitos de estudo	

Fonte: OLIVEIRA; GOMES, 2017, p. 26 grifo da pesquisadora).

Assim, a professora/ o professor deveria cumprir o planejamento que o IAB apresenta e há um acompanhamento (ou supervisão) do seu trabalho – feito pela própria empresa que produz o método e pela Rede de ensino cujas equipes iam até a sala de aula acompanhar (ou supervisionar) o trabalho que as(os) professoras(es) vinham fazendo.

As crianças, por sua vez, seriam vistas como indivíduos que respondem a comandos, que seguem um roteiro, que reproduzem textos artificiais. A criança copia os textos da cartilha, completa frases com palavras formadas com os fonemas que foram estudados, “lê”, no sentido de decodificar, pseudopalavras. Não há espaço para sua própria palavra. Fomos, então, percebendo que havia ali um processo de produção de subjetividades massificadas, engessadas em sua capacidade crítica, criativa e em suas possibilidades de agir sobre o mundo e de produzir outros mundos possíveis.

Nas leituras que fomos fazendo do decreto da PNA (BRASIL, 2019a); de seu manual explicativo (BRASIL, 2019b); e da portaria que institui o programa “Tempo de Aprender” (BRASIL, 2020) – um desdobramento da PNA que dispõe sobre a alfabetização na perspectiva fônica de ensino e que prevê a oferta de recursos materiais, pedagógicos e financeiros para redes de ensino e escolas que a ele fizerem adesão ao programa e que trata, ainda, de um sistema de avaliação e premiação aos professores que apresentarem melhores resultados – percebemos a necessidade de ouvir, por meio de entrevistas, professoras(es) que produzissem práticas pedagógicas que não fossem dirigidas pelo método fônico instituído pela PNA e oficialmente implementado (ainda que em caráter de teste) pela Rede Municipal de Ensino. A ideia era trabalhar com modos outros de subjetivação e de produção de práticas

pedagógicas insurgentes que valorizassem os saberes e fazeres de professoras(es) e crianças. No entanto, com a pandemia da Covid-19, o fechamento das escolas e a impossibilidade do contato com as turmas, precisamos, novamente, reorientar nossa pesquisa.

Optamos, então, pela análise de materiais didáticos que circularam nas salas de aula de 1º ano, no ano letivo de 2019, no contexto de implementação da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019a): o Material Didático Carioca, produzido pela Rede Municipal de Ensino, que circula em todas as salas de aula de 1º ano e é composto por Livro do Aluno e Material do Professor, e os materiais didáticos produzidos pelo Instituto Alfa e Beto, compostos, entre outros, pela Cartilha do Aluno e pelo Manual do Professor.

Assim, nosso objetivo com a pesquisa que apresentamos é, a partir da Análise do Discurso de linha francesa (FOUCAULT, 2019a; ROCHA, 2014; MAINGUENEAU, 2004) e por meio da cartografia (BARROS; KASTRUP, 2019), discutir os processos de ensinar e aprender a língua escrita (SMOLKA, 2012; GERALDI, 2011; GOULART, 2020; MACHADO; LOPES, 2019) vividos por professoras(es) e crianças do 1º ano do Ensino Fundamental da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e os modos de produzir subjetividades imbricados nesses processos, em um momento atravessado pelo decreto da Política Nacional de Alfabetização (PNA) do governo de Jair Bolsonaro que, pela via da linguagem e do ensino da língua escrita a partir do método fônico de ensino e sob o argumento de ser baseada em “evidências científicas” (BRASIL, 2019a), coloca em curso um projeto de produção de subjetividades massificadas (SOARES; MIRANDA, 2009) de professoras(es) e de crianças, alijadas de suas possibilidades de desenvolver a criticidade, a criatividade e a problematização dos homens e do mundo (FREIRE, 1980; 1996).

Para tanto, propomos a análise dos materiais didáticos (ARANTES, 2018) produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, que não adota o método fônico em sua produção, e dos materiais do método fônico, produzidos por um instituto privado, que foram comprados pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro para crianças e professoras(es) e utilizados em turmas de 1º ano, no ano letivo de 2019.

A partir da análise dos materiais didáticos produzidos para as crianças e para as(os) professoras(es), tanto pelo Instituto Alfa e Beto quanto pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, buscaremos desenhar as imagens de crianças e de professoras(es) com que esses materiais trabalham; como essas imagens são produzidas; os conhecimentos que os materiais mobilizam; se as crianças conseguem desenvolver a leitura como produção de sentidos e a escrita como uma forma de linguagem e de ação no mundo; as formas de controle e de

manutenção das relações de poder vigentes que podem ser percebidas nesses materiais; e a que interesses eles servem. Esta discussão fazemos no Capítulo 3.

Fazer pesquisa, no Brasil, sobretudo no atual contexto de desqualificação da produção acadêmica e científica das universidades públicas, não é tarefa simples. Fazer pesquisa em alfabetização, sendo professora alfabetizadora de uma Rede Municipal de Ensino e vivenciando um contexto político antidemocrático, ultraconservador e neoliberal em que é decretada pelo governo federal a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019a) que tenta normatizar e homogeneizar modos de ensinar e aprender, a partir de uma língua que não se fala em nenhum lugar, uma língua que só existe na escola e que impossibilita os sujeitos de pensar o mundo e as relações, contribuindo para a manutenção das intensas desigualdades, tem sido um grande desafio. Resistir, para mim, é inevitável e fazer pesquisa tem sido a minha forma de resistência, insurgência e insubordinação.

2.3 A alfabetização no Brasil: um breve panorama histórico

A institucionalização de métodos de alfabetização não é uma novidade. Ao longo da história da alfabetização no Brasil, o campo viveu, em diferentes tempos históricos, uma série de discussões em torno do que seria alfabetizar, como a professora/ o professor deveria alfabetizar e quem poderia ser alfabetizado, coadunadas a disputas de ordem metodológica e política. Uma das maiores disputas diz respeito aos métodos de alfabetização que, em diferentes épocas, envolveram interesses econômicos que giraram em torno de publicações de cartilhas e de outros materiais voltados para o ensino da língua escrita.

A partir da importante contribuição da pesquisadora brasileira Maria do Rosário Longo Mortatti (2019c), podemos construir um breve panorama da questão dos métodos de alfabetização no Brasil, sem qualquer intenção de esgotar o assunto. Segundo a pesquisadora, as primeiras cartilhas de alfabetização datam do final do século XIX e baseavam-se em métodos de marcha sintética, que entendiam que, para ensinar a ler e escrever, a professora/ o professor deveria partir das unidades mínimas da língua (letras, fonemas, sílabas) até chegar a unidades maiores, como a palavra, a frase e a um conjunto de frases, ao que se dava o nome de texto, sempre partindo do que seria mais “simples” até chegar às “dificuldades” ortográficas da língua. Essa lógica de organização do trabalho pedagógico no ensino da língua

escrita originou os métodos de soletração (que parte da letra), o fônico (do fonema) e o método de silabação (da sílaba). Nesses métodos, ler significa decodificar uma língua “pronta” e escrever significa, sobretudo, reproduzir, copiar e realizar exercícios de caligrafia, treinos ortográficos e ditados (MORTATTI, 2019c).

Posteriormente, no início do século XX, emergiram os métodos analíticos, que compreendiam que a alfabetização deveria partir do “todo”, ou seja, da palavra, da sentença, ou de historietas (conjunto de frases que se relacionam entre si e consideradas uma unidade de significação da língua (MORTATTI, 2019c), para chegar às unidades mínimas da língua (sílaba, letra, fonema). Houve, nesse período, um intenso debate entre os defensores dos métodos analíticos e sintéticos (especialmente em defesa do método da silabação).

A partir da década de 1920, com a resistência das(os) professoras(es) em utilizar o método analítico e as discussões acerca da autonomia didática, os defensores do método analítico passam a “mesclá-lo” com os métodos de marcha sintética, emergindo, então, os métodos mistos ou ecléticos (MORTATTI, 2019c), que misturavam as duas abordagens no ensino da leitura e da escrita.

É importante dizer que os métodos, historicamente, foram impostos por decretos que previam o uso de cartilhas e de manuais que diriam à professora/ao professor o que deveria ser feito nos processos de ensino da língua escrita. Porém, essas disputas metodológicas, sociais, políticas e econômicas não foram encaradas passivamente pelo campo da educação. Houve, nas diferentes épocas da história, um movimento de resistência (MORTATTI, 2019c) e subversão da ordem por parte das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es).

Na década de 1930, ainda em meio às disputas de métodos, surgem os “Testes ABC”, voltados para a verificação da maturidade das crianças, entendendo-a como necessária ao aprendizado da leitura e da escrita que, deslocando o foco dos métodos de ensino para o aprendiz, buscavam encontrar nas crianças as razões para suas dificuldades em aprender a ler e escrever. Neste momento, a questão dos métodos de alfabetização passa, então, a ser secundarizada (MORTATTI, 2019c). Até o final da década de 1970, havia ainda o entendimento de que a alfabetização deveria ser “sob medida”, partindo da maturidade da criança, subordinando a didática à psicologia (MORTATTI, 2019c; LOPES, 2014). As supostas prontidão e maturidade da criança eram questões fundamentais para que ela pudesse ser alfabetizada.

Era como se houvesse, portanto, um deslocamento da culpa, que passa do método utilizado pelas(os) professoras(es) para o sujeito que aprende. Discussões como o investimento na formação e na valorização docente, na infraestrutura das escolas, na aquisição

de recursos que pudessem favorecer o trabalho das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es) e a aprendizagem das crianças, ou ainda, e, talvez, o mais importante, o enfrentamento das desigualdades sociais que separam crianças mais ricas das mais pobres, ao longo da história, quase sempre estiveram em segundo plano.

A partir do discurso de superação do “fracasso escolar”, o discurso de defesa dos métodos de alfabetização vieram, historicamente, acompanhados de uma desqualificação do passado e de uma prescrição do que deveria ser feito e não se fez, conforme nos conta Mortatti (2009):

Em diferentes momentos históricos, diferentes sujeitos movidos por diferentes urgências sociais e políticas, sempre alegando se basear nas mais “modernas verdades científicas”, passaram a apresentar versões de seu presente e de seu passado (recente), acusando de “antigos” e “tradicionais” os métodos então utilizados e propondo em sua substituição “novos” e “revolucionários” métodos (de alfabetização). (MORTATTI, 2009, p. 94)

Na década de 1960, Paulo Freire dedicou-se à alfabetização de adultos das camadas populares e marcou de forma definitiva a alfabetização no Brasil, não tanto por seu método (que partia de palavras geradoras do cotidiano dos sujeitos que aprendiam a língua escrita, e, a partir delas, se chegavam às unidades mínimas), mas, principalmente, por considerar a vida, a realidade das pessoas, despertando nelas a criticidade diante do mundo para, assim, escrevê-lo ou reescrevê-lo. Paulo Freire (1989), em “A importância do ato de ler”, sobre seu método de alfabetização, nos ensina:

“Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. (...) a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. (FREIRE, 1989, p.13).

Apesar de Paulo Freire ter trabalhado especificamente com a alfabetização de adultos, deixa para o campo da alfabetização de crianças contribuições fundamentais: a alfabetização como ato de conhecimento e ato criador, a realidade dos sujeitos que pensam e que de modo algum são vazios de conhecimento e a possibilidade que eles têm de reescrever o mundo, de transformá-lo através de uma prática consciente.

A partir do início da década de 1980, emerge no Brasil o pensamento construtivista sobre a alfabetização, a partir dos estudos da pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores sobre a psicogênese da língua escrita. Desta vez, desloca-se o foco de discussão da maturidade e da prontidão das crianças, atravessadas ainda pelos métodos de alfabetização, para os processos de aprendizagem delas. O construtivismo trazia mudanças conceituais para o campo e não um novo método de ensinar crianças a ler e escrever. As teorias e práticas em alfabetização, sobretudo no contexto de uso dos métodos, passam a ser questionadas, assim como o uso das cartilhas, havendo uma intensa produção acadêmica voltada para as discussões sobre as contribuições do construtivismo para a alfabetização (MORTATTI, 2019c). O trabalho pedagógico, na perspectiva construtivista, deixa de ter como centro organizador a cartilha ou os manuais do professor que as acompanhavam e passa a ter como ponto de partida a criança, seus saberes e desejos, suas necessidades, experiências, hipóteses e indagações sobre o conhecimento.

O advento do construtivismo não se deu sem uma intensa disputa com os defensores dos métodos de alfabetização, do uso das cartilhas e dos testes de maturidade das crianças. O construtivismo foi institucionalizado, fundamentando a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Esse período, ainda em curso, ficou conhecido como “desmetodização da alfabetização” em função de enfatizar as crianças e os seus modos singulares de aprender que não eram compatíveis com perspectivas homogeneizantes de ensinar a partir dos métodos de alfabetização (MORTATTI, 2019c).

Por outro lado, cabe destacar que, com o advento das teorias construtivistas e com as propostas de “desmetodização da alfabetização”, houve um entendimento de que a aprendizagem independia do ensino e muitas(os) professoras(es):

“que tinham segurança em uma ou outra metodologia de ensino da leitura, viam-se diante do desafio de criar uma postura pedagógica totalmente nova e que não lhes oferecia subsídios para intervir junto aos seus estudantes nos processos, chamados a partir de 1910, de alfabetização.” (LOPES, 2014, p. 8)

O construtivismo, portanto, representou um marco importante para a alfabetização, no sentido de compreender os modos como a criança constrói o conhecimento e as hipóteses que ela elabora nos processos de aprendizagem da língua escrita. No entanto, a perspectiva teórica não ofereceu subsídios para intervir junto às crianças em seus processos de aprendizagem. Na prática, o que se viu, e ainda se vê, foram, e são, professoras(es) recorrendo aos métodos estruturados e prescritivos de alfabetização para produzirem suas práticas.

Também na década de 1980, emerge o conceito de “interacionismo linguístico”, no qual se fundamentam os pesquisadores brasileiros João Wanderley Geraldi e Ana Luiza

Smolka (MORTATTI, 2019c). Neste momento, falaremos especificamente sobre o trabalho da pesquisadora Smolka.

Smolka (2012), há mais de trinta anos, escreveu o livro “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo” em que trouxe uma importante discussão sobre o ensino da língua escrita na escola, desvinculado dos saberes das crianças, de suas vivências com a língua, de seus discursos. Problematizando como a escola, historicamente, foi e continuaria sendo seletiva. A natureza social da enunciação é abordada em seu trabalho, assim como a noção de interdiscurso e de prática dialógica, encontrando fundamentação em Bakhtin para defender uma prática discursiva nos processos de ensinar e aprender a língua escrita na alfabetização:

“O nosso trabalho pedagógico desde o início, com os pré-escolares, passando pelo trabalho de pesquisa e pelas atividades em sala de aula com as crianças de 1ª série, até os alunos de 4ª série, foi nos revelando a relevância de um processo de construção do conhecimento, na interdiscursividade, isto é, numa prática dialógica, discursiva, num espaço de elaboração inter (intra)subjetivo.

Daí que nossas experiências de ensino encontram apoio e ao mesmo tempo se redimensionam numa teoria da enunciação e na análise do discurso.” (SMOLKA, 2012, p.98)

A alfabetização na perspectiva discursiva de que trata Smolka (2012) redimensiona a forma de conceber os processos de ensinar e aprender, que, nesse sentido, seriam vistos não mais a partir de uma relação de ensino estruturado e prescritivo que seria depositado em sujeitos passivos, mas como relações de alteridade, onde professores e crianças aprendem uns com os outros, constituem-se mutuamente e encontram no outro e com ele caminhos para uma aprendizagem contextualizada, singular e relevante para suas vidas.

Mais tarde, emerge o conceito de “letramento”, que envolve as práticas sociais de uso da língua escrita, sendo sua maior representante a também pesquisadora brasileira Magda Soares. Soares (2003), em relação ao conceito de letramento, nos aponta:

“a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvam a língua escrita (...).” (SOARES, 2003, p.16)

Portanto, há mais de trinta anos, as pesquisas acadêmicas no campo da alfabetização vinham dialogando com os conhecimentos da área da linguagem e do ensino de língua portuguesa, promovendo debates acerca da alfabetização como direito do cidadão, voltada para uma visão crítica de mundo e para as práticas sociais e dialógicas de uso da língua escrita que dão sentido ao ensino dela na escola. Apesar da alfabetização na perspectiva discursiva e do conceito de letramento não terem logrado hegemonia em políticas públicas, eles foram

incorporados a propostas e programas de suas épocas e ainda hoje ocupam espaços, ainda que de maneira eclética (MORTATTI, 2019a).

No que se refere ao trabalho pedagógico, até o presente momento, as discussões no campo da alfabetização estavam voltadas para o estímulo ao desenvolvimento de práticas alfabetizadoras autorais, no sentido de que as(os) professoras(es), na interação com as crianças e considerando as singularidades delas e do território que elas habitam, seriam capazes de planejar sua própria aula, sem a necessidade de tutela ou de controle, materializados em manuais e cartilhas construídos a partir de métodos estruturados e prescritivos. Dessa forma, a professora alfabetizaria *com* método, mas com o *seu* método, sendo respeitada em seu direito de escolher entre os disponíveis e de elaborar o seu próprio método de alfabetização, em diálogo com as crianças e respeitando o tempo, as necessidades e os desejos delas. Entendendo as crianças como sujeitos únicos, que aprendem em tempos diferentes e de maneiras igualmente distintas, somos capazes de concluir que um ensino “uniformizante” não se coaduna com o entendimento das singularidades constitutivas de cada sujeito, seja ele criança ou professora/professor.

O lugar e o fazer das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es) passaram, assim, por um processo de redefinição teórica e histórica, passando de “executoras(es)” do que diziam a cartilha e os manuais elaborados com o objetivo de ensiná-las(os) o que deveria ser feito, para o lugar da professora/do professor que, nos movimentos de ação e reflexão, produz conhecimento e propõe sua própria maneira de alfabetizar, considerando seu próprio processo de formação, suas experiências alfabetizadoras e, sobretudo, as crianças com quem dialoga. A pesquisadora Regina Leite Garcia pode ser considerada um dos principais nomes no cenário atual que irão discutir a formação da professora alfabetizadora e a necessidade de torná-la pesquisadora de seu fazer, para além de executora de pesquisas ou de métodos. Garcia (2015) assim nos diz:

“Muitos nos têm ajudado, em nossa busca por compreensão do conhecimento produzido pelas professoras e pelas crianças de classe popular(...). Este diálogo tem fertilizado nossas discussões e nossos olhares para a escola e para a prática das professoras alfabetizadoras no sentido de resgatar o conhecimento que por elas é produzido no cotidiano escolar (trabalho, portanto) e que frequentemente é desqualificado pelos que pretendem “capacitá-las”. Aliás, já o título “capacitação de professores” é revelador do preconceito, pois só pode pretender capacitar as professora quem as considera incapazes. E se elas são consideradas incompetentes é porque, equivocadamente, muitos desconsideram a prática como um espaço de produção de conhecimentos.” (GARCIA, 2015, p. 15)

Apesar de toda essa discussão no campo da alfabetização, em 2019, o governo de Jair Bolsonaro — através do Ministério da Educação e da Secretaria de Alfabetização (SEALF) — instituiu, via decreto, o método fônico como Política Nacional de Alfabetização (BRASIL,

2019a), retomando uma discussão que vinha sendo considerada superada pela comunidade acadêmica e pela formação docente, o que representa um retrocesso para a alfabetização no Brasil.

No entanto, é importante destacar que o grupo que hoje defende o fônico, na verdade, nunca deixou de disputar a hegemonia no campo da alfabetização, seja pela continuidade da produção de cartilhas para estudantes e manuais para professores, seja pela publicação de pesquisas ligadas à psicologia e às ciências cognitivas, considerando a alfabetização numa perspectiva estritamente biológica e, principalmente, por ações políticas.

Mortatti (2019b) narra acontecimentos mais recentes ligados a essa disputa. Ela nos aponta que, a partir do início da década de 2000, houve um intenso movimento dos defensores do método fônico pela *remetodização* da alfabetização. Em 2003, foi produzido um relatório intitulado “Alfabetização Infantil: novos caminhos” (BRASIL, 2003). Nele, defende-se que “O método fônico (...) [é o] tipo de instrução comprovadamente mais eficaz para ajudar o aluno a estabelecer [relações grafema-fonema]” (BRASIL, 2003, p. 47), que seriam essenciais para a codificação e decodificação da língua escrita. O grupo de defensores do fônico apresentou esse documento no Seminário “O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os Novos Caminhos”, realizado em 15 de setembro de 2003 pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Como conclusão, o relatório traz uma síntese dos apontamentos feitos ao longo do texto e indica uma série de recomendações políticas para longo e curto prazos.

O relatório aponta, entre outras medidas, que o Brasil deve tomar como exemplo um suposto consenso que haveria a respeito da alfabetização em países europeus, como Inglaterra e França, e adotar o método fônico, sob o argumento de que ele seria baseado em evidências científicas, nesse caso, em um recorte das ciências cognitivas. A lógica da colonização e da subalternização dos conhecimentos é atualizada por esse grupo que coloca o Brasil no lugar de país atrasado que deve buscar nos Estados Unidos e na Europa os tais bons exemplos. Além disso, o relatório recomenda, também, o “uso sistemático do método fônico” e o “uso de livros didáticos (inclusive cartilhas) e outros modelos e orientações estruturados que servem para orientar e balizar o trabalho dos professores em sala de aula.” (BRASIL, 2003, p. 200). Segundo o documento, o Construtivismo e o Letramento trouxeram graves prejuízos para a Educação no Brasil e no mundo.

O relatório de 2003 foi organizado e coordenado por João Batista Araujo e Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto, aquele mesmo que produz e vende para redes públicas e privadas materiais do método fônico. O Grupo de Trabalho responsável pela elaboração do

relatório é composto por, entre outros, Fernando Capovilla, pai da psicóloga que ministrou a palestra do método fônico, em 2019, na SME/RJ, com quem ela publica cartilhas do método. Tanto João Batista Oliveira quanto Fernando Capovilla e a psicóloga Alessandra Seabra Gotuzo compõem, também, o corpo de “especialistas colaboradores” que elaboraram, com a Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação, o Caderno da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019b). Portanto tal grupo, em diferentes épocas e por meios distintos, disputam lugar nas políticas de alfabetização defendendo seus próprios interesses políticos, sociais e, principalmente, econômicos.

A proposta apresentada no relatório “Alfabetização Infantil: novos caminhos” (BRASIL, 2003) foi colocada em discussão pelo então ministro da Educação do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, Fernando Haddad, no seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica, em 2006. Na ocasião, foram ouvidos diversos pesquisadores e, ao final, a decisão do ministro foi a de que o MEC não iria incorporar/ impor o método fônico nas políticas públicas para a alfabetização (MORTATTI, 2019b). O projeto de país que se desenhava no governo Lula estava voltado para políticas de inclusão, distribuição de renda, ampliação do acesso e investimento na permanência da população mais pobre nas universidades públicas.

No que se refere à alfabetização, o governo Lula e, mais tarde, o governo Dilma Rousseff, investiu em formação continuada de professoras e professores das redes públicas do Brasil, através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado em 2012 em parceria com as universidades públicas federais e estaduais, provendo, inclusive, ajuda de custo para frequentar os encontros de formação e para atuar como formador docente. O PNAIC tinha como objetivo apoiar todos os professores que atuassem no ciclo de alfabetização (então compreendido como os três primeiros anos do Ensino Fundamental I) a planejar suas aulas e a usar materiais e referências curriculares e pedagógicas oferecidos pelo MEC. O PNAIC, portanto, respeitava a autonomia docente e o pluralismo das ideias, ofertando subsídios para o docente planejar suas aulas, considerando seus saberes e práticas, e visava garantir a professoras e professores o direito à formação continuada que os respeitassem como reais autoridades em alfabetização.

No entanto, desde o golpe parlamentar de 2016 contra a presidenta eleita Dilma Rousseff, o Brasil tem vivido uma escalada antidemocrática e uma série de desmontes, especialmente na Educação. O PNAIC foi extinto e houve intervenção do governo ilegítimo de Michel Temer inclusive na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, antes do golpe, vinha sendo construída por professores e pesquisadores das diferentes áreas e amplamente

discutida entre docentes da Educação Básica e das universidades. A BNCC foi, então, reduzida, atravessada por interesses empresariais (como o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNC), fundado pela Fundação Lemann, Instituto Natura e Itaú BBA²⁰) e deliberadamente alterada em diversos pontos. No que se refere à alfabetização, a Base reduziu o ciclo de alfabetização de três para dois anos e abriu portas e janelas para o fônico, quando prioriza relações fonema/grafema, entende, equivocadamente, que letras representam sons da fala e compreende leitura e escrita como sinônimos de decodificação e codificação. No entanto, para os defensores do método fônico, isso não era o suficiente.

2.4 A Política Nacional de Alfabetização (PNA)

Nesta parte, propomos uma discussão sobre o campo da alfabetização a partir do decreto 9.764, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Nela, buscarei desenhar a rede de forças que sustentam a PNA, que dá a ela condições de enunciabilidade, que remonta interesses privados, o neoliberalismo, a instrução e os interesses políticos e empresariais que a atravessam. Para isso, assumo os riscos de narrar o presente, um plano movente de forças e de disputas ainda em curso.

Vimos que a discussão sobre a alfabetização no Brasil é marcada historicamente pelas disputas de ordem metodológica. Passamos pelo momento marcado pela institucionalização dos métodos de base sintética, no final do século XIX; pelo método analítico e todas as disputas com os métodos sintéticos (soletração, silabação, fônico), no início do século XX; o advento dos métodos “eccléticos”, a partir da década de 1920; Os Testes do “ABC”, que deslocaram a discussão dos modos de ensinar para a testagem sobre a “prontidão” e sobre a “maturidade” das crianças para aprender a ler e escrever, atravessados pelas abordagens psicológicas, na década de 1930; passamos por Paulo Freire e seu legado para a compreensão de uma alfabetização como direito e possibilidade de pensar e transformar as injustiças sociais do mundo, para além de pensar tão somente a palavra escrita; chegamos ao construtivismo e à revolução conceitual que ele promove no campo da alfabetização, a partir do trabalho de Emilia Ferreiro, na década de 1980, institucionalizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), e que traz a criança como ponto central para os processos de ensinar e

²⁰ Ver tese de Doutorado de: SOUZA, Alice Moraes Rego de. Base Nacional Comum para quê/quem? Uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial.

aprender; passamos também pela contribuição de Ana Luiza Smolka para se pensar uma alfabetização como um processo discursivo; chegamos ao conceito de letramento, discutido amplamente por Magda Soares que propõe as práticas sociais de leitura e escrita como fundamentais no processo de apropriação da língua. (MORTATTI, 2019c). Chegamos ao processo de redefinição dos papel da professora alfabetizadora, a partir das contribuições de Regina Leite Garcia e, finalmente, a partir das contribuições de Mortatti (2019b) e Souza (2019), discutimos, ainda que de modo breve, as interferências dos defensores do método fônico e de empresários, mercadores da Educação, nas políticas de alfabetização mais recentes.

É importante destacar que, embora o campo da alfabetização viesse passando por mudanças conceituais que atravessam concepções de ensino, aprendizagem, alfabetização, linguagem, língua e infância, além do que significa ser professora/professor, os diferentes métodos de alfabetização de marcha sintética (método da soletração; o silábilo; e o fônico) continuaram vivos nas disputas pela hegemonia no campo. As práticas não foram sendo substituídas, umas pelas outras, na medida em que emergiam no fluxo da história, como num processo evolutivo, ao contrário, havia as rupturas, mas não a substituição das ideias que resitiam umas às outras e permaneciam disputando espaço e narrativas no campo da alfabetização. Desses, destacamos o método fônico, instituído pela PNA, defendido por um grupo que vinha tentando exercer influência nas políticas públicas de alfabetização desde, pelo menos, 2003 (BRASIL, 2019a).

Como dissemos, no ano de 2018, o Presidente Jair Bolsonaro foi eleito por um acidente histórico produzido por uma parte da população que, por meio de suas práticas discursivas, demonizou o Partido dos Trabalhadores e demais partidos considerados de esquerda, sobretudo antes, durante e depois do golpe parlamentar de 2016. Seu governo dá continuidade e aprofunda as políticas de desmonte do governo golpista de Michel Temer. Bolsonaro, até o presente momento (início do terceiro ano de mandato), já nomeou três ministros olavistas²¹ para o Ministério da Educação. O governo Bolsonaro tem como marcas escândalos envolvendo a família do presidente e os ministros indicados, a instabilidade e a absoluta negligência e incompetência, sobretudo no momento histórico em que escrevo esta pesquisa, final do ano de 2020, ano marcado pela pandemia da Covid-19, quando o governo federal lavou as mãos para a doença, para os doentes e para as milhares de mortes.

Em 2019, o Ministério da Educação de Bolsonaro, chefiado pelo então ministro

²¹ O termo “olavista” refere-se àqueles que são ou foram alunos do astrólogo Olavo de Carvalho, grande influenciador do governo Bolsonaro.

Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub (segundo ministro olavista dos três que ocuparam o MEC), instituiu, através da Secretaria de Alfabetização, chefiada pelo também olavista Carlos Nadalim²², a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019a) que prevê que a União:

“em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal.” (BRASIL, 2019)

O argumento “das evidências científicas” é uma marca da Política Nacional de Alfabetização que é apresentada por seus autores “[...] como se fosse *a verdade científica revelada* e o fazem por meio de um discurso característico da “retórica de púlpito”, como tal, ideológico, autoritário e pseudocientífico.” (MORTATTI, 2008). Trata-se, portanto, de:

“[...] um discurso mobilizador do silêncio obediente, cuja função mais característica não é impedir as pessoas de falar ou agir, mas é sobretudo obrigá-las a dizer e fazer o que não querem ou não poderiam dizer ou fazer, se não com base na fé. (MORTATTI, 2008, p. 107-108, grifos no original).

É interessante observar como a ciência é recortada pelo governo Bolsonaro. Para ele, só é ciência aquilo que parece conveniente. No caso da Política Nacional de Alfabetização, só é ciência o recorte das ciências cognitivas feito pelos defensores do método fônico. Todas as demais pesquisas em alfabetização, relacionadas ao campo da Educação ou aos estudos da linguagem, por exemplo, não seriam ciência, seriam ideologia esquerdista, obra de doutrinadores marxistas e, por isso, devem ser apagadas da história.

A ciência, na política bolsonarista, é adotada por conveniência. Para desqualificar pesquisadoras e pesquisadores, professoras e professores do Brasil, dentro do recorte ideológico que lhes interessa, ela serve. Já para combater a pandemia da Covid-19, a ciência pode ser descartada. Em seu lugar, ficam a falsa dicotomia entre saúde e economia, o mito da Cloroquina, o movimento antivacinação, o obscurantismo, o negacionismo e completa falta de compaixão, materializada em enunciados como “E daí? Lamento, quer que eu faça o quê?” ou “Não sou coveiro, tá?”²³.

²² Carlos Nadalim, antes de ocupar a vaga de Secretário de Alfabetização do MEC, coordenava uma escola particular com 150 alunos, situada em Londrina, que herdou de sua família. Além disso, Nadalim é blogueiro. No blog “Como educar seus filhos”, ele ensina pais e responsáveis a alfabetizar as crianças em casa, utilizando o método fônico (em uma evidente defesa ao homeschooling). No blog, ele também rechaça figuras emblemáticas na educação e na alfabetização, como Paulo Freire e Magda Soares, e desqualifica professoras e professores que, segundo ele, seriam mal formados e ideologizariam o ensino. Ver mais em: <http://comoeducarseusfilhos.com.br/blog/letramento-o-vilao-da-alfabetizacao-no-brasil/>. Acesso em 05 dez. 2019.

²³ “E daí? Lamento, quer que eu faça o quê?” e “Eu não sou coveiro” foram duas respostas que o presidente da República, Jair Bolsonaro, deu ao ser indagado sobre o número crescente de mortes por Covid-19 no Brasil.

O decreto da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019a) lista seis competências essenciais para a alfabetização: a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita (BRASIL, 2019a). E esclarece o que seriam três dessas seis competências:

“IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;
V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;
VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;”
(BRASIL, 2019a, art. 2)

Ao elencar a chamada instrução fônica sistemática como uma competência essencial da alfabetização e o encaminhamento dado para o ensino da língua escrita na alfabetização, desvinculando a língua escrita e seu ensino das práticas sociais, da vida e da problematização dos homens e de suas relações com o mundo, o governo federal:

“nega outros caminhos formativos por rejeitar ou desconhecer a produção científica e contemporânea acumulada no campo, centrando-se, contrariamente, numa concepção de ciência que reforça os abismos sociais e as mais diversas formas de preconceitos que deles decorrem”. (MACHADO; LOPES, 2019, p. 148)

Aqui, nos parece importante destacar os equívocos conceituais do método fônico. Nele, parte-se da ideia de que os sons da fala seriam equivalentes a grafemas ou a letras, ou seja, a escrita seria a representação gráfica da fala, o que não é verdade. A correspondência biunívoca que se têm de que um fonema equivaleria a um grafema, desconsidera que há uma imensa variabilidade na produção fonética, “decorrente das condições e das características individuais dos órgãos fonoarticulatórios (...) bem como das diferenças de sotaques existentes nas diversas regiões do país” (MACHADO; LOPES, 2019, p. 142). Além disso, o fonema é uma unidade cognitiva abstrata e desprovida de significação que se relaciona com a língua que se fala, não com a língua que se escreve.

Comprendemos que a PNA, ao estabelecer a “instrução fônica sistemática” – entendida como “ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada” (BRASIL, 2019a) – e ao prever a “consciência fonêmica” e a “fluência em leitura oral” como competências essenciais para a alfabetização, antes de tudo, normaliza práticas pedagógicas, homogeneiza modos de ensinar e pressupõe

Enquanto a ciência recomendava o isolamento, o distanciamento social, o uso de máscara e de álcool em gel, o presidente promovia, com frequência, aglomerações e aparecia, cotidianamente, sem máscara na porta do Palácio do Planalto. Ver mais em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/20/nao-sou-coveiro-ta-diz-bolsonaro-ao-responder-sobre-mortos-por-coronavirus.ghtml> e em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/28/e-dai-lamento-quer-que-eu-faca-o-que-diz-bolsonaro-sobre-mortes-por-coronavirus-no-brasil.ghtml>. Acesso em 12 dez. 2020.

modos únicos de aprender (MACHADO; LOPES, 2019). Nesse sentido, descaracteriza professoras(es) e crianças. A PNA, portanto, é antidemocrática, como o próprio governo que a instituiu, já que não respeita a liberdade de cátedra como um direito constitucional de professoras e professores e, além disso, não se estabelece a partir de uma discussão com a comunidade acadêmica e científica e, sobretudo, com alfabetizadoras(es) (MORTATTI, 2019a).

Após o decreto da PNA, o então Ministro da Educação Abraham Weintraub e o Secretário de Alfabetização do MEC, Carlos Nadalim, lançaram uma série de materiais e ações ampliando as garras do Política Nacional de Alfabetização, que serve como um grande guarda-chuva que acomoda, de modos diversos, os interesses do grupo que a defende e do grupo que vende materiais do método fônico, que elaborou e tem se beneficiado diretamente da política pública.

Entre os materiais, destacamos o Caderno da Política Nacional de Alfabetização, que mencionamos anteriormente ao destacarmos a influência do grupo de defensores do método fônico, escritores de cartilhas, na política de alfabetização. Nele, o decreto da PNA (BRASIL, 2019a) é didaticamente explicado, parte a parte. Na abertura, são mencionados os “marcos históricos” destacados por seus elaboradores, como: a Constituição Federal (1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996); o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001); o relatório que o mesmo grupo elaborou em 2003, intitulado “Alfabetização Infantil: os novos caminhos”; o Programa Brasil Alfabetizado, também de 2003; o documento “Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva”, publicado pela Academia Brasileira de Ciências, em 2011, que “corroborar com a tese do relatório e traz novas evidências” (BRASIL, 2019b, p. 15); o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2012); a primeira edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (2013); o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014), decênio 2014-2024; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017); e o Programa Mais Alfabetização (2018). As únicas menções a documentos ou a pesquisas que tratem de questões teórico-metodológicas da alfabetização são aquelas que se referem aos relatórios produzidos pelo grupo de elaboradores do Caderno da PNA ou seus simpatizantes. Há, portanto, um apagamento de todas as outras contribuições da pesquisa brasileira para o campo. O recorte histórico, aqui, é também conveniente.

Além dos marcos históricos, há infográficos explicando o decreto, uma coluna chamada “O que dizem os especialistas”, quase todos ligados à psicologia, não há alfabetizadores entre eles. A lógica do grupo que pensa a alfabetização e o grupo que

meramente executa o que foi pensado por outrem e que está tutelado, subordinado, submetido à lógica dos “especialistas” que planejam e controlam suas práticas é, portanto, reproduzida no documento.

Além disso, o Ministério da Educação pôs em prática um conjunto de ações que desdobram a Política em todo o Brasil, entre as quais destacamos: o programa Tempo de Aprender, que, a partir da adesão de estados e municípios, promove cursos de “capacitação” de professores e diretores de escola para a alfabetização fônica; oferece premiação por resultados de professores; avaliação nacional de fluência em leitura; intercâmbio para professores premiados, condicionando a valorização de professores a resultados que quase sempre não dependem apenas deles e que são produzidos a partir de provas únicas para todo um país, homogeneizando não apenas os modos de ensinar e aprender, mas também a avaliação.

Além do “Tempo de Aprender”, o MEC, entre 22 e 25 de outubro de 2019, realizou a 1ª Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE), a partir do qual seria produzido mais um relatório, o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE). Um dos objetivos do CONABE foi, segundo a Portaria N. 1.460, de 15 de agosto de 2019, “propor recomendações para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem da *literacia* e da *numeracia*, e propor estratégias para seu cumprimento”. Para o CONABE, foi nomeado um painel de especialistas. Entre os integrantes do grupo, estão a mesma psicóloga que ministrou a palestra para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Alessandra Seabra Gotuzo, e seu pai Fernando Capovilla, ambos autores de cartilha do método fônico.

O interesse de autores de cartilhas do método fônico nas políticas de alfabetização não tem relação apenas com disputas metodológicas. Os interesses vão muito além das relações de ensino e aprendizagem. O mercado do livro didático movimentava bilhões de reais a cada nova escolha dos livros didáticos que serão usados nas escolas públicas brasileiras, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)²⁴. O PNLD do Ministério da Educação, junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão do Governo Federal, promove a compra e a distribuição de livros didáticos produzidos por editoras e outras empresas que os publicam, por meio de edital e a partir de critérios especificados pelo MEC. Após a divulgação do edital, os livros são analisados por um conjunto de especialistas que

²⁴ Ver mais em Dados estatísticos - Portal do FNDE, disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em 07 dez. 2020.

escrevem seus pareceres acerca das obras selecionadas. Esses pareceres ajudam professoras e professores a escolher as obras que desejam usar. Desde 1990, os professores escolhem os livros que desejam entre os aprovados no processo de avaliação feito pelo MEC (DAHER; FREITAS; SANT'ANNA, 2013). Desde 2017, o PNLD foi ampliado e, atualmente, há a possibilidade de inclusão de outros materiais, além do livro didático, como livros literários, *softwares* e jogos educativos, materiais para projetos de reforço escolar, materiais de formação docente e materiais específicos para a gestão escolar, passando a se chamar Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD²⁵.

A cada quatro anos é feita a escolha dos livros didáticos que serão usados pelas crianças do 1º ano, junto com o edital do PNLD que contempla os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Como no 1º ano os livros são consumíveis, ou seja, as crianças fazem os exercícios no próprio livro, eles são repostos anualmente pelo Programa Nacional do Livro Didático. Em 2019, houve a escolha dos livros que serão usados pelas crianças entre 2020 e 2024 e, anualmente, eles serão repostos pelo Programa Nacional do Livro Didático.

Em 2019, foram usados os livros didáticos escolhidos no PNLD de 2014 nas escolas públicas brasileiras. Apenas o PNLD de 2014 custou para os cofres públicos mais de um bilhão de reais (exatamente R\$1.217.893.067,42)²⁶ (FNDE, 2014), o que representa um valor de mercado bastante interessante para autores, editoras, institutos privados que produzem cartilhas, como o Instituto Alfa e Beto, e demais empresas que participam da publicação de livros didáticos.

Embora nossa pesquisa enfoque a alfabetização, especificamente o 1º ano, a Política Nacional de Alfabetização do governo Bolsonaro inclui, também, as crianças e professores da Educação Infantil (Pré-escola) como público-alvo das ações voltadas para a alfabetização, em caráter preparatório, o que se constitui não apenas como um retrocesso, mas também como uma medida que contradiz o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) e a própria Base Nacional Comum Curricular (2017) dispõem sobre essa etapa da Educação Básica, como a não antecipação de conteúdos e a não preparação para a alfabetização.

Apesar disso, a PNA já produziu efeitos no PNLD, tendo sido incluída a Educação Infantil no Programa. A luta do campo da Educação Infantil vinha se dando no sentido de não

²⁵ Ver mais em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em 07 dez. 2020.

²⁶ De acordo com o site do FNDE. Para mais informações: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>. Acesso em 07 dez. 2020.

haver livros didáticos para essa primeira etapa da Educação Básica, mas que houvesse iniciativas para a compra de bons livros de literatura infantil, materiais de artes e brinquedos que pudessem ampliar as experiências das crianças.

No entanto, o edital do PNLD para 2022 prevê a compra de: obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da educação infantil; obras literárias destinadas aos estudantes e professores da educação infantil; e obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências (BRASIL, 2020). A inclusão da Educação Infantil em um PNLD que fala em “preparação para a alfabetização baseada em evidências científicas” beneficia as editoras, empresas e os autores de cartilhas baseadas nessas tais evidências, ou seja, as cartilhas do método fônico escritas por integrantes do grupo que orienta o MEC na proposição e na implementação da Política Nacional de Alfabetização. Por esse dado já podemos antever o próximo edital do PNLD para os anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente, é claro, para alfabetização, e os maiores beneficiados das quantias bilionárias vindas de verba pública destinada à Educação.

A Política Nacional de Alfabetização, portanto, abriu portas e janelas para o grupo de defensores da alfabetização “baseada em evidências”, que se traduz em alfabetização pelo método fônico. Portas e janelas foram abertas para os autores de cartilhas, editoras e mercadores da Educação (como o Instituto Alfa e Beto, a psicóloga Alessandra Gotuzo e seu pai Fernando Capovilla), pela via Programa Nacional do Livro Didático. Isso porque, como temos discutido, “o livro didático enquanto objeto sociohistórico é foco de disputas acirradas e contempla interesses que vão muito além de ser uma opção e escolha do professor e/ou de uma determinada comunidade escolar” (DAHER; FREITAS; SANT’ANNA, 2013).

2.5 A compra de materiais didáticos, a terceirização da Educação e a atualização de uma pedagogia neotecnicista via currículo

A Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, como toda rede pública de ensino no Brasil, também recebe os livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático para todos os anos de escolaridade, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação, como dissemos, produz seu próprio livro didático.

O governo de Marcelo Crivella fez novas aquisições de cartilhas e manuais do Instituto Alfa e Beto. Em 2019, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro gastou R\$ 3.647.493,87 (três milhões seiscientos e quarenta e sete mil quatrocentos e noventa e três reais e oitenta e sete centavos) com a criação de projeto gráfico, diagramação, ilustração, revisão de texto, registro (ISBN e ficha catalográfica) dos Materiais Didáticos Cariocas, como passaram a ser intitulados, na gestão de Crivella, o conjunto de Livro do Aluno e Material do Professor de todos os anos de escolaridade. O favorecido foi a Edigráfica Gráfica e Editora LTDA (Diário Oficial de 03 de junho de 2019)²⁷. Com os materiais produzidos pelo Instituto Alfa e Beto distribuídos na Rede de Ensino, foram gastos R\$ 1.910.874,00 (um milhão, novecentos e dez mil e oitocentos e setenta e quatro reais) (Diário Oficial de 04 de julho de 2019)²⁸. Apenas em 2019, portanto, mais de cinco milhões de reais saíram dos cofres públicos municipais direto para as duas empresas privadas que produziram os materiais com os quais trabalhamos.

Ao longo da nossa história, a educação pública tem passado por um processo sistemático de sucateamento. Baixos investimentos, desvios de verbas, atrasos de pagamentos de profissionais, condições precárias de trabalho e de aprendizagem. Turmas superlotadas, falta de professores e a precarização da carreira docente seguem em marcha num projeto que terceiriza a responsabilidade do Estado para atender a interesses empresariais, em uma lógica que opera sucateando o serviço público e vendendo o mercado privado como salvação. Nada disso nos parece novidade. A ideia veiculada é sempre a de que não há recursos disponíveis para a melhoria da estrutura das escolas, para o investimento na carreira docente ou para a própria contratação de professores através de concurso público. No entanto, em uma pesquisa rápida no Diário Oficial on-line da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, contexto em que nossa pesquisa é realizada, é possível encontrar enormes cifras indo direto dos cofres públicos para a iniciativa privada.

O discurso da terceirização, a ideia de que há a necessidade de parcerias público-privadas, como se somente as empresas contratadas poderiam solucionar os problemas da educação pública através da venda de materiais didáticos, de métodos, de “capacitação” para professores que dariam conta de salvar a educação, só é possível graças a um fracasso historicamente produzido pelos governos. O fracasso não é escolar, ele é social e político. O fracasso é construído pela omissão do Estado, pela escassez de investimentos, pela culpabilização do professor e ele justifica a terceirização sutil, através dos contratos

²⁷ Ver mais em Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, n. 67, 25 de jun. 2019, p. 61. Disponível em <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4180/#/p:61/e:4180>. Acesso em 07 set. 2020.

²⁸ Ver mais em Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, n. 74, 04 de jul. 2019, p. 15. Disponível em <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4194/#/p:15/e:4194>. Acesso em 07 set. 2020.

milionários, da educação pública. Nesse sentido, a educação é tratada como mercadoria que pode ser colocada à venda, como um serviço, e não como um bem comum. Assim, reafirma-se a lógica neoliberal de isentar o Estado de seus deveres, terceirizando a responsabilidade pela gestão da coisa pública²⁹. A racionalidade neoliberal opera também no movimento de atribuir a culpa dos resultados aos indivíduos, nesse caso, ao professor alfabetizador, profissional que não saberia alfabetizar e que, por isso, deve ser “capacitado”, seguir roteiros e manuais com prescrições para o seu fazer.

Nesse contexto, a aprendizagem também é vista como um produto que pode ser medido, que pode ser quantificado através das avaliações de larga escala, como as que a Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro faz bimestralmente com todas as turmas, além das chamadas provas externas, como a Avaliação Nacional da Alfabetização e a Prova Brasil. Provas uniformizantes, descontextualizadas e que partem da ideia de que todos os sujeitos devem aprender as mesmas coisas, em um mesmo período e que essa aprendizagem pode se refletir em um único dia de aplicação da prova e em um número que será gerado ao final. Todas as escolas e todas as crianças são submetidas a um mesmo instrumento de avaliação, organizado em torno de habilidades, como se todas vivessem os mesmos processos, ao mesmo tempo, de uma mesma forma. As singularidades dos territórios, das pessoas e das relações são apagadas, os sujeitos são massificados, homogeneizados. Pouco importa quem eles são, o que pensam, o que aprenderam ou não, os processos de ensinar e aprender são achatados, reduzidos a números, gráficos e conceitos.

Os resultados dos estudantes são vistos como produto de um ensino que fracassou. Nessa lógica neoliberal, o professor é incapacitado, o aluno é despreparado e o herói da educação é o setor privado, que terá pacotes de solução prontos para serem vendidos. A responsabilidade do Estado, os investimentos nas escolas, nos profissionais, nas crianças quase nunca são revistos. O que tem sido feito é a culpabilização do indivíduo, neste caso, o professor, e o enriquecimento de empresários.

Essa culpabilização é percebida pela produção e aquisição de materiais que estruturam e prescrevem atividades, a partir da produção de imagens universais e idealizadas de professores e crianças, como se houvesse uma única forma de ensinar e aprender. Enunciados que prescrevem práticas, como os que temos encontrado nesses materiais, só podem ter como interlocutor sujeitos que não saibam o que fazer. A prescrição possibilita o controle e a interdição dos discursos e a difusão de políticas linguísticas que interessem a determinados

²⁹ Ver dissertação de Mestrado de: CARVALHO, Andreia Araujo de. Todos pela Educação? Uma construção de sentidos sobre educação em uma esfera empresarial.

setores da sociedade, entre eles grandes empresários ligados a editoras, institutos e fundações privados, como o próprio Instituto Alfa e Beto e a Edigráfica, além de autores de cartilhas de alfabetização que podem se beneficiar do PNLD e de contratos milionários.

É importante destacar, porém, que os materiais didáticos produzidos pela SME/RJ e aqueles vendidos pelo IAB, além das avaliações de larga escala, só existem porque há um currículo que possibilita sua existência, que é a Base Nacional Comum Curricular, organizada em conjuntos de habilidades que devem ser desenvolvidas por todos os estudantes, em um mesmo período. Uma BNCC que foi achatada, modificada após o golpe, que sofreu a interferência de grupos empresariais, rompendo o diálogo com professores e pesquisadores das diferentes áreas³⁰. A Base possibilita a produção de materiais e provas uniformizantes. A partir dela, o currículo da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro foi revisado, sendo constituído, também, por conjuntos de habilidades. No entanto, vale destacar que desde 2010, ano de publicação das primeiras Orientações Curriculares, o currículo da Rede Municipal de Ensino já era constituído por conjuntos de habilidades, da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Essas habilidades remontam uma educação tecnicista, alinhada com a racionalidade neoliberal e os interesses empresariais, que busca produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho e que opera na manutenção da ordem social capitalista que demarca e reforça os lugares sociais de oprimidos e opressores. Não há preocupação em problematizar a vida, os homens ou as relações sociais, o objetivo é instrumentalizar, treinar e capacitar futuros trabalhadores e trabalhadoras que serão explorados pelo sistema produtivo. Nesse sentido, pouco importa quem são esses sujeitos, o que pensam, sentem, como agem, onde vivem, seus interesses, curiosidades. Pouco importa, também, a sua linguagem.

2.6 A PNA e o contexto da cidade do Rio de Janeiro

³⁰ Ver mais em Manifestação da comissão permanente de formação de professores da UNICAMP sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, disponível em <https://www.fe.unicamp.br/institucional/noticias/comissao-permanente-de-formacao-de-professores-da-unicamp-divulga-manifesto>. Acesso em 07 dez. 2020. E em Manifesto de repúdio à BNCC e ao rompimento do projeto de desenvolvimento nacional e de educação democrática, disponível em <https://men.ced.ufsc.br/2017/07/03/manifesto-de-repudio-a-bncc-e-ao-rompimento-do-projeto-de-desenvolvimento-nacional-e-de-educacao-democratica/>. Acesso em 07 dez. 2020.

A Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, em agosto de 2019, no governo de Marcelo Crivella, político que recebeu apoio do presidente Jair Bolsonaro nas eleições municipais, subserviente às políticas federais, adquiriu materiais didáticos voltados para crianças e professoras(es) produzidos pelo Instituto Alfa e Beto (IAB) para distribuição em escolas 88 Unidades Escolares da Secretaria Municipal de Educação que atendem à Educação Infantil (pré-escola) e/ou 1º ano do Ensino Fundamental I, após consulta aos diretores das escolas. Foi oferecida “capacitação” para as equipes gestoras e professoras(es) regentes da EI e do 1º ano, totalizando 200 turmas e 5.000 crianças que passaram a ser alfabetizadas com o método fônico àquela altura do ano letivo³¹. A partir dessas “capacitações”, o material começou a ser utilizado, ainda que em caráter de testes, a despeito das práticas que vinham sendo construídas pelas(os) professoras(es) alfabetizadoras(es) com as crianças até aquele momento do ano letivo. É importante destacar que esta não foi a primeira vez que a Rede de Ensino adquiriu o método do IAB. Entre 2010 e 2015, no governo Eduardo Paes, o método fônico produzido pelo Instituto foi implementado na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (INSTITUTO ALFA E BETO, 2019).

Embora essa iniciativa da Prefeitura não esteja oficialmente vinculada à instituição da PNA, segundo o diretor da Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire³², Márcio Costa, “a decisão de utilizar o material do Instituto Alfa e Beto deriva da orientação de tratar a educação com uma perspectiva científica” (INSTITUTO ALFA E BETO, 2019), ecoando o discurso das “evidências científicas”, no qual se baseia o decreto da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019a), que desqualifica pesquisas das ciências humanas, sobretudo da Educação e dos estudos da linguagem que vem sendo produzidas ao longo de mais de três décadas.

Como temos discutido, o método fônico parte de uma unidade mínima, abstrata e desprovida de significação da Língua Portuguesa, o fonema. Além do caráter abstrato e do esvaziamento de sentido que marca esses tipos de abordagens, o método contempla apenas uma das dimensões da linguagem — a fonológica — em detrimento das dimensões lexical, morfossintática, sintática, discursiva e pragmática (MACHADO; LOPES, 2019). Além disso, o contexto de enunciação, os sujeitos falantes da língua, as crianças e a professora/ o professor

³¹ Números do Instituto Alfa e Beto, disponíveis em <https://www.alfaebeto.org.br/2019/07/31/capacitacao-alfa-e-beto-rio-de-janeiro/>. Acesso em 24 set. 2020.

³² Escola criada pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, em 2012, no governo Eduardo Paes, com o objetivo de promover a formação continuada a seus professores. Paradoxalmente, a escola que leva o nome do patrono da Educação brasileira, aquele que defendeu ao longo de toda sua vida uma educação transformadora, emancipatória, libertadora, se responsabilizou pela “capacitação” dos professores para o uso do método fônico promovida pelo Instituto Alfa e Beto.

— seus campos de interesse, saberes e práticas — são desconsiderados no contexto de implementação do método fônico. Em seus lugares, predominam a instrução fônica sistemática e a realização de exercícios mecânicos e de repetição.

Diante de uma Política Nacional para a alfabetização que institui, por meio de decreto, formas únicas de ensinar e de aprender, por meio do método fônico, pareceu-nos importante a análise dos materiais didáticos utilizados em turmas de alfabetização (1º ano) no ano letivo de 2019, no contexto de implementação da Política Nacional de Alfabetização em relação a qual a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro se antecipa e adquire os materiais produzidos pelo IAB. Além disso, consideramos relevante analisar também os materiais produzidos pela própria Rede de Ensino, utilizados concomitantemente nas turmas de 1º ano em 2019.

Temos discutido os interesses políticos e econômicos que giram em torno da produção, da compra e da distribuição de livros didáticos e das cartilhas de alfabetização fônica, materiais didáticos que se constituem a partir de determinados valores, posicionamentos ideológicos, concepções de língua, linguagem, aluno, professor e ensino. Isso porque compreendemos com Daher; Freitas e Sant’Anna (2013) que:

O livro didático [e podemos incluir também a cartilha de alfabetização], então, longe de ser um mero material de apoio, é um registro privilegiado do que em determinado momento da história pode ser dito e, como consequência, sobre o que se silencia. Entendemos o LD [livro didático], ainda, como uma produção vinculada a valores, a posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor (...). (DAHER; FREITAS e SANT’ANNA, 2013)

Continuaremos desenhando a rede de forças que se traduz em relações de poder e saber, em concepções de língua, linguagem e ensino e nas imagens de professor e criança que estão implicadas na produção, compra e distribuição de materiais didáticos — livros, manuais e cartilhas de alfabetização — pela Rede Municipal de Ensino, no Capítulo 3.

2.7 Uma análise discursiva de materiais didáticos: dispositivo, disciplinamento de saberes e cenografia

Nesta parte, procuraremos apresentar o referencial teórico a partir do qual analisamos os materiais didáticos. Consideramos importante destacar que, no movimento das análises dos enunciados, presentes nos materiais didáticos, o referencial teórico foi emergindo como

possibilidade de problematizar o dito. Assim, os enunciados acionaram os referenciais teóricos com que temos trabalhado. Nesse caso, portanto, não foi o referencial que fizemos caber nos enunciados, foram os enunciados que fizeram o referencial teórico emergir como possibilidade de análise.

Contudo, assumimos que os olhos que olharam o dito estavam orientados por um arcabouço teórico que os direcionou, movimentou e possibilitou análises que não têm qualquer pretensão de neutralidade. Ao contrário, como aprendiz de cartógrafa, venho tentando desconstruir uma ideia da produção de um conhecimento científico que faz o esforço de falar com distanciamento sobre o seu objeto de pesquisa, venho fazendo o esforço de explicitar minhas implicações com o campo de pesquisa, de deixar fluir os afetos que me chegam e de construir um posicionamento em relação a eles.

Trabalhar com materiais didáticos que circulam em salas de aula de alfabetização implica desnaturalizar o que aparenta estar dado, já que foi sempre assim, como bem apontou a professora Del Carmen na banca de qualificação. Ao longo dos dois últimos séculos, a alfabetização, especificamente, foi atravessada por disputas de métodos prescritivos, estruturados, que descrevem o passo a passo do ensino e que preveem a aprendizagem de indivíduos idealizados e universais, como se todas as pessoas aprendessem de uma mesma forma, ao mesmo tempo e com os mesmos recursos.

A cartilha de alfabetização vem cumprindo parte desse papel prescritivo, assim como os manuais para os professores alfabetizadores que, ao longo da história, cuidaram de normalizar os modos de ensinar a partir de uma linguagem que representa um mundo que está dado, pronto para ser nomeado. A língua, nesse contexto, é concebida como um código pronto, um sistema de formas normativas e idênticas, como discutimos no capítulo anterior. Assim, ler é entendido como decodificação e escrever é o mesmo que codificar, operar com um código que contaria o mundo tal como ele é. Os materiais produzidos e vendidos pelo Instituto Alfa e Beto (Cartilha do Aluno e Manual do Professor) nos parecem a materialização dos interesses do grupo de defensores do método fônico instituído pela política bolsonarista e, sobretudo, dos interesses conservadores que esse governo antidemocrático defende.

Da mesma forma, temos buscado desnaturalizar os materiais didáticos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (composto por Livro do Aluno e Material do Professor), alvo de críticas e de manifestações públicas na greve dos professores de 2013, que paralisou a Rede Municipal de Ensino por três meses. À época, a então secretária, Cláudia Costin, sinalizou que seu uso era opcional, mas a SME/RJ continuou

enviando-o para todas as escolas e, ao final de cada bimestre, continuou aplicando suas provas com base naquilo que estava presente em seu material. A política de governo de Marcelo Crivella dá continuidade e atualiza esses materiais da SME/RJ, com a então secretária Talma Romero Suane, ex-diretora de escola da Rede Municipal de Ensino. A aparente naturalidade da oferta de um material que prepararia as crianças para as provas precisa ser problematizada, e é esse trabalho que buscaremos fazer em nossas análises.

Dessa forma, propomos discutir como esses materiais didáticos – da SME/RJ e do IAB – operam como dispositivos que controlam saberes, práticas, discursos, gestos, condutas e opiniões de professores e crianças em salas de aula de alfabetização. Mas antes, cabe discutir a noção de dispositivo.

Para Foucault (2019b), um dispositivo seria uma série de práticas e de mecanismos, linguísticos ou não, que se inscreveriam num jogo de forças e operariam com uma “função estratégica dominante” (FOUCAULT, 2019b p. 365). O aprisionamento, por exemplo, para Foucault, seria um dispositivo que fez (e ainda faz) com que as medidas de detenção pareçam o modo mais eficaz e racional que se poderia aplicar contra a criminalidade. Cartilhas, livros e manuais prescritivos voltados para a alfabetização são produzidos a fim de que pareçam trazer o modo mais eficaz e racional para o ensino da leitura e da escrita. Assim operam tanto os materiais da SME/RJ quanto os do Instituto Alfa e Beto voltados para a alfabetização, especificamente para o 1º ano do Ensino Fundamental, ano de escolaridade a que nos dedicamos.

Giorgio Agamben (2009), filósofo italiano, alarga essa compreensão foucaultiana de dispositivo. Para ele, um dispositivo seria:

“qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder e em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a própria linguagem, que talvez é mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem se dar conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar.” (AGAMBEN, 2009, p. 40, 41)

Com Agamben (2009), definimos dispositivo como aquilo que nos captura, orienta, determina, intercepta, modela, controla e assegura gestos, condutas, opiniões e discursos. Assim sendo, compreendemos tanto o Livro do Aluno, da SME/RJ, quanto a Cartilha do Aluno, do Instituto Alfa e Beto, assim como o Manual (IAB) e o Material do professor

(SME/RJ), como dispositivos que capturam, orientam, determinam, controlam e asseguram gestos, condutas, opiniões e discursos, de professoras(es) e crianças, em salas de aula de alfabetização. Buscaremos, em nossas análises, explicitar algumas formas de operação desses dispositivos a partir da análise dos enunciados presentes neles.

Em nossas análises, portanto, percebemos a necessidade de problematizar diferentes modos de operação desses dispositivos. Partimos de uma discussão acerca dos temas e dos saberes selecionados por cada um deles, os sujeitos que são autorizados ou não a fazer essa seleção e os poderes que estão ligados a ela (FOCAULT, 2014a). Daí a discussão sobre os “especialistas” selecionados, aqueles sujeitos que são autorizados a pensar, organizar e prescrever as práticas de alfabetização por meio da elaboração desses materiais e a desqualificação docente imbricada nesse processo que hierarquiza os saberes.

Em Foucault (2014a), encontramos contribuições importantes que nos ajudaram a discutir os sistemas de ensino como “procedimentos de sujeição do discurso” que qualifica e fixa papéis para os sujeitos que falam. E, dessa maneira, pensamos como a Rede Municipal de Ensino, ao adquirir e produzir materiais didáticos descontextualizados dos sujeitos que ensinam e dos sujeitos que aprendem a língua escrita — de suas experiências, saberes, fazeres e dos mundos que eles habitam —, demarca papéis na própria Rede e, sobretudo, demarca papéis sociais, reforçando quem, em nossa sociedade, está autorizado a produzir conhecimento e a quem cabe a tarefa de reproduzir o que foi pensado, planejado, organizado, normalizado por outrem.

Nesse contexto, consideramos relevante problematizar, também com Foucault (2014a), os mecanismos de controle da produção dos discursos. Tentaremos discutir os sujeitos que estão autorizados a falar sobre os processos de ensinar e aprender a língua escrita na alfabetização, em um momento de institucionalização de modos únicos de ensino e de aprendizagem, preconizados pela Política Nacional de Alfabetização e dentro de uma rede de ensino que dá a uns o direito de produzir uma prática homogeneizante e que relega a outros, professores e professoras, o lugar da mera execução do que foi produzido, silenciando e controlando suas práticas. Essa autorização de uns e desqualificação de outros funcionam como mecanismos que possibilitam os processos de controle, captura e normalização dos saberes, fazeres, gestos, discursos e opiniões operados pelos dispositivos materiais didáticos de alfabetização destinados a professores e crianças na Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro.

Essa hierarquização pode ser compreendida a partir do paralelo que propomos com o disciplinamento dos saberes e seus procedimentos (FOUCAULT, 2010; ARANTES, 2018) a partir dos quais crianças e professores são desqualificados e alijados de suas possibilidades de invenção (SOARES; MIRANDA, 2009).

Nesse sentido, o disciplinamento de saberes de que trata Foucault (2010) nos pareceu uma abordagem importante para problematizar as relações de poder e saber e os procedimentos de *eliminação* ou desqualificação; *normalização*; *classificação hierárquica*; *centralização piramidal* que percebemos nas análises dos materiais didáticos utilizados em turmas de 1º ano da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro no ano letivo de 2019. Tais procedimentos sustentam o funcionamento da Cartilha e do Livro do Aluno, assim como o Livro e o Manual do professor produzidos pela SME/RJ e pelo IAB como dispositivos que fazem funcionar políticas linguísticas, federal e municipal, para a alfabetização das crianças da rede pública de ensino. Embora Foucault, ao discorrer sobre esses procedimentos, estivesse pensando nas áreas do conhecimento, encontramos em Arantes (2018) uma transposição didática que nos pareceu fundamental para encaminhar nossas análises sobre esses materiais didáticos.

Encontramos nas análises da cartilha produzida pelo Instituto Alfa e Beto outra forma de disciplinamento de que Foucault (2014b) trata, desta vez o disciplinamento do corpo. Nos processos de controle do tempo e da atividade, “nada deve ficar ocioso ou inútil” (FOUCAULT, 2014b, p.149), e, nesse contexto, o treino da caligrafia, sob o argumento do ensino da escrita – reduzida à cópia e à reprodução –, disciplina, dociliza e produz corpos úteis para a empregabilidade e para a manutenção de um sistema de classes sociais injusto que reproduz e mantém as desigualdades sociais violentas em nosso país. Para isso, busca-se trabalhar com concepções de língua e de linguagem que contariam um mundo dado, acabado, onde não há possibilidades de questionamento e transformação. Dessa forma, a tentativa desse tipo de dispositivo que circula em salas de aula de alfabetização é produzir subjetividades massificadas e alijadas de suas possibilidades de invenção, como tratam Soares e Miranda (2009).

Nesse processo de desqualificação docente, hierarquização e disciplinamento de saberes, pareceu-nos importante desenhar as imagens de professores e de crianças (ARANTES, 2018) que são produzidas pelos materiais da SME/RJ e do IAB e as concepções de linguagem e de língua que eles assumem, ainda que não as explicitem e que tentem

produzir uma imagem que os vincularia a outras concepções, como a noção de cenografia (MAINGUENEAU, 2004; 2015) nos ajuda a discutir.

Para Maingueneau, a cenografia³³, no campo da Análise do Discurso, não se trata apenas de um cenário:

“A noção de cenografia se apoia na ideia de que o enunciador, por meio da enunciação, organiza a situação a partir da qual pretende enunciar. Todo discurso, por seu próprio desenvolvimento, pretende, de fato, suscitar a adesão dos destinatários instaurando a cenografia que o legitima. Esta é imposta logo de início, mas deve ser legitimada por meio da própria enunciação.” (MAINGUENEAU, 2015, p. 123)

Materiais homogeneizantes de alfabetização, produzidos por sujeitos selecionados ou considerados “especialistas”, que trabalham em uma lógica de disciplinamento dos saberes, o que faz com que eles operem como dispositivos de captura, controle e normalização das práticas de professores e crianças, não se assumem como tais. Especificamente no material produzido pela SME/RJ, que tem em seu currículo de Língua Portuguesa a marca da interação e o texto como ponto de partida para os processos de ensino e aprendizagem (RIO DE JANEIRO, 2020), pareceu necessário criar uma estratégia que remetesse ao interacionismo linguístico.

Percebemos, no material didático produzido pela SME/RJ, como os enunciados produzidos por um personagem produzem uma cenografia que nos remeteria a uma perspectiva interacionista de linguagem, o que se constitui um paradoxo, já que se trata de um material que individualiza o processo de aprendizagem, orienta esse processo para um determinado fim e homogeneiza os modos de ensinar e aprender, embora aponte para a importância de atividades coletivas e orais. São os enunciados do personagem analisado que organiza a situação de interação a partir da qual ele deseja enunciar, na busca pela adesão dos professores e das crianças a quem o material se destina.

Reafirmamos, em nossas análises, nossas concepções de linguagem como intervenção (FOUCAULT, 2019a; ROCHA, 2014), entendendo, com nosso professor Décio Rocha, que dizer é agir, além de dialogarmos com uma perspectiva dialógica de linguagem, com (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017; GERALDI, 2011), que nos aproxima de uma perspectiva discursiva de alfabetização, defendida por pesquisadores e pesquisadoras brasileiros, como Smolka (2012) e tantos outros que nos antecedem.

³³ A cenografia implica um enunciador e um co-enunciador, assim como uma cronografia (tempo) e uma topografia (espaço) a partir das quais o discurso emerge (MAINGUENEAU, 1997). Nesta pesquisa, discutimos as relações entre esses elementos, ainda que sem nomeá-los.

Encontramos em Foucault (2019a) e Rocha (2014) a contribuição teórica que tem nos ajudado a defender uma concepção de linguagem-intervenção, que compreende que dizer é agir, é produzir algo no mundo, é formar os objetos de que falamos, para além de representá-los. Portanto, produzir linguagem é uma forma de intervir no mundo, o que nos coloca em oposição a uma concepção de linguagem sustentada na ideia de representação de um mundo que está dado, acabado e que, aos sujeitos, cabem as tarefas restritas de contá-lo, nomeá-lo e representá-lo. Portanto, a linguagem, como prática, produz algo no mundo.

Além disso, temos defendido em nossa pesquisa uma perspectiva dialógica de linguagem, ancorada em Bakhtin/Volóchinov (2017) e Geraldi (2011). Entendemos com esses e outros autores que a realidade da linguagem é o acontecimento social da interação discursiva (BAKHTIN/ VOLÓCHINOV, 2017), o que nos afasta de práticas de ensino e de aprendizagem da língua escrita que não dialoguem com as práticas sociais de uso dela. Nesse sentido, problematizamos práticas estruturais de ensino da língua escrita, práticas desvinculadas dos sujeitos – professores e crianças – de suas realidades, curiosidades, saberes e desejos.

Paulo Freire (1980) nos ensina a problematizar práticas de ensino da língua escrita mecanicistas e docilizantes, como as que encontramos na cartilha produzida pelo Instituto Alfa e Beto, e a pensar de que modo tais práticas (e outras de representação de um mundo afastado das crianças e dos professores, como as que encontramos nos materiais com que temos trabalhado) não contribuem para a formação de sujeitos capazes de problematizar o mundo, de pensar formas outras de viver e de agir, através de suas práticas discursivas. Com Freire (1980), aprendemos que a escola deve dialogar com a vida e, sobretudo, com os sujeitos que aprendem, que educar é agir, é dialogar e é intervir, através da luta com os “esfarrapados do mundo”, nas injustiças que ainda vivemos.

Portanto, nosso posicionamento é contrário a materiais prescritivos de alfabetização, aqueles produzidos e estruturados por “especialistas” que, muitas vezes, desconhecem o trabalho de alfabetizar, que constroem imagens idealizadas e universais de crianças e professores, sem as quais não seriam possíveis a produção, a venda e a distribuição de materiais homogeneizantes.

Nesse contexto de prescrições e normalizações, os materiais didáticos produzidos pela SME/RJ e pelo IAB operam como dispositivos de captura das subjetividades. Para nós, então, pareceu importante analisar os pressupostos presentes nos enunciados e nos gêneros

discursivos que compõem a Cartilha do Aluno e o Manual do Professor do IAB e o Livro do Aluno e o Material do Professor produzido pela SME/RJ. A análise desses materiais, considerando os pressupostos que encontramos em seus enunciados, possibilitaram o desenho das imagens de criança e de professor que neles são produzidas. Uma imagem de criança passiva e incapaz e de um professor que não sabe o que fazer, justificariam a produção e a distribuição de materiais prescritivos, de manuais, roteiros, listas e lembretes. Apenas a construção de um sujeito universal e idealizado possibilita a produção, a venda e a distribuição de materiais homogêneos e homogeneizantes.

Para nós, porém, os processos de ensinar e aprender a língua escrita na alfabetização devem ser orientados pelos sujeitos neles implicados, professores e crianças. Suas realidades, curiosidades, experiências, seus desejos e saberes, devem constituir o planejamento das aulas. Ao professor, deve ser garantido o direito à liberdade de escolha do método que será adotado, do material que será utilizado, quando e como ele julgar necessário, a partir de uma escuta atenta e sensível àquilo que as crianças têm a dizer e àquilo que elas desejam ainda dizer. O mundo, a vida, as relações devem ser consideradas na escola. E, no movimento de pensar a vida e a realidade, as crianças aprendem a leitura e a escrita lendo e escrevendo, tendo em vista interlocutores reais, produzindo textos que tenham função social e que cumpram os objetivos de seus enunciadores, as crianças.

Esse modo de pensar os processos de ensinar e aprender implica compreender professores e crianças como sujeitos capazes de pensar o mundo, suas práticas, suas vidas. Compreender professores e crianças como sujeitos que guardam saberes e experiências que precisam ser valorizados e que, sem os quais, só serão possíveis modos de ensinar e aprender que deixam de fora a realidade e, sobretudo, os sujeitos a quem a escola se destina. A eles a escola pode deixar de fazer sentido, já que ela, em uma perspectiva prescritiva e estrutural, não se ocuparia em estabelecer diálogos com quem a frequenta e com o mundo que essas pessoas habitam.

Se desejamos, de fato, garantir o direito à alfabetização, é preciso pensá-la a partir do professor alfabetizador e daqueles que aprendem, em nosso caso, a partir das crianças, mas também dos jovens e adultos que frequentam as salas de aula de alfabetização de nosso país, com suas professoras e seus professores também esperamos estabelecer algum diálogo. Se desejamos garantir a alfabetização a todos os cidadãos, é preciso, antes de tudo, pensar o que seria alfabetizar.

Para nós, alfabetizar vai muito além de codificar e decodificar uma palavra escrita. É compreendê-la, é compreender o seu contexto, as relações sociais implicadas em seu entorno, é saber usar a língua escrita, é, sobretudo, com ela reivindicar direitos, lutar em favor da justiça e buscar, coletivamente, formas de existir e resistir, formas de insurgir e transformar, formas de emancipar e libertar os sujeitos da opressão. E isso não será possível com exercícios de caligrafia, de repetição, a partir de práticas instituídas por pessoas que sequer conhecem os sujeitos em relação nas salas de aula ou a partir de textos que foram escritos de ninguém para ninguém. Para uma alfabetização emancipatória e libertadora é necessária uma alfabetização que acolha crianças, jovens e adultos e todas as suas singularidades, seus enunciados, únicos e irrepetíveis, seus corpos livres e com possibilidades de criação, crítica e invenção. Uma alfabetização que parta do texto, mas não de quaisquer textos, e sim de textos que estudantes e professores desejam ler, aqueles pelos quais eles se interessam, textos que digam algo para eles, que os façam problematizar aquilo que os afeta, que os toca. E isso só é possível na sala de aula, na relação e na interação dialógica entre professores e estudantes. Só assim produziremos outros mundos possíveis, a partir da formação de sujeitos capazes de compreender, criticar e de intervir na realidade.

3 ANÁLISE DISCURSIVA DE MATERIAIS DIDÁTICOS ADOTADOS EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

“O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso de exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tornada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir.” *Paulo Freire*

Nossa pesquisa buscará analisar as imagens de criança em processo de alfabetização e de professora/professor que alfabetiza desenhadas por materiais didáticos produzidos pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (distribuídos a todas as turmas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino) e pelo Instituto Alfa e Beto (distribuídos a 88 escolas³⁴ que atendem à Educação Infantil e/ ou 1º ano de escolaridade), além dos modos de organização textual e discursiva que (re)produzem relações de poder, submetem crianças e professoras(es) ao controle, ao silenciamento e à homogeneização de suas práticas e não contribuem para pensar modos outros de ensinar, aprender e viver em um mundo e, sobretudo, em um país marcado pelas injustiças sociais.

Dadas as implicações da pesquisadora com o campo de pesquisa e compreendendo a impossibilidade da neutralidade diante do pesquisar, adotamos a cartografia como possibilidade de fazer pesquisa-intervenção. Dessa forma, assumimos que nossas análises foram feitas “sem distanciamento, já que está mergulhada na experiência coletiva em que tudo e todos estão implicados” (PASSOS; BARROS, 2014, p.19). E, assim, colocamos em questão:

“os ideais de objetividade, neutralidade, imparcialidade do conhecimento. Todo conhecimento se produz em um campo de implicações cruzadas, estando necessariamente determinado neste jogo de forças: valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos, crenças etc.” (PASSOS; BARROS, 2014, p. 19)

Após uma breve apresentação dos materiais distribuídos para turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, tanto para crianças quanto para professoras(es), e da narrativa do processo de seleção dos materiais que iríamos analisar, dividimos as análises em três partes: análises dos sumários do Livro³⁵ e da Cartilha do Aluno; análises do Livro e da Cartilha;

³⁴ Número do Instituto Alfa e Beto, disponíveis em <https://www.alfaebeto.org.br/2019/07/31/capacitacao-alfa-e-beto-rio-de-janeiro/>. Acesso em 24 set. 2020.

análises do Manual/ Material do professor. Ao final, tecemos algumas considerações acerca do que produzimos.

Na primeira parte, fizemos as análises dos sumários do Livro do Aluno, produzido pela SME/RJ, e da Cartilha do Aluno, do Instituto Alfa e Beto. Com elas, tentamos explicitar os modos como esses materiais se estruturam e as unidades de análise ou eixos de ensino privilegiados por eles. Partimos da compreensão de dispositivo de Foucault (2019b) e Agamben (2009) para pensar ambos os materiais e suas relações de controle das práticas de crianças e professoras(es). Esse controle, porém, opera a serviço de uma estrutura que vai além das salas de aula e das escolas. Recorremos, assim, a Foucault (2014a; 2010) para problematizar os sistemas de educação como formas de manutenção ou de modificação dos discursos, como seus poderes e saberes e os procedimentos do poder disciplinar sobre os saberes. Encontramos em Freire (1980) contribuições para problematizar formas mecânicas de ensinar e aprender a língua escrita, suas implicações para o controle dos saberes que circulam nas salas de aula e seus desdobramentos na manutenção de um processo de produção de subjetividades – de crianças e professoras(es) – assujeitadas e laminadas em sua potência de invenção, como discutem Soares e Miranda (2009). Esse processo de produção de subjetividades assujeitadas se dá, especificamente, ao considerar que os materiais didáticos de alfabetização podem ser estruturados por “especialistas”³⁶ selecionados, distantes das salas de aula em que eles circulam e, dessa forma, a Rede de Ensino que os oferta normaliza, hierarquiza e cria dispositivos de controle da prática docente (ARANTES, 2018).

Na segunda parte de nossas análises, nos dedicamos aos materiais oferecidos às crianças (Livro e Cartilha do Aluno). Buscamos discutir as concepções de língua e de linguagem subjacentes a esses materiais e as imagens de criança que são produzidas por eles. Para isso, buscamos em Geraldi (2011), Bakhtin/Volóchinov (2017), Foucault (2019a) e Rocha (2014) contribuições para questionar concepções de linguagem que se baseiam na representação e na comunicação e reafirmar a linguagem como interação dialógica e como uma forma de agir no mundo. Novamente, encontramos em Freire (2017; 1996) apoio para

³⁶ Utilizamos aspas em “especialistas” por compreendermos que aqueles que produzem os materiais didáticos, tanto do Instituto Alfa e Beto quanto da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, são assim considerados quando se concebe que a uns é dado o direito de pensar a prática pedagógica, enquanto a outros (os não-especialistas) cabe a tarefa de executar a prática pensada, organizada e estruturada por outrem. Problematicamos que esta forma de conceber professoras e professores desqualifica o trabalho de docentes que lecionam nas escolas, contribui para o controle e disciplinamento de saberes e de corpos e não favorece a produção de subjetividades (docentes e discentes) intencionadas para os movimentos de reflexão e ação no mundo e sobre ele. Arantes (2018) nos ajudou a fazer essa discussão acerca dos “especialistas” e as formas de controle que eles operam por meio da produção de materiais didáticos.

discutir a leitura de forma ampla, intencionada à problematização dos homens e do mundo e a escrita como uma forma de intervenção na realidade, rompendo com uma ideologia fatalista e imobilizadora dos sujeitos (FREIRE, 1996). Discutimos os exercícios de caligrafia propostos como produção de escrita pela cartilha do Instituto Alfa e Beto como uma forma de disciplinamento voltado para a produção de corpos dóceis e úteis, de que trata Foucault (2014b), e encontramos no conceito de cenografia de Maingueneau (2004) possibilidades de pensar a forma como o Livro do Aluno, produzido pela SME/RJ, tenta, discursivamente, dar contornos de interação a um material individualizante.

Na terceira parte de nossas análises de materiais didáticos, procuramos desenhar as imagens de professor produzidas pelo Manual do Professor do Instituto Alfa e Beto e pelo Material do professor produzido pela Rede Municipal de Ensino. O tema das imagens produzidas foi inspirado no trabalho de Arantes (2018) que tematizou imagens de aprendizes em livros didáticos e as relações de poder e saber neles imbricados. Problematizamos os gêneros discursivos utilizados e encontramos em Foucault (2010) contribuição para discutir as relações entre poder e saber e os procedimentos empregados para disciplinamento de saberes nos materiais oferecidos às(aos) professoras(es). Discutimos, ainda, como formas homogeneizantes de compreender os modos de ensinar e aprender a língua escrita na alfabetização não contribuem para a criação de realidades mais justas, servindo, portanto, para manutenção das desigualdades e das relações de opressão.

3.1 Os materiais do método fônico e o material didático da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro

A Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro produz seu próprio material didático, chamado de Material Didático Carioca, publicado, na gestão de Marcelo Crivella, semestralmente, em formato digital na internet e distribuído impresso para todas as escolas. Cada ano de escolaridade possui seu próprio material, composto de Livro do Aluno e Material do Professor. No caso da alfabetização (na Rede de Ensino, entendida como um processo que vai do 1º ao 3º ano), o Livro do Aluno apresenta atividades que integram diferentes áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. O Material do Professor apresenta textos explicativos sobre as seções presentes no Livro do Aluno e assuntos como

planejamento, a organização da rotina em sala de aula, os eixos de ensino da Língua Portuguesa – oralidade, leitura, escrita e análise linguística – e o trabalho com gêneros textuais, trazendo algumas referências bibliográficas (materiais publicados pelo Ministério da Educação entre 2008 e 2012, além da BNCC, de 2017. Há referência também à Magda Soares, defensora de uma alfabetização que dialogue com as práticas sociais de leitura e escrita).

Em julho de 2019, após a publicação do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 que institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA), a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro adquiriu um material didático produzido pelo Instituto Alfa e Beto (IAB) que é composto de cartilha do aluno, intitulada “Aprender a Ler”, Manual do Professor, Manual de Consciência Fonêmica, livro de Matemática, Agenda do Professor, entre outros. Para fins de nossa análise, iremos nos dedicar à cartilha oferecida às crianças e ao Manual do Professor.

A cartilha da criança é estruturada pelo método fônico, instituído pela PNA. Há textos acartilhados ou seja, textos escritos utilizando, quase sempre, apenas os fonemas apresentados pela cartilha. São textos que não circulam socialmente, foram escritos por ninguém para ninguém e sua única finalidade é a decodificação das palavras escritas, compostas pelos grafemas/fonemas já apresentados até cada uma das lições, não há preocupação com a produção de sentidos. Há também fragmentos de livros infantis, exercícios de caligrafia e são apresentadas pseudopalavras, palavras que não existem na língua portuguesa que servem para a criança decodificar, mostrando que já conhece os fonemas apresentados. O manual do professor é composto por um conjunto de roteiros a serem seguidos pelo professor na apresentação do texto de abertura de cada unidade.

Chamou-nos a atenção a implementação quase imediata do método de alfabetização instituído pela PNA na Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, uma vez que os próprios materiais produzidos por esta rede pública não vinham sendo produzidos a partir do método fônico. Percebemos que poderíamos estar diante de uma disputa direta entre o método fônico de ensino e uma perspectiva de trabalho que parte do texto como unidade de sentido da língua, que a Rede Municipal de Ensino vinha defendendo nos materiais didáticos que produz e em seu próprio currículo.

Após diferentes processos de (re)definições dos objetivos de nossa pesquisa, os quais narramos no Capítulo 2, pareceu-nos relevante analisar esses materiais enviados para as turmas de alfabetização na tentativa de descrever como eles se estruturam, que unidades de análise privilegiam; as concepções de língua e de linguagem com as quais trabalham; as

imagens de crianças-aprendizes da língua escrita e de professor que alfabetiza produzidas por eles e as implicações dessas análises para a produção de mundo.

Como critério para a delimitação do material que será analisado nesta pesquisa, selecionamos, no caso do material das crianças, o sumário e as primeiras propostas didáticas de cada um dos dois materiais: o Livro do Aluno, produzido pela SME/RJ, e a Cartilha do Aluno, produzida pelo Instituto Alfa e Beto (IAB). Acreditamos que a análise do sumário seja importante para compreender a organização dos materiais como um todo, percebendo as formas de organização de cada bloco de atividades³⁷/lição³⁸, os eixos/unidades que os orientam, os temas que são abordados e as relações de poder e de disciplinamento de saberes que se estabelecem entre os supostos especialistas selecionados para organizar as práticas de alfabetização e a professora/o professor nesse contexto.

A partir da análise das primeiras propostas didáticas apresentadas às crianças em processo de alfabetização, pretendemos compreender as concepções de língua e de linguagem subjacentes a ambos os materiais, a compreensão que os materiais têm sobre o que seria ler e escrever, os mecanismos de controle que agem no nível da aprendizagem e as imagens de criança que são produzidas por eles.

Além disso, selecionamos as primeiras páginas do Material do Professor, produzido pela SME/RJ, e do Manual do Professor, produzido pelo Instituto Alfa e Beto. Entendemos que análise das primeiras páginas endereçadas ao professor pode nos dar indícios das imagens que são discursivamente produzidas a respeito desse profissional.

3.2 Análises dos sumários

Nesta parte, iremos analisar os sumários do Livro do Aluno, produzido pela SME/RJ, e da Cartilha produzida pelo Instituto Alfa e Beto. Procuraremos problematizar os modos de organização e as unidades de análise ou eixos de ensino a partir dos quais ambos se orientam e as relações de poder-saber que operam a partir das escolhas que são feitas por aqueles a

³⁷ O material produzido pela SME/RJ não nomeia as divisões que faz em seu sumário. Precisamos dar um nome a elas, para facilitar o processo de escrita. Chamamos, então, de “blocos de atividades” por agruparem atividades interdisciplinares que giram em torno de um texto de abertura.

³⁸ Ao contrário do material produzido pela SME/RJ, a cartilha do Instituto Alfa e Beto dá um nome para cada agrupamento de atividades que giram em torno de um texto de abertura. O IAB nomeia como “lição”.

quem chamamos de “especialistas”. Para a análise dos sumários nos inspiramos em Arantes (2018). Essa análise nos pareceu importante para termos uma visão geral dos materiais e para discutirmos os procedimentos de controle dos saberes que têm sua circulação autorizada ou não nas salas de aula de alfabetização. A noção de dispositivo (FOUCAULT, 2019b; AGAMBEN, 2009) nos ajudará a compreender esses materiais como formas de captura e controle das práticas, gestos, saberes e discursos que circulam em salas de aula de alfabetização.

O sumário da cartilha do Instituto Alfa e Beto (IAB) é dividido em 20 lições, distribuídas em 4 unidades. Há um texto de abertura para cada uma das unidades. Ao todo, há 20 textos de abertura, 17 são fragmentos de textos de literatura infantil, receita para fazer “impressão com sopro” em papel usando anilina e textos extraídos de sites da internet que tratam de personagens do folclore brasileiro e de curiosidades sobre animais, como a zebra. Há 3 textos acartilhados.

Figura 11– Sumário da Cartilha do Aluno, produzida pelo Instituto Alfa e Beto

Unidade I		Unidade II	
LIÇÃO 1		LIÇÃO 6	
Viva! 7		Os três ursos 64	
Tipo/Gênero: Poesia/Poema		Tipo/Gênero: Narrativo/Conto tradicional	
● Identificar diferentes códigos 8	● Vogais nasais 66	● Síntese de fonemas; pontuação 70	● Expressão oral 70
● Consciência fonológica 11	● Identificar fonemas e grafemas em diferentes lugares da palavra; ordem alfabética 71	● Caligrafia; letras maiúsculas e minúsculas 73	● Estrutura da frase 73
● Consciência fonêmica 13	● Organização e apresentação oral de descrição 74	● Características do texto persuasivo 75	
● Conhecimento de letras e números 15			
● Ordenar e contar história 15			
LIÇÃO 2		LIÇÃO 7	
Batatinha aprende a latir 17		Impressão com sopra 77	
Tipo/Gênero: Poesia/Poema		Tipo/Gênero: Procedimento/ Instruções	
● Vogais orais 18	● Fonema /s/ 78	● Síntese de fonemas; expressão oral/entonação 81	● Identificar fonemas e grafemas em diferentes lugares da palavra 83
● Síntese de fonemas 22	● Síntese de fonemas 33	● Caligrafia; ordem alfabética, formação do plural 84	● Características de um texto de instruções 86
● Análise de fonemas 23	● Síntese de fonemas e diacríticos 34	● Comunicação não verbal 87	
● Caligrafia: letra inicial 25	● Identificar acentos 36		
● Uso de letras maiúsculas 25	● Caligrafia: letras maiúsculas 38		
● Estrutura, sequência e sentido da narrativa 27	● Identificar e organizar ideias; narrativa 39		
LIÇÃO 3		LIÇÃO 8	
Que confusão! 30		Deu zebra no zoo 89	
Tipo/Gênero: Procedimento / Lista		Tipo/Gênero: Narrativo/Notícia	
● Fonema /l/ 31	● Fonema /m/ 43	● Fonema /z/ 90	● Síntese de fonemas; pontuação, entonação e sentido da frase 92
● Síntese de fonemas 33	● Síntese de fonemas 46	● Identificar fonemas e grafemas em diferentes lugares da palavra 93	● Caligrafia; ordem alfabética 95
● Síntese de fonemas e diacríticos 34	● Leitura conectada; entonação 47	● Frases na ordem direta; plural 96	● Estrutura de uma receita 97
● Identificar acentos 36	● Contagem de sílabas 47	● Planejamento e execução de cartaz 98	● Aspectos visuais do texto 98
● Caligrafia: letras maiúsculas 38	● Ditado de palavras conhecidas 48		
● Identificar e organizar ideias; narrativa 39	● Caligrafia 49		
	● Ordem alfabética 50		
	● Formar frases 51		
	● Identificar, priorizar e ordenar ideias 51		
LIÇÃO 4		LIÇÃO 9	
Marcelo, marmelo, martelo 42		Folclore 100	
Tipo/Gênero: Narrativo / Romance (Trecho)		Tipo/Gênero: Poesia/Mito	
● Fonema /m/ 43	● Lição /l/ 101	● Síntese de fonemas; entonação 104	● Identificar fonemas e grafemas em diferentes lugares da palavra 105
● Síntese de fonemas 46	● Síntese de fonemas 54	● Caligrafia; ordem alfabética; concordância verbal 106	● Estrutura da lenda; 108
● Leitura conectada; entonação 47	● Síntese de fonemas 57	● Estratégias de organização e revisão de texto 108	
● Contagem de sílabas 47	● Expressividade 58		
● Ditado de palavras conhecidas 48	● Identificar fonemas e grafemas em diferentes lugares da palavra 58		
● Caligrafia 49	● Caligrafia 60		
● Ordem alfabética 50	● Pontuação e letras maiúsculas 61		
● Formar frases 51	● Formar frases 61		
● Identificar, priorizar e ordenar ideias 51	● Gerar e organizar ideias 62		
	● Argumentação 62		
	● Planejamento de texto 62		
	● Planejamento de texto 62		
LIÇÃO 5		LIÇÃO 10	
Meu nome não é esse! 53		Carta de Cachinhos Dourados para os Três Ursos. 110	
Tipo/Gênero: Informativa/Reportagem		Tipo/Gênero: Narrativo/Carta	
● Fonema /n/ 54	● Fonema /v/ 111	● Síntese de fonemas; entonação 114	● Identificar fonemas e grafemas em diferentes lugares da palavra 115
● Síntese de fonemas 57	● Síntese de fonemas; entonação 114	● Caligrafia; ordem alfabética; concordância verbal 116	● Carta: estrutura, forma e planejamento 117
● Expressividade 58	● Identificar fonemas e grafemas em diferentes lugares da palavra 58		
● Identificar fonemas e grafemas em diferentes lugares da palavra 58	● Caligrafia 60		
● Caligrafia 60	● Pontuação e letras maiúsculas 61		
● Pontuação e letras maiúsculas 61	● Formar frases 61		
● Formar frases 61	● Gerar e organizar ideias 62		
● Gerar e organizar ideias 62	● Argumentação 62		
● Argumentação 62	● Planejamento de texto 62		
● Planejamento de texto 62	● Planejamento de texto 62		

Legenda: ● Brincando de sons e letras ● Hora de ler ● Correto? ● É assim que se escreve ● Redação

Fonte: OLIVEIRA; CASTRO, 2011.

O material produzido pela SME/RJ organiza seu sumário em blocos de atividades que giram em torno de um texto motivador, a partir do qual são propostas atividades de leitura, escrita, matemática e ciências. Nele, são elencadas, por bloco de atividades: habilidades de leitura, análise linguística, produção textual, matemática, curiosidades (sobre animais) e desafio (adivinhas e escrita de palavras em textos com lacunas). As atividades propostas para o primeiro semestre são divididas em 10 blocos. Os textos selecionados para compor o material são fragmentos de textos literários e de textos extraídos de outros materiais didáticos voltados para a alfabetização; trechos de músicas; textos extraídos de sites na internet que tratam de curiosidades sobre animais, pratos típicos da região amazônica, tempo de decomposição de materiais na natureza, instruções de como fazer um terrário, o problema do

lixo nos mares e oceanos, como fazer um boliche de garrafa pet; parlenda; capas de livros; e receita culinária.

Figura 12 – Sumário do Livro do Aluno, produzido pela SME/RJ

<h1>SUMÁRIO</h1>		1.º BIMESTRE
<p>5</p> <p>TEXTO: A HISTÓRIA DA ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • HABILIDADES DE LEITURA • ANÁLISE LINGUÍSTICA • MATEMÁTICA 	<p>15</p> <p>TEXTO: CELINA</p> <ul style="list-style-type: none"> • HABILIDADES DE LEITURA • ANÁLISE LINGUÍSTICA • PRODUÇÃO TEXTUAL 	
<p>21</p> <p>TEXTO: GENTE TEM SOBRENOME</p> <ul style="list-style-type: none"> • HABILIDADES DE LEITURA • MATEMÁTICA • PRODUÇÃO TEXTUAL 	<p>33</p> <p>TEXTO: CRIANÇAS COMO VOCÊ</p> <ul style="list-style-type: none"> • HABILIDADES DE LEITURA • ANÁLISE LINGUÍSTICA • CURIOSIDADES 	
<p>47</p> <p>TEXTO: O SABIÁ E A GARÇA</p> <ul style="list-style-type: none"> • HABILIDADES DE LEITURA • MATEMÁTICA • ANÁLISE LINGUÍSTICA 	<p>55</p> <p>TEXTO: LOURENÇO</p> <ul style="list-style-type: none"> • HABILIDADES DE LEITURA • ANÁLISE LINGUÍSTICA 	
<p>58</p> <p>TEXTO: ESCOLA</p> <ul style="list-style-type: none"> • HABILIDADES DE LEITURA • ANÁLISE LINGUÍSTICA 	<p>66</p> <p>TEXTO: QUEM É? QUEM É?</p> <ul style="list-style-type: none"> • HABILIDADES DE LEITURA • ANÁLISE LINGUÍSTICA 	
<p>69</p> <p>TEXTO: CHIBÉ – PRATO BÁSICO DA CULINÁRIA AMAZÔNICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • HABILIDADES DE LEITURA • MATEMÁTICA • ANÁLISE LINGUÍSTICA 	<p>80</p> <p>TEXTO: PARLENDA – OS INDIOZINHOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • HABILIDADES DE LEITURA • MATEMÁTICA • ANÁLISE LINGUÍSTICA 	

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2019c.

Chamou-nos a atenção os usos que se fazem dos textos de abertura. Os textos de abertura da cartilha do IAB são imediatamente sucedidos de uma seção chamada “Brincando com sons e letras”, nela é enfatizado o fonema em torno do qual os exercícios propostos ao longo de toda a lição irão girar. Ou seja, percebemos que os textos de abertura são pretextos para a seleção e destaque de um determinado fonema, embora o Manual do Professor que a acompanha estabeleça perguntas a serem feitas às crianças a cada nova leitura do texto (sugerem até 5 vezes, a cada vez, fazendo perguntas diferentes, ora destacando fonemas, ora palavras, ora explorando informações explícitas ou o significado das palavras),

desconsiderando possibilidades outras que poderiam surgir na interação das crianças com o texto.

No caso do material produzido pela SME/RJ, os textos são utilizados para introduzir uma seção chamada “Conversando sobre o texto”, que agrupa atividades a serem respondidas oralmente ou por escrito. Chamou-nos a atenção os usos essencialmente didáticos que são feitos desses textos, e que, novamente, os textos são pretextos para perguntas e respostas sobre análise de palavras, letras, sílabas, números (sendo o material interdisciplinar).

Também nos chamou a atenção as unidades/eixos que cada material privilegia. No caso do material da SME/RJ, o sumário destaca, como dissemos, “habilidades de leitura”, fazendo referência àquelas elencadas no currículo da Rede de Ensino (RIO DE JANEIRO, 2020) e também àquelas listadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) que determinam que habilidades devem ser desenvolvidas pelas crianças em um determinado ano de escolaridade, estabelecendo, assim, um conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidas por todas as crianças, em um mesmo período. A “análise linguística” é compreendida restritamente como atividades de relação entre sons, letras e sílabas que formam palavras, perdendo-se aspectos macros da tessitura textual-discursiva, como quem escreveu o texto, quando, para quem, para quê, onde aquele texto circula socialmente, com que suportes, as escolhas que seu autor faz para dizer aquilo que diz, de que forma elabora seu texto, a partir de que estratégias textuais/discursivas etc. Além disso, nos chama a atenção a forma como o texto literário é didatizado no material da SME/RJ, em que se reproduz um fragmento dele, retirando-o de seu suporte, o livro, que constitui-se como um objeto de cultura ao qual a maioria das crianças da Rede Municipal de Ensino, majoritariamente oriundas das camadas populares, não têm acesso, a não ser através da própria escola, quando ela o oferta.

O sumário da cartilha do IAB, organiza-se, como dissemos, em 20 lições, divididas igualmente em 5 unidades. Cada lição é intitulada com o nome do texto de abertura. Os textos de abertura presentes na cartilha são utilizados para destacar os fonemas que serão explorados nas lições as quais eles pertencem. A cada lição, um novo fonema é apresentado, começando pelas vogais abertas, para, só depois, apresentar as vogais nasais, apresentando, primeiro, os encontros vocálicos para, só depois da 6ª lição, começar a apresentar os fonemas produzidos por encontros consonantais e dígrafos. Percebemos uma ordenação que iria de uma lógica do que seria “mais fácil” até chegar ao “mais difícil” na língua. As letras do alfabeto antecedem a noção de sílabas que, por sua vez, vem antes da noção de palavras, para só depois chegar à de

frases e, por último, ao texto. A ideia do maior para o menor, do mais simples para o mais complexo, a língua como um conjunto de formas normativas e idênticas que forma um todo coerente (SAUSSURE, 2006) é desenhada na leitura do sumário.

Uma discussão nos pareceu importante quando analisamos as escolhas que são feitas pelos materiais com os quais trabalhamos: quem fez essas escolas, ou seja, quem escolheu os textos e os temas com os quais todas as crianças daquele ano de escolaridade iriam trabalhar, o que seria ensinado e aprendido em um determinado tempo e de uma determinada forma, quem determinou o que viria antes e o que viria depois na língua que seria apresentada às crianças. Essas escolhas foram feitas por aqueles que foram autorizados a fazê-las.

Tanto o material da SME/RJ quanto a cartilha do IAB foram produzidas por “especialistas”, esta por profissionais do Instituto Alfa e Beto, incluindo seu presidente, que se constitui como uma empresa que vende materiais de alfabetização, aquele por profissionais da Rede Municipal que entende que alguns estão autorizados a produzir os materiais que serão utilizados pelas crianças e pelas(os) professoras(es), enquanto a outros cabem as tarefas de executá-los, de colocá-los em funcionamento.

A Rede de Ensino costuma reiterar que o material didático que ela produz é “mais um instrumento que [possibilita] a articulação das áreas do conhecimento, a partir da valorização dos saberes trazidos pelos alunos, do espaço que ocupa, do tempo vivido e da cultura que o identifica.” (RIO DE JANEIRO, 2019e, p.3). No entanto, paradoxalmente, ela envia para todas as turmas uma mesma prova que é construída a partir do que foi enviado no Livro do Aluno, referente a um determinado período de avaliação, subordinando, ainda que indiretamente, os resultados da prova ao uso ou não do material a partir do qual ela foi feita. Esse mecanismo de produção de materiais uniformizantes e de submissão de todas as crianças a uma mesma prova que avalia a aprendizagem a partir do conteúdo apresentado nos materiais distribuídos constitui-se, portanto, em uma forma de controle das práticas, dos saberes e dos discursos.

Nesse sentido, o Livro do Aluno, produzido pela SME/RJ, e a Cartilha do Aluno, produzida pelo IAB, funcionariam como dispositivos que controlam, capturam, modelam e orientam as práticas de crianças e professoras(es) em favor de interesses que vão muito além de questões teórico-metodológicas ligadas aos processos de alfabetização. Esses interesses perpassam o favorecimento financeiro de grupos empresariais que influenciam os governos e enriquecem através do PNLD e das verbas públicas destinadas à produção de livros didáticos.

Além disso, a seleção dos saberes operada pelos chamados “especialistas” funciona como um importante mecanismo que autoriza e interdita os discursos que vão circular em turmas de alfabetização, com seus saberes e seus poderes.

Nesse movimento de seleção e ordenação de conteúdos e temas e de controle das práticas de crianças e professoras(es), cabem, portanto, outras problematizações. Para nós, é importante pensar os lugares de crianças e professoras(es) nas salas onde as aulas foram planejadas, produzidas e elaboradas por alguém que não faz parte delas, os saberes que são autorizados ou não e quem faz essa definição.

Foucault (2014a) nos ajuda a responder algumas dessas questões quando propõe uma discussão sobre o que seriam os sistemas de educação e como eles, ao mesmo tempo em que podem garantir que os indivíduos tenham acesso a qualquer tipo de discurso, também se apropriam, controlam, permitem e impedem discursos outros, reforçando, assim, algumas distâncias, oposições e lugares sociais:

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2014, p. 41)

Com Foucault, compreendemos, assim, que os sistemas de educação reverberam políticas públicas que podem ser mais ou menos inclusivas ou excludentes, podem trabalhar pela manutenção ou pela modificação de um estado de coisas, produzindo uma educação mais ou menos emancipatória, quando produzem uma ritualização da fala, uma qualificação e uma fixação dos papéis dos sujeitos falantes; a constituição de um grupo doutrinal; uma distribuição e uma apropriação do discurso com os seus poderes e os seus saberes (FOUCAULT, 2014).

Quando a Rede de Ensino produz, compra e distribui materiais que enfocam aspectos fonéticos, formação de sílabas e palavras, mecanisticamente (FREIRE, 1980) construídas (ainda que sob o argumento do “brincar”, que é uma especificidade da infância), a partir da palavra ritualizada em um livro ou em uma cartilha para ensinar a ler e escrever, em detrimento das práticas sociais, do desenvolvimento de uma atitude crítica diante do mundo e, sobretudo, em detrimento dos sujeitos da linguagem – professoras (es) e crianças – de muitas formas, ela controla que saberes são permitidos e que outros são apagados. Que sujeitos são autorizados a pensar a alfabetização ou não. Que lugares são marcados pelos sujeitos que

pensam e pelos sujeitos que meramente executam. O que se enfatiza e o que não convém abordar. Que propostas estão autorizadas a circular ou não, os assuntos que podem ou não ser abordados e os espaços para a criatividade e a criticidade como postura ética e política diante da vida. Nesse contexto, professoras(es) e crianças estão imbricados no mesmo processo de “Fabricação de indivíduos massificados em meio à produção generalizada de uma subjetividade assujeitada, laminada em sua potência de invenção” (SOARES; MIRANDA, 2009, p. 420). E tanto o Livro quanto a Cartilha do Aluno operam como dispositivos que possibilitam essa massificação.

Foucault (2010) também nos ajuda a compreender de que formas o Estado pode exercer o controle a partir da disciplinarização dos saberes, o que nos possibilita pensar de que formas o Livro do Aluno, produzido pela SME/RJ, e a Cartilha do Aluno, do IAB, contribuem para esse controle dos discursos e para a manutenção de um estado de coisas em que os lugares sociais dos sujeitos permaneçam demarcados. Para isso, ele destaca quatro procedimentos do poder disciplinar sobre os saberes: a *eliminação* ou *desqualificação*; a *normalização*; a *classificação hierárquica*; e a *centralização piramidal*. Aqui, observaremos esses procedimentos a partir de duas perspectivas distintas e complementares entre si: a que se refere à produção dos materiais em si e a que se refere à forma como esses procedimentos são utilizados pelo Estado para a promoção de uma alfabetização que corresponda a seus anseios e seu projeto de cidade e, em última análise, seu projeto de país.

A Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e o Instituto Alfa e Beto, ao produzirem o Livro e a Cartilha do Aluno, selecionaram os saberes que fariam circular e, para isso, foi feita a *eliminação*, ou a *desqualificação*, de outros tantos saberes. Ao produzir seu próprio material e ao adquirir a cartilha do IAB para uso das crianças em suas salas de aula, a Rede Municipal de Ensino limita o que pode ou não ser discutido, o que será compreendido como essencial ou não no processo de alfabetização. Ela elimina os saberes que considera “inúteis” e “desqualificados”, aqueles saberes que estão relacionados aos saberes e práticas de professoras e professores e aqueles outros que se relacionam com a análise crítica da realidade e do cotidiano, que só é possível pelo diálogo com o outro e pela via da problematização da realidade (FREIRE, 1980) considerando o que há de singular nos sujeitos em relação.

Além disso, a Rede Municipal de Ensino, por meio da seleção e da distribuição do Livro, da SME, e da Cartilha do Aluno, do IAB, promove uma *eliminação* ou *desqualificação* de “pequenos saberes inúteis e irreduzíveis, economicamente dispendiosos” (FOUCAULT, 2010, p. 152) de professoras e professores que atuam nas salas de aula com as crianças e dos

saberes que as próprias crianças trazem para a escola – compreendendo que a escola não é o único espaço de circulação do conhecimento em nossa sociedade. A Rede produz, assim, uma alfabetização homogeneizante, pretensa e falsamente neutra, que não possibilita a formação crítica e ativa dos sujeitos, que se desdobraria em posicionamentos políticos diante da vida. Esse processo de eliminação e desqualificação de “saberes inúteis” impede que os sujeitos ganhem espaços em salas de aula que foram organizadas pelos materiais que são estruturados, selecionados e distribuídos pela Rede de Ensino. Salas de aula organizadas a partir do uso de tais materiais não são pensadas para problematizar o mundo e os homens (FREIRE, 1980), mas para aquilo que se considera útil e qualificado: a codificação e a decodificação da palavra escrita e a linguagem como representação de um mundo acabado. Falseando, assim, a própria língua e a própria linguagem, já que elas são desvinculadas das práticas sociais e, sobretudo, dos sujeitos e de suas possibilidades de agir.

Tanto o Livro quanto a Cartilha do Aluno precisaram passar por uma *normalização*, uma comunicação entre os saberes dispersos que os compõem, tornando-os intercambiáveis e para que os saberes que os constituem produzam algum sentido e formem um todo acabado.

A Rede de Ensino, ao instituir seu próprio Livro e a Cartilha do IAB, produz uma *normalização*, uma comunicação entre saberes que estão dispersos em ambos os materiais, ajustando-os uns aos outros e tornando tanto os saberes quanto aqueles que os detêm intercambiáveis (FOUCAULT, 2010). Ou seja, busca-se, por meio desses materiais, normalizar o que seria essencial para o processo de alfabetização, de acordo com o currículo que orienta as práticas de ensinar e aprender a língua escrita: um conjunto de habilidades que foram selecionadas e que todas as crianças, de todas as partes da cidade, devem desenvolver em um determinado período (bimestre e ano de escolaridade). Para que haja essa normalização e esse intercâmbio entre saberes e quem os detêm, são ofertados, além desses materiais, as chamadas “capacitações” e materiais/manuais aos professores.

Tanto o Livro produzido pela SME/RJ quanto a Cartilha do IAB passaram, também, por um procedimento de *classificação hierárquica* dos saberes. Podemos observar em ambos os materiais uma ideia de progressão e continuidade dos saberes, começando pelas letras do alfabeto, pelo nome da criança e pelos exercícios de comparação de letras e palavras, apesar de não haver uma preocupação hierárquica relacionada a uma sequência que vai do “mais simples” ao “mais complexo” tão bem demarcada no Livro do Aluno da SME/RJ, ao contrário do que observamos na Cartilha do IAB.

Em ambos os casos, ao selecionar e normalizar os saberes que serão distribuídos e quem fará essa seleção e normalização, a Rede de ensino utiliza o procedimento de *classificação hierárquica* dos saberes, uns valem mais, são essenciais, outros não. Os saberes de quem elabora o Livro da SME/RJ e dos “especialistas” que produzem a Cartilha do IAB são posicionados em patamar superior aos saberes dos sujeitos que estão nas salas de aula, professoras(es) e crianças. Uns são autorizados a pensar as práticas pedagógicas em alfabetização, a outros cabem as tarefas de executá-las, de colocá-las em prática, a partir dos livros e manuais direcionados a professoras(es) que a Rede de ensino e o Instituto Alfa e Beto produzem. Assim, “um grupo de especialistas, cujo projeto seria a inserção dos saberes na hierarquia do poder próprio da ciência (...) normaliza a prática e cria dispositivos de controle dela” (ARANTES, 2018, p. 8).

Chegamos à *centralização piramidal*, que permite o controle desses saberes (FOCAULT, 2010). O Livro do Aluno, produzido pela SME/RJ, como temos discutido, é distribuído em toda a Rede Municipal de Ensino a cada novo semestre e precede as provas bimestrais, que também são elaboradas pela Rede, a partir das quais são produzidos relatórios quantitativos de desempenho. Tanto o Livro produzido pela SME/RJ quanto as provas são organizados a partir do conjunto de habilidades elencadas no currículo da Rede e possibilitam o controle dos saberes que são distribuídos às crianças pelas(os) professoras(es). A cartilha do IAB, por sua vez, quando seleciona e normaliza os fonemas que serão trabalhados, oferta a leitura de textos que são escritos utilizando apenas os fonemas apresentados, lançando mão, inclusive, de pseudopalavras também opera como dispositivo de controle. Dessa forma, os materiais ofertados às turmas possibilitam o controle dos saberes que circulam nas salas de aula e, também, dos processos de ensino e aprendizagem.

A Rede de Ensino, com a produção de seu Livro do Aluno e com a aquisição e distribuição da Cartilha do Aluno do IAB, garante, por meio desses dispositivos, o controle dos processos de ensinar e aprender, baseado numa *centralização piramidal*, onde, no alto da pirâmide, está a Secretaria de Educação, como numa espécie de panóptico educacional, limitando, vigiando e controlando (FOUCAULT, 2014), saberes, gestos, condutas, opiniões e discursos.

3.3 Análises do Livro e da Cartilha do Aluno

Nesta parte da pesquisa, buscaremos analisar as primeiras propostas didáticas oferecidas às crianças, na Cartilha do Instituto Alfa e Beto e no Livro do Aluno da SME/RJ. Nosso objetivo principal será discutir as concepções de língua e de linguagem subjacentes a esses materiais e as imagens de criança-aprendizes da língua escrita que são produzidas por eles.

Precisamos encontrar um critério para a seleção das propostas que seriam analisadas. Para isso, observamos os materiais como um todo, a começar pelo sumário. Nosso objetivo inicial foi selecionar as primeiras propostas, a fim de perceber o que seria apresentado às crianças nos primeiros dias de aula.

Consideramos, inicialmente, selecionar a primeira lição da Cartilha do IAB e o primeiro bloco de atividades do Livro do Aluno da SME/RJ. Porém, ao mapear a forma como ambos os materiais se estruturam e como eles se organizam, observamos que a Cartilha do IAB é organizada, como dissemos, em 20 lições, distribuídas igualmente em 4 unidades. Cada lição possui um texto de abertura e um conjunto de atividades que são, com exceção da lição 1, divididas em 5 seções:

1. *Brincando com sons e letras*, em que é dada ênfase ao fonema que será apresentado em determinada lição (algumas lições apresentam mais de um fonema), por meio de exercícios de identificação dos sons iniciais e finais dos nomes das figuras que são apresentadas; exercícios em que as crianças devem citar nomes e palavras que tenham o mesmo fonema apresentado pela Cartilha; e exercícios de comparação entre sons e letras em palavras escritas; e exercícios de troca de letras para formar outras palavras.
2. *Hora de ler!*, em que são elencadas atividades de leitura de palavras que possuem exclusivamente os fonemas apresentados pela Cartilha até determinada lição; leitura de pseudopalavras, proposta em todas as lições, exceto nas lições de número 1, 2 e 6; exercícios de comparação de letras, sons, palavras e frases; associação entre palavras e figuras que as representem; comparação de sinais de pontuação e a entonação que eles produzem na fala, etc.
3. *Correto?*, onde são propostas atividades de escrita do nome de figuras; identificação dos espaços que separam as palavras em uma frase; escrita de letras que faltam para completar palavras em uma lista; comparação de palavras em função das letras e dos fonemas; caça-palavras e palavras cruzadas.

4. *É assim que se escreve*, em que são propostas atividades de cópia e caligrafia; ordenação de palavras para formar frases; formação de frases com palavras listadas; cópia de palavras em ordem alfabética; uso do dicionário; uso de letra maiúscula ou minúscula.

5. *Redação*, seção em que são apresentadas sequências de imagens e, a partir delas, a criança deve escrever uma redação; exercício de descrição de imagens dadas; escrita de redação a partir de perguntas dadas.

Há, ainda, uma seção a mais, não apresentada no sumário, chamada *Já sei ler*, em que são apresentados pequenos textos acartilhados, criados pelos autores da Cartilha, utilizando apenas os fonemas apresentados até cada uma das lições, sem muita preocupação com a produção de sentidos. As palavras que têm fonemas ainda não apresentados pela Cartilha são sublinhadas.

Percebemos, com isso, que a lição 3 poderia ser a mais adequada para nossas análises pelos seguintes critérios: é uma das primeiras lições apresentadas para as crianças em processo de alfabetização; é a lição que possui todas as 6 seções apresentadas e também possui o exercício de leitura das pseudopalavras, que muito nos chama a atenção por se tratar de uma atividade que sintetiza aquilo que observamos como característica marcante no método fônico preconizado pela Cartilha do IAB: a (de)codificação. A lição, portanto, pareceu, entre as primeiras propostas didáticas, a que melhor representa a forma de organização da Cartilha.

No caso do Livro do Aluno, produzido pela SME/RJ, os primeiros dois blocos de atividades já nos apresentaram seções que pareceram importantes, em comparação às atividades propostas na Cartilha do IAB, que enfocam a apropriação do sistema de escrita alfabético. São elas:

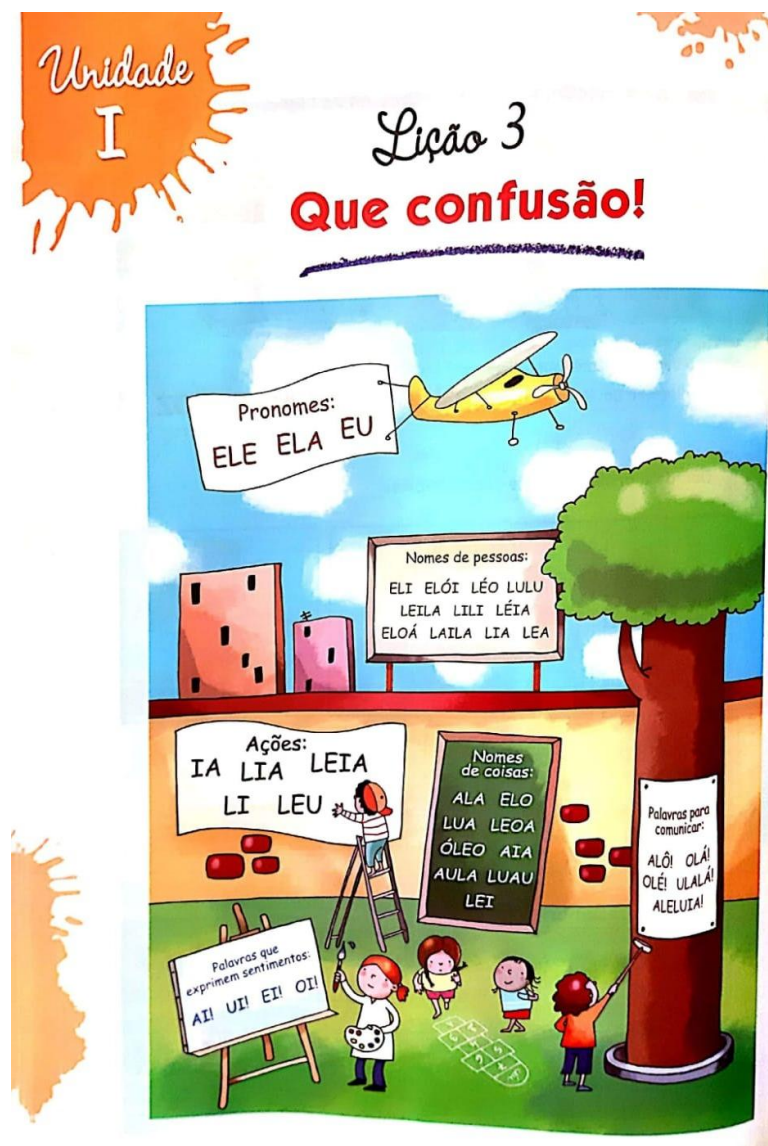
1. *Leitura coletiva*, em que é apresentado o texto de abertura do bloco de atividades, entendendo que as crianças não são capazes de fazer a leitura sozinhas.
2. *Conversando sobre o texto*, em que, como dissemos, são apresentados exercícios sobre aspectos mais amplos do texto e que ora são respondidos oralmente, ora são propostos exercícios que exigem uma resposta escrita.
3. *Brincando com letras e palavras*, onde são propostas atividades de identificação de letras e comparação de palavras tendo como critérios de observação letras iniciais e finais, por exemplo.
4. *Produção de texto*, um ícone que remete o aluno a uma parte no final das atividades do primeiro bimestre, onde são agrupadas as propostas de produções textuais do período. A

produção de textos, portanto, fica localizada à parte das atividades de apropriação do sistema de escrita e das atividades interdisciplinares.

Tendo selecionado a lição 3 da Cartilha do IAB e os dois primeiros blocos de atividades do Livro do Aluno da SME/RJ, procuraremos, então, discutir as concepções de língua e de linguagem subjacentes a esses materiais e as imagens de criança que são produzidas por eles.

Começaremos pela análise da Cartilha do IAB. A lição 3 do material, intitulada “Que confusão!” propõe como texto de abertura uma imagem que apresenta “pronomes” (“ELE”; “ELA”; “EU”), “nomes de pessoas” (“ELI”; “ELÓP”; “LÉO”; “LIA” etc), “ações” (“IA”; “LIA”; “LEIA”; “LI”; “LEU”), “nomes de coisas” (“ALA”; “ELO”; “LUA”; “LEOA”; etc), “palavras para comunicar” (“ALÔ!”; “OLÁ!”; “OLÉ!”; “ULALÁ!”; “ALELUIA”) e “palavras que exprimem sentimentos” (“AI!”; “UI!”; “EI!”; “OI!”).

Figura 13 – Texto de abertura da lição cartilha do Instituto Alfa e Beto



Fonte: OLIVEIRA; CASTRO, 2011, p.30.

Chamou-nos a atenção como aquilo que a cartilha considera como texto de abertura foi produzido especificamente na lição 3. Temos uma imagem que apresenta listas de palavras que possuem apenas os fonemas apresentados na Cartilha até aquela lição (vogais orais e fonema /l/, ao qual a lição é dedicada). Na imagem, há crianças que fazem diferentes coisas, como pintar em uma tela “palavras que exprimem sentimentos”; colar um cartaz com “palavras para comunicar” no tronco de uma árvore; colar um cartaz com “ações” em um muro que tem uma placa em cima com “nomes de pessoas” listados. Lá no céu, passa um avião com uma faixa que tem “pronomes” escritos. Um menino e uma menina brincam, tranquilamente, de amarelinha bem no centro.

A artificialidade de uma imagem que não nos parece refletir em nada uma prática social de uso da língua, em que textos são produzidos para um coenunciador, ainda que este seja o próprio enunciador (que o redige para se lembrar de algo, para se planejar para uma atividade que deverá fazer, para não esquecer uma informação ou para pensar nela depois) não nos parece contribuir para a aprendizagem da língua escrita. A construção de um texto que representa um parque infantil que possui cartazes com listas de palavras isoladas; um avião que trafega pelos ares carregando faixas com pronomes escritos; uma criança que usa uma tela e um pincel para escrever “palavras que expressam sentimentos”; crianças que se ocupam de colar um cartaz com lista de “palavras para comunicar” em um tronco de árvore ou um outro com “ações” listadas no muro de uma área verde artificializa a língua e a linguagem. Se há alguma ação verossímil na imagem é a das crianças que brincam.

Aqui, pensamos que seja importante problematizar o que de fato é considerado essencial no ensino da língua escrita no método fônico: o fonema e a decodificação de palavras escritas que não precisam, necessariamente, produzir algum sentido. Neste caso, a língua é compreendida como um código, um “conjunto de signos que se combinam segundo regras”. Ela nomeia o mundo, representa um mundo que é acabado, estático. A linguagem é concebida como um instrumento de comunicação (concebe-se que haja “palavras para comunicar”) “capaz de transmitir ao receptor certa mensagem ou de expressão do pensamento”. (GERALDI, 2011, p. 41). Dessa maneira de conceber a linguagem e a língua nos afastamos ao defendermos, que “(...) para estudar as formas dessa unidade real, não se pode isolá-la do fluxo histórico dos enunciados” (VOLÓCHINOV, 2017, p.221) e entendermos que produzir linguagem é, necessariamente, produzir interação dialógica e é, também, uma forma de intervir no mundo (ROCHA, 2014).

Outro destaque que julgamos importante é a forma como os fonemas são apresentados através de listas de conteúdos gramaticais. Verbos, pronomes, interjeições, substantivos, são listados, refletindo uma concepção de ensino da gramática que compreende que esta possa ser estudada a partir de unidades isoladas, desprovidas de um contexto de enunciação, de um enunciado concreto. O estudo da língua fonema a fonema, parte por parte, até chegar ao texto, compreendido, pelo método fônico utilizado na Cartilha do IAB, como conjunto de frases, é representado pelo texto de abertura da lição 3, em que são agrupadas palavras que possuem apenas aquilo que a Cartilha ensinou (as vogais abertas e os encontros vocálicos) e o que ela ensinará (o fonema /l/).

A primeira seção da Cartilha do IAB é a chamada *Brincando com letras e sons*. Nesta parte, as crianças deverão bater palmas sempre que se ouvir o som do fonema /l/ em palavras listadas ou nos nomes dos colegas, que irão cantar cada um o seu. Das crianças também será demandado que circulem a letra L em palavras isoladas e dispostas lado a lado, como “ALI”, “OLÉ”, “ELI”, “LEU”. Na seção, as crianças ainda deverão contar os sons de palavras, identificar figuras cujos nomes comecem com o fonema /l/ e trocar letras de palavras para formar outras palavras.

Figura 14 – Seção Brincando com Letras e sons da lição 3 da cartilha do Instituto Alfa e Beto

Brincando com sons e letras

1 Cada colega vai dizer o seu próprio nome:

- Se o nome começar com **///**, bater palmas **uma vez**.
- Se o nome tiver **///** no meio, bater palmas **duas vezes**.

2 Vamos organizar a turma? Vamos fazer uma fila?

- Meninos com nomes que começam com **///**.
- Meninas com nomes que começam com **///**.
- Meninos e meninas que têm **///** no meio do nome.

3 Leia com a professora. Circule as palavras que começam com **///**:

ALÔ!	OLÁ!	LEILA	ALI
LEU	LIA	EU	LEOA

4 Circule as palavras que têm **///** no meio:

EU	LEOA	OLÉ	LUA	ALI	ELA
----	------	-----	-----	-----	-----

5 Circule nas listas da leitura as palavras abaixo:

AULA	LEU	ALÔ	EI	EU	ELI	LEOA
------	-----	-----	----	----	-----	------

6 Diga:

- Nome de um colega que começa com **///**.
- Nome de colega que tem **///** no meio da palavra.
- Nome de um objeto da classe que começa com **///**.
- Nome de um objeto que tem **///** no meio da palavra.

31

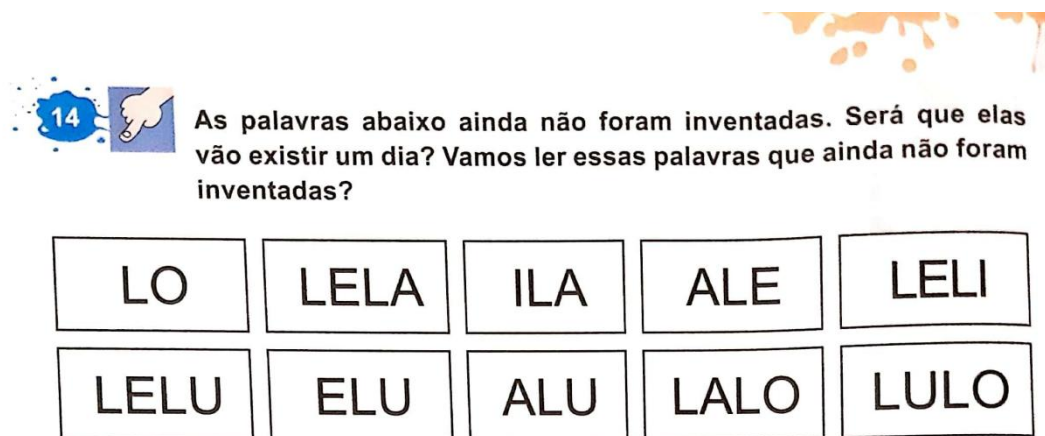
Fonte: OLIVEIRA; CASTRO, 2011, p.31.

Nesta seção, portanto, as crianças comparam sons e letras, decodificam palavras escritas, identificam sons, mas não brincam, como o título da seção anunciava que fariam. Essas atividades explicitam, mais uma vez, a mesma lógica estrutural da língua, que, nessa

perspectiva, iria do menor para o maior, ou do que se considera mais simples, ao mais complexo no método fônico.

Após a seção que enfoca o fonema, há a *Hora de ler*, seção dedicada à leitura de palavras com o fonema /l/ e vogais orais. Aparecem palavras como “LÊ”, “LI”, “LULA” e pseudopalavras, como “LO”, “LELA”, “ILA”, “ALE”, “LELI”, “LELU” etc.

Figura 15 – Pseudopalavras da lição 3 da cartilha do Instituto Alfa e Beto



Fonte: OLIVEIRA; CASTRO, 2011, p. 34.

Na lista de pseudopalavras, principalmente, fica marcado que ler e decodificar um código escrito representam a mesma coisa, no contexto do método fônico materializado na Cartilha do IAB. Além da leitura compreendida como sinônimo de decodificação, chama-nos a atenção o próprio enunciado que intitula a seção, o “Hora do ler”. Aqui, compreende-se que haja uma hora específica de leitura, que esta hora é definida pela sequência posta na Cartilha e o que se lê é o que está nela listado. Há, portanto, o que consideramos um enquadramento da leitura, no sentido de tempo de ler e o que se lê. A decodificação como sinônimo de leitura e este enquadramento do ato de ler refletem modos de conceber a leitura bastante reduzidos e reducionistas, se compreendemos a “leitura do mundo” de que Paulo Freire nos fala:

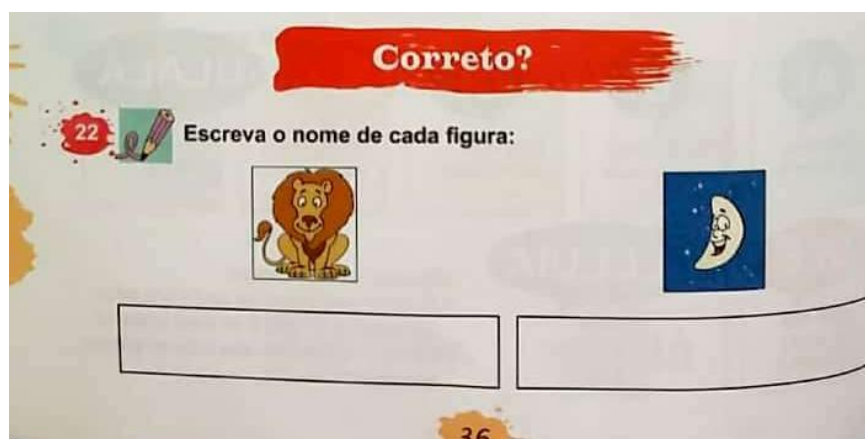
A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2017, p. 15)

Compreendemos, assim, com Freire, que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, o que significa que o sujeito, em nosso caso a criança, ao ingressar na escola, já é um leitor do mundo e já pensa sobre este mundo. A compreensão do texto implica a relação entre

o texto e o contexto, a realidade em que ele circula e, principalmente, a realidade do sujeito que aprende a língua escrita. Apenas assim, considerando a linguagem e realidade presas dinamicamente, que a criança será capaz de, não apenas ler a palavra escrita, mas de ler o mundo e de problematizar as relações entre os homens e o mundo.

A seção seguinte, intitulada *Correto?*, dedica-se a atividades de ortografia e relação fonema/grafema. Na primeira, pede-se que a criança escreva o nome de duas figuras: leão e lua. Depois, ela é solicitada a ler e comparar pares de palavras como “ALI” e “ALÔ”, percebendo o grafema/fonema final das palavras e identificando o som das vogais quando acentuadas com acento agudo ou circunflexo. Há, ainda, um caça-palavras e um exercício de palavras cruzadas, ambos com o fonema /l/ e as vogais.

Figura 16 – Seção *Correto?* da lição 3 da cartilha do Instituto Alfa e Beto



Fonte: OLIVEIRA; CASTRO, 2011, p.36

Figura 17 – Seção *Correto?* da lição 3 da cartilha do Instituto Alfa e Beto

23 Leia, compare e diga a diferença entre cada par de palavras:

ALI ALÔ LÉIA LEIA

ELO ELÔ LÁ LÃ LEU LEI

24 Observe as palavras. Circule a letra que tem um acento:

ÓLEO AÍ ELÓI ALÔ

Diga o nome do acento.
Explique para que ele serve, a diferença que ele faz.

25 Leia e compare o som no final de cada palavra:

LOLA LALÁ LÁ LÃ

ELI ELE LOLÓ ALÔ

26 CAÇA-PALAVRAS

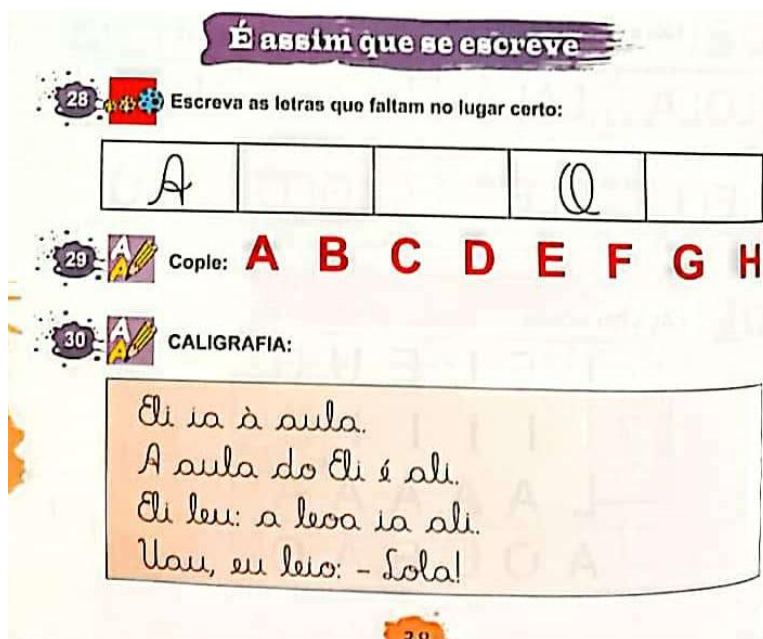
L E L E U U
I I I I I É
L A A A A A
A O L E Ã O

37

Fonte: OLIVEIRA; CASTRO, 2011, p. 37.

Aqui, destacamos, além da imagem de uma criança que aprende a língua em partes e cuja aprendizagem é linear, indo do mais simples ao mais complexo, enfatizamos, também, a ênfase dada à ortografia das palavras em um momento da alfabetização em que as crianças poderiam elaborar suas próprias hipóteses a respeito da língua escrita, como nos ensinam Emília Ferreiro e Ana Teberosky, partindo de suas próprias palavras e de seus próprios desejos de escrita e não pela escolha arbitrária de “especialistas” que sequer as conhecem.

Em *É assim que se escreve*, são apresentados um exercício de ordenação das vogais em relação ao alfabeto, outro de cópia e um exercício de caligrafia de um texto acartilhado que ilustra bem esse tipo de texto: é compreendido como um conjunto de frases, possui apenas os fonemas apresentados na Cartilha e não se preocupa com a produção de sentidos.

Figura 18 – Seção *Correto?* da lição 3 da cartilha do Instituto Alfa e Beto

Fonte: OLIVEIRA; CASTRO, 2011, p. 28.

Os exercícios dessa seção nos mostram que, na concepção do método fônico com que o IAB trabalha, escrever, copiar e treinar o traçado das letras têm o mesmo significado. Em relação ao texto acartilhado, formado por um conjunto de frases, não se pergunta quem as escreveu, para quê, para quem ou com que finalidade. São frases escritas para o treino do traçado das letras e para a decodificação, tomados como sinônimos de escrever. A escrita como processo de produção de sentidos, como produção de linguagem, como uma necessidade, como uma forma de agir no mundo e de interação com o outro não tem espaço no método que busca codificar, decodificar e representar um mundo que não demandaria de nós nenhuma ação, já que orientado pelo neoliberalismo e por sua ideologia fatalista de “indiscutível vontade imobilizadora” dos sujeitos (FREIRE, 1996, p. 20).

Destacamos, ainda, os exercícios de caligrafia da Cartilha do IAB como uma outra forma de disciplinamento, desta vez do corpo. O controle disciplinar, segundo Foucault, fabrica corpos dóceis, submissos e úteis para a manutenção das relações de poder. O disciplinamento do corpo “não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil”. Nesse sentido, “Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador” (FOUCAULT, 2014, p.149).

Esse corpo está dentro de um sistema de coerções construído historicamente que disciplina e dociliza os corpos que é a escola. Nela, são estabelecidos os horários para as atividades, a ordem em que elas irão acontecer, muitas vezes, os lugares onde as crianças se sentam, investe-se, ainda hoje, no controle do gesto que é treinado para o desenho das letras e para o exercício da cópia, em detrimento da escrita como produção de linguagem e de sentidos. Dessa forma, o sujeito é submetido a um aparelho do Estado que opera, não apenas no controle e disciplinamento de saberes (FOUCAULT, 2010), mas também no controle e disciplinamento do próprio corpo, funcionando como um marcador social dos indivíduos (FOUCAULT, 2014).

Passamos às análises do Livro do Aluno, produzido pela SME/RJ, que começa o primeiro bloco de lições com uma seção intitulada “Leitura coletiva” e com um personagem, em desenho, que se chama “Fábio”. Ele é negro, como boa parte dos alunos da Rede Municipal de Ensino, o que já cria uma identificação com muitas crianças, e fala, através de um balão de diálogo, que “ESTAMOS NO PRIMEIRO ANO” e que “VAMOS APRENDER BASTANTE”.

Figura 19 – A cenografia de Fábio – Livro do Aluno (1º semestre de 2019) do Material Didático Carioca

RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL

1.º BIMESTRE

LEITURA
COLETIVA

MULTIMÍDIA

1.º ANO

OLÁ! EU ME CHAMO **FÁBIO**! AGORA, ESTAMOS NO PRIMEIRO ANO. VAMOS LER, ESCREVER, OUVIR HISTÓRIAS, FAZER MUITAS ATIVIDADES E APRENDER BASTANTE!

1- OUÇA A HISTÓRIA QUE SEU PROFESSOR OU A SUA PROFESSORA VAI LER:

**Leitura
COLETIVA**

A HISTÓRIA DA ESCRITA

HÁ MILHARES DE ANOS, MULHERES, HOMENS E CRIANÇAS VIVIAM EM CAVERNAS FEITAS PELA PRÓPRIA NATUREZA. ESTAS PESSOAS SE ALIMENTAVAM DE FRUTAS, RAÍZES E CARNE DE ANIMAIS QUE CONSEGUIAM CAÇAR.

NESSA ÉPOCA, AS PESSOAS FAZIAM DESENHOS QUE REPRESENTAVAM ANIMAIS, OBJETOS E PESSOAS. ESTES DESENHOS NOS TRAZEM INFORMAÇÕES DAQUELA ÉPOCA. QUANDO A ESCRITA AINDA NÃO EXISTIA E, TALVEZ, MAL SOUBESSEM FALAR, OS DESENHOS ERAM FEITOS NAS PAREDES DAS CAVERNAS.

COM O PASSAR DO TEMPO O HOMEM COMEÇOU A CULTIVAR A TERRA, DOMESTICAR ANIMAIS, FAZER TROCAS... OS DESENHOS, ENTÃO, NÃO ERAM SUFICIENTES PARA O REGISTRO. FOI NESTA ÉPOCA, PORTANTO, QUE SURGIRAM AS LETRAS.

Gleisen, Maria Regina. Descobrir a vida. São Paulo, 1998.

5

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2019c, p. 5.

O personagem, assim, se inclui como uma das crianças da turma e, pelo seu uso, é construída uma cenografia (MAINGUENEAU, 2004) de crianças de uma mesma turma em diálogo, em interação com um colega que irá apresentar as tarefas, os textos e os assuntos. Essa cenografia é construída pelos enunciados produzidos por Fábio que é inserido no material e não por “um quadro, um cenário, como se o discurso aparecesse inesperadamente no interior de um espaço já construído para ele e independente dele”, como o nome cenografia poderia nos levar a pensar, mas “é a enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para constituir progressivamente o seu próprio dispositivo de fala.”, sua cena (MAINGUENEAU, 2004, p. 87). São os enunciados de Fábio que criam a cenografia da interação, da participação

e do diálogo entre as crianças, o que nos remeteria a uma concepção interacionista de linguagem.

É interessante destacar o paradoxo que observamos entre uma cenografia da interação, do diálogo e da participação das crianças produzida em um material estruturado com atividades que deverão ser realizadas individualmente, cada criança em seu próprio material. Como temos discutido, o Livro do Aluno é produzido pela Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, uma metrópole que possui diferentes realidades, onde há escolas localizadas nas favelas ou fora delas, no alto do morro ou lá embaixo, no asfalto, uma cidade marcada pelas desigualdades sociais. Essa mesma Rede de Ensino uniformiza os textos, as atividades, os conteúdos, as habilidades que todas as crianças do 1º ano de escolaridade irão desenvolver em um determinado período. Após um bimestre de atividades, as crianças são submetidas a uma prova a partir da qual serão gerados índices, dados que fariam de modo objetivo e quantificável sobre processos complexos e contínuos de ensinar e aprender, sendo, portanto, um dispositivo de controle das aprendizagens das crianças e do ensino de seus professores. Para nós, novamente, parece haver um paradoxo entre a cenografia da participação, do diálogo e da interação e o controle, a *eliminação*; a *normalização*; a *classificação hierárquica* e a *centralização* dos processos de ensinar e aprender.

Na seção intitulada “Leitura coletiva”, há um comando para a criança: “OUÇA A HISTÓRIA QUE SEU PROFESSOR OU A SUA PROFESSORA VAI LER”.

Figura 20 – Leitura coletiva – Livro do Aluno (1º semestre de 2019) do Material Didático Carioca

RIO DE JANEIRO 1.º BIMESTRE

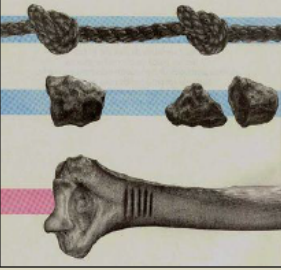
LEITURA COLETIVA

1- OUÇA OUTRA HISTÓRIA QUE SEU PROFESSOR OU SUA PROFESSORA VAI LER:

NOS PRIMEIROS TEMPOS, PARA CONTAR, ERAM USADOS OS DEDOS, PEDRAS, OS NÓS DE UMA CORDA, MARCAS NUM OSSO[...]

PARA CONTROLAR O REBANHO E TER CERTEZA DE QUE NENHUMA OVELHA HAVIA FUGIDO OU SIDO DEVORADA POR ALGUM ANIMAL SELVAGEM, OS PASTORES USAVAM PEDRAS. CADA OVELHA QUE SAÍA PARA PASTAR CORRESPONDIA A UMA PEDRA. O PASTOR COLOCAVA TODAS AS PEDRAS EM UM SAQUINHO.

NO FIM DO DIA, À MEDIDA QUE AS OVELHAS ENTRAVAM NO CERCADO, ELE IA RETIRANDO AS PEDRAS. QUE SUSTO LEVARIA SE APÓS TODAS AS OVELHAS ESTAREM NO CERCADO, SOBRASSE ALGUMA PEDRA! [...]



Adaptado de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>

E, ASSIM, CONTANDO OBJETOS, MAIS OUTROS OBJETOS, O HOMEM COMEÇOU A CONSTRUIR O CONCEITO DE NÚMERO.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	8
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	1	4	0
1	2	3	4	5	6	7	8	9

11

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2019c, p. 11.

Um pressuposto do enunciado “OUÇA A HISTÓRIA QUE SEU PROFESSOR OU A SUA PROFESSORA VAI LER” seria que as crianças, todas elas, chegariam ao 1º ano sem saber ler, precisando que o professor leia para elas. Minha experiência como professora alfabetizadora de 1º ano me dá condições de dizer que, de fato, a maioria delas não chega a este ano de escolaridade sendo capaz de ler um texto como o apresentado, mas é possível que algumas cheguem e essa característica que pode ser específica e singular de algumas das turmas de 1º ano da Rede, como muitas outras especificidades e singularidades, é apagada. Além disso, fica marcado o sentido de leitura que se tem no material, uma leitura no sentido restrito à junção de letras, sílabas, ler no sentido de conhecer um código linguístico e não no sentido mais amplo de conhecimento de mundo, de produção de sentidos e afetos produzidos no encontro do sujeito com o texto.

Por outro lado, na atividade 2, que aparece mais adiante no Livro do aluno, dentro da seção “Conversando sobre o texto”, encontramos uma atividade que nos pareceu interessante destacar para continuar discutindo os sentidos de leitura que percebemos no material. Se na cartilha do IAB, ler e decodificar são sinônimos, aqui a leitura parece ser compreendida de modo mais amplo. Ao destacar que a criança “JÁ LÊ MUITOS TEXTOS”, e apresentar imagens para serem lidas, pressupõe-se que imagens também seriam textos e que as crianças seriam capazes de ler, ainda que sem conhecer o sistema de escrita alfabético.

Figura 21 – A leitura de imagens – Livro do Aluno (1º semestre de 2019) do Material Didático Carioca

RIO DE JANEIRO
PREFEITURA
EDUCACIONAL

1.º BIMESTRE

1.º ANO

2- VOCÊ JÁ LÊ MUITOS TEXTOS INTERESSANTES. VEJA SÓ:
LEIA AS IMAGENS. ELAS REPRESENTAM PALAVRAS. CONVERSE COM SEUS COLEGAS E COM SEU PROFESSOR OU SUA PROFESSORA E DESCUBRA QUAIS SÃO AS PALAVRAS REPRESENTADAS PELOS DESENHOS:



ZATZ, Lita. Aventuras da escrita. São Paulo, 1995.

7

No entanto, as imagens que são apresentadas às crianças são descontextualizadas, não há qualquer contexto social observável e, juntas, não produzem qualquer sentido. Não há condições de pensar, por exemplo, o sujeito que produziu as imagens, para quê, para quem ou o lugar social de circulação delas. Aquilo que seria a leitura de imagens, revela-se uma atividade intencional de formação de palavras, a partir da junção dos nomes das figuras. Além disso, seus recortes não favorecem qualquer tipo de diálogo com a realidade. O cachorro não possui um corpo, apenas a cabeça; o pé não tem corpo humano e, assim como observado nos demais pares de figuras, é desproporcional à figura que está ao seu lado. A nós, pareceram figuras aleatórias utilizadas como pretextos para a formação de palavras (soldado, camaleão, papão, casacão e rodapé) igualmente descontextualizadas. Dessa forma, o exercício não contribui com a formação de leitores criativos e críticos, limita o processo de ler à mera junção de palavras e desconsidera a leitura como produção de sentidos para compreender e interpretar o lido (GOULART, 2020). A concepção mais alargada de leitura limita-se apenas à aparência.

A seção seguinte, “Brincando com letras e palavras”, no exercício 2, é apresentado um “código secreto” onde cada símbolo representa uma letra do alfabeto. A criança deverá substituir os símbolos por letras, formando as palavras “MALA” e “LAMA”, isoladamente.




Figura 22 – A escrita codificação e a linguagem representação – Livro do Aluno (1º semestre de 2019) do Material Didático Carioca

RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL





1.º BIMESTRE





1.º ANO

2 - VAMOS INVENTAR UM CÓDIGO SECRETO? PARA CADA SÍMBOLO, UMA LETRA.

	→	A
	→	M
	→	L

3 - AGORA, VAMOS COMBINAR OS SÍMBOLOS E FORMAR PALAVRAS.

9


Fonte: RIO DE JANEIRO, 2019c, p.9.

Aqui, há o pressuposto de que a escrita se produz juntando letras e formando palavras, ainda que elas não produzam ou pretendam produzir algum sentido. O paradoxo da interação produzido pela cenografia de Fábio fica mais acentuado, já que temos, ao mesmo tempo e em um mesmo material, um esforço para conceber a linguagem como interação e a linguagem como representação, onde letras formam palavras que representam algo no mundo e, nesse contexto, a escrita seria uma codificação.

Na atividade seguinte, o alfabeto é apresentado e é proposto que as crianças desenhem um símbolo para cada letra, produzindo um código da turma, situação contrária à anterior, mas com o mesmo pressuposto da linguagem-representação e da escrita-codificação. Há a volta de Fábio que “sugere” uma atividade coletiva, que produziria uma interação entre as crianças (“VOCÊS PODEM BRINCAR DE DESCOBRIR PALAVRAS, FORMADAS A

PARTIR DOS CÓDIGOS CRIADOS POR VOCÊ E POR SEUS COLEGAS.”), produzindo, novamente, a cenografia da interação onde, agora, Fábio não é mais um colega de turma, mas uma espécie de monitor das crianças que orienta o que elas podem fazer a partir do exercício.


Figura 23 – A escrita codificação e a linguagem representação com as letras do alfabeto – Livro do Aluno (1º semestre de 2019) do Material Didático Carioca

1.º BIMESTRE 

1- QUE TAL CRIAR UM CÓDIGO DA SUA TURMA? JUNTOS VOCÊS DECIDIRÃO UM SÍMBOLO PARA CADA LETRA E REGISTRARÃO AQUI:

A	B	C	D	E	F	G
H	I	J	K	L	M	N
O	P	Q	R	S	T	U
V	W	X	Y	Z		

VOCÊS PODEM BRINCAR DE DESCOBRIR PALAVRAS, FORMADAS A PARTIR DOS CÓDIGOS CRIADOS POR VOCÊ E POR SEUS COLEGAS.



1.º ANO

10

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2019c, p. 10.

Continuemos a pensar as imagens de criança que são desenhadas quando são propostos materiais homogêneos que compreendem que todas as crianças aprendem ao mesmo tempo, com as mesmas atividades. Um pressuposto dessa produção e aquisição de materiais homogeneizantes é que todas as crianças aprenderiam da mesma maneira e saberiam as mesmas coisas ao ingressarem no 1º ano de escolaridade, já que todos partem das mesmas lições iniciais (apresentação das letras do alfabeto, por exemplo, como se elas não conhecessem nenhuma). Modos homogêneos de ensinar pressupõem, ainda, modos únicos de aprender (MACHADO; LOPES, 2019).

Outro pressuposto de modos únicos de ensinar e aprender seria o de que as crianças são todas iguais. Teríamos, então, um sujeito universal a quem chamamos de criança. Somente concebendo-as como um todo homogêneo e a criança como um sujeito universal e idealizado (MACHADO; LOPES, 2019) é que seria possível pensar perspectivas homogeneizantes de ensino e de aprendizagem.

Quando analisamos os materiais didáticos, percebemos que eles só podem existir dentro de concepções de ensino e de aprendizagem que operam tendo em vista esse sujeito universal, sem o qual não seria possível a seleção de temas, de textos, de atividades estruturais. A construção de uma criança universal é necessária para que editoras (ARANTES, 2018) e, no nosso caso, um instituto privado e uma rede pública de ensino possam elaborar materiais que operam como dispositivos capazes de homogeneizar e controlar modos de ensinar e aprender e os sujeitos implicados nas relações de ensino e aprendizagem.

3.4 Análises do Manual/ Material do professor

Nesta parte da pesquisa, buscaremos, a partir da análise de enunciados presentes no Manual do Professor produzido pelo Instituto Alfa e Beto (IAB), e no Material do Professor, produzido pela SME/RJ, delinear as imagens desse profissional que são produzidas pelos materiais.

Começaremos pelo Manual do Professor produzido pelo Instituto Alfa e Beto. O material apresenta, em seu sumário, 20 roteiros, um para cada lição presente na Cartilha do Aluno. Os títulos destes roteiros são os mesmos títulos atribuídos às lições.

Figura 24 – O sumário do Manual do Professor do IAB

SUMÁRIO	
ROTEIROS	
Lição 1 – Viva!.....	05
Lição 2 – Batatinha aprende a latir.....	08
Lição 3 – Que confusão!.....	14
Lição 4 – Marcelo, marmelo, martelo.....	18
Lição 5 – Meu nome não é esse!.....	23
Lição 6 – Os três ursos.....	28
Lição 7 – Impressão com sopro.....	33
Lição 8 – Deu zebra no zoo.....	37
Lição 9 – Folclore -Curupira.....	42
Lição 10 – Carta de Cachinhos Dourados para os três ursos.....	45
Lição 11 – Formigarra Cigamiga.....	50
Lição 12 – Caipora.....	54
Lição 13 – As chaves do chefe.....	58
Lição 14 – Jacá de jaca.....	62
Lição 15 – Qual é a letra?.....	65
Lição 16 – Desaparecimento dos dinossauros.....	68
Lição 17 – O jogo do bate-bate.....	72
Lição 18 – Faça você mesmo o presente do seu pai.....	76
Lição 19 – Bicicleta, skate ou patins: proteja-se!.....	80
Lição 20 – O tigre de bengala banguela.....	85

Fonte: OLIVEIRA; CASTRO, 2013.

Antes de tudo, chamou-nos a atenção o uso do gênero discursivo manual. Em geral, manuais são escritos para tratar de noções que são consideradas essenciais em uma determinada área ou para explicar como funciona algum objeto (manual de editoração ou manual de instruções de um eletrodoméstico, por exemplo). Os manuais, portanto, têm como característica ensinar como algo funciona ou instruir para um tipo de trabalho. O pressuposto de um manual que contém roteiros que se constituem em um conjunto de passo a passos elaborados para um professor alfabetizar crianças é que este professor precisa, de fato, de instruções para o exercício de sua prática de ensino da língua escrita e que ele não saberia conduzi-la sozinho. Não se escrevem manuais para ensinar coisas já sabidas, escreve-se pressupondo, é claro, o ensino de algo que não se saiba e para aqueles que não sabem, neste caso, para o professor.

Um roteiro, no campo das artes cênicas, é um gênero discursivo que descreve cenários, diálogos, comportamentos, indicam-se planos, cenas, sequências. Roteiros também são utilizados em viagens e indicam ao viajante o caminho que será traçado, os pontos que serão visitados, o tempo de duração de cada parada. Ao enunciar um conjunto de passo a passos no gênero discursivo roteiro que se destina ao professor, este, então, é visto como um ator que encena uma aula que já foi construída com início, meio, fim, incluindo suas falas e ações elencadas e distribuídas no tempo e no espaço da sala de aula. Ou, ainda, como um viajante que visita lugares que não conhece e encontra pessoas igualmente desconhecidas, como sua própria sala de aula e seus alunos. Para tanto, precisa de um guia (os “especialistas” autores da Cartilha) e de roteiros, sem os quais poderia se perder ou não saber exatamente o que fazer.

Essa construção com início, meio e fim foi feita por quem sequer conhece a turma, as crianças, a escola e o próprio professor, funciona como um dispositivo voltado para o disciplinamento de saberes (FOUCAULT, 2014), quando *elimina* ou desqualifica os saberes docentes; *normaliza* os saberes que seleciona e os torna intercambiáveis, produzindo, assim, um todo coerente; *classifica* esses saberes hierarquicamente, sendo, portanto, priorizados aqueles que o Instituto julgou mais importantes e o modo de ensinar que defende como o mais eficaz (o método fônico); e os *centraliza*, oferecendo manuais e capacitações aos professores e atividades de controle das aprendizagens do aluno que refletem, também, o ensino das(os) professoras(es), permitindo o controle da rede de ensino ou da escola que compra e implementa o material produzido pelo IAB. Para fins de nossa análise, iremos ao roteiro da lição 3, a mesma selecionada para a análise das atividades propostas às crianças.

Cada roteiro é dividido em três partes que dão às(aos) professoras(es) comandos do que fazer “Antes da leitura”; “Durante a leitura” e “Depois da leitura” do texto de abertura de cada uma das lições. No caso da lição 3, o roteiro irá tratar do texto “Que confusão!” (Figura 16 – Texto de abertura da lição 3).

Figura 25 – Roteiro da Lição 3 do Manual do Professor do IAB

LIÇÃO 3

QUE CONFUSÃO!

ANTES DA LEITURA

Estimulando a curiosidade: contexto

- Conversar sobre o que os alunos fizeram no dia dessa lição.
 - Escrever no quadro.
 - Colocar em ordem.
- Conversar sobre outras atividades que precisam ser organizadas, por exemplo:
 - Compras que vai fazer no mercado.
 - O que precisa lembrar de fazer em casa (Dever de casa).
- Verificar quem já viu listas em casa, em outros lugares.
- Mostrar que LISTAS são parte da vida de todo mundo – mesmo das crianças.

DURANTE A LEITURA

Título, autor, antecipação

- Mostrar a leitura do dia, encorajar os alunos a explorar, fazer comentários.
- Perguntar o que estão vendo nas ilustrações, nos textos.
- Perguntar se alguém viu alguma lista. Pedir para justificar.
- Explorar para ver tudo que os alunos conseguem identificar na ilustração⁸ na leitura, mesmo sem saber ler tudo.
- Perguntar pelo título: onde está; se alguém consegue ler.
- Ler o título e perguntar:
 - Será que há confusão? Por que esse título? Vamos ver?

◀ 14 ▶

Fonte: OLIVEIRA; CASTRO, 2013, p.14.

Na parte dedicada àquilo que deve ser feito pelo professor antes da leitura do texto, ao que ele chama de “Estimulando a curiosidade: contexto”. Pede-se que o professor converse com os alunos sobre o que eles fizeram no dia dessa lição e que ele escreva no quadro e coloque em ordem o que eles responderem. Depois, este professor deve conversar sobre as listas e que há “outras atividades que precisam ser organizadas, por exemplo: compras que vai fazer no mercado; o que precisa lembrar de fazer em casa”. Pede-se, ainda, que o professor pergunte aos alunos quem já viu listas em casa, em outros lugares e que ele mostre que “LISTAS são parte da vida de todo mundo – mesmo das crianças” (OLIVEIRA; CASTRO, 2013, p. 16).

Na parte dedicada ao que deve ser feito durante a leitura do texto, há comandos que orientam para a identificação do título, do autor que buscam levar os alunos a antecipar informações acerca do texto, como, por exemplo, por que elas acham que o título é “Que confusão”. Posteriormente, são previstas quatro leituras do mesmo texto (Figura 16 – Texto de abertura da lição 3). Para cada uma das leituras, há uma sequência de ações que o professor e cada aluno também deve fazer (“Os alunos devem ser capazes de ler todas as palavras da lista. Se eles quiserem, deixe-os ler junto com você. Mas leia junto com eles” (OLIVEIRA; CASTRO, 2013, p. 16)).

Na terceira leitura, há um enfoque nas classes gramaticais expostas na Figura 16 (pronomes, verbos, substantivos). Há a prescrição de que o professor peça que os alunos deem outros exemplos de cada uma delas e que identifiquem o ponto de exclamação nas “palavras que exprimem sentimentos” e que expliquem o que acontece quando ele aparece. Há comandos específicos para cada lista que compõe o texto de abertura (“5ª lista – Palavras que exprimem sentimentos: Pedir a um aluno para identificar palavras com ‘!’ (ponto de exclamação). Pedir para explicar o que acontece quando tem o ‘!’” (OLIVEIRA; CASTRO, 2013, p. 16)).

Figura 26 – Roteiro da Lição 3 do Manual do Professor do IAB

1ª Leitura

- Fazer a leitura começando por uma lista.
- Indicar aos alunos:
 - Onde você vai ler.
 - O título da lista.
 - Os itens da lista.
- Os alunos devem ser capazes de ler todas as palavras da lista. Se eles quiserem, deixe-os ler junto com você. Mas leia junto com eles.

2ª Leitura

- Ler as palavras.
- Perguntar para que usamos essas palavras.
- Ler o título da lista e comentar.
- Mostrar que lista é sempre de um mesmo assunto.
- Comentar: animais também se comunicam. Pedir e dar exemplos.

3ª Leitura

1ª lista – Pronomes:

- Pedir a um aluno para identificar o que está escrito na 1ª lista da ilustração. Dizer que são os pronomes. Dizer para que servem. Acrescentar outros pronomes como nós, eles, você, vocês etc.

2ª lista – Nomes de pessoas:

- Pedir aos alunos para observarem o que há de diferente no início de cada palavra (letra maiúscula). Justificar.

3ª lista – Ações:

- Pedir aos alunos para dizerem as palavras que exprimem ação. Pedir para darem outros exemplos. Dica: ações que fazem na escola, ou quando brincam.

Dizer que as palavras que exprimem ações são os verbos.

4ª lista – Nomes de coisas:

- Pedir aos alunos para observarem o que há de diferente no início de cada palavra (letra minúscula). Justificar.

5ª lista – Palavras que exprimem sentimentos:

- Pedir a um aluno para identificar palavras com ! (ponto de exclamação)
- Pedir para explicar o que acontece quando tem o !

◀ 15 ▶

Fonte: OLIVEIRA; CASTRO, 2013, p. 15.

Na parte dedicada ao que deve ser feito “Depois da leitura”, há uma lista com o que os alunos devem ser capazes de explicar, no final da leitura: “Sobre o que é o texto (listas); O que é uma lista; Por que e para que fazemos listas; O que deve entrar numa lista; O que não pode entrar numa lista (itens não relevantes).” (OLIVEIRA; CASTRO, 2013, p. 16).

Figura 27 – Roteiro da Lição 3 do Manual do Professor do IAB

- Dizer algumas palavras ou pequenas frases com ? (ponto de interrogação)
Exemplo: Quando? Qual? Quem foi?
 - Os alunos devem perceber a diferença de entonação.
 - Pedir para dizerem as palavras da ilustração que exprimem sentimentos
- 6ª lista – Palavras para comunicar:
- Pedir a um aluno para identificar onde estão essas palavras na ilustração
 - Perguntar qual é o tipo de pontuação utilizada e porquê.
 - Pedir para darem outros exemplos. Dica: Oba! Tchau!

4ª Leitura

- Pedir aos alunos que quiserem para ler em voz alta (uma lista ou algumas palavras).

DEPOIS DA LEITURA

Entendendo o texto

- Alunos devem ser capazes de explicar:
 - Sobre o que é o texto (listas).
 - O que é uma lista.
 - Por que e para que fazemos listas.
 - O que deve entrar numa lista.
 - O que não pode entrar numa lista (itens não relevantes).
- Organização de uma lista:
 - Quando a ordem não é relevante (ex: palavras para comunicar).
 - Quando a ordem é relevante (o que fiz hoje, como fazer uma pipa).
 - Conversar sobre a lista da chamada:
 - ✓ Como deve ser (ordem alfabética).
 - ✓ Por que deve ser em ordem alfabética.
 - ✓ O que mais deve ser em ordem alfabética (Dicionário).
 - ✓ Cantar uma música do alfabeto.

• 16 •

Fonte: OLIVEIRA; CASTRO, 2013, p. 16.

Ao definir o será feito “Antes da leitura”, “Durante a leitura” e “Depois da leitura” de um texto, o manual do professor produzido pelo IAB, antes de tudo, nivela as aprendizagens de todas as crianças e as submete a um processo de ensino que as enxerga, e faz o professor enxergá-las, como um todo homogêneo, apagando suas singularidades, histórias, experiências, curiosidades, seus desejos e conhecimentos sobre o mundo, a vida, a própria escola e as relações entre as pessoas.

A imagem de criança universal a partir da qual tanto a Cartilha do Aluno quanto o Manual do Professor produzidos pelo IAB se organizam é identificável na lista de coisas que as crianças deverão ser capazes de fazer ao final da leitura do texto de abertura da Lição 3, como por

exemplo, no enunciado: “Os alunos devem ser capazes de explicar... Sobre o que é o texto (lista)” (OLIVEIRA; CASTRO, 2013, p. 16), como se todas devessem aprender ao mesmo tempo as mesmas coisas, a partir dos mesmos recursos e ações.


Além disso, compreende-se o professor como alguém que não é capaz de mediar a leitura de um texto com as crianças de sua turma e que, por isso, precisa de um roteiro com as ações que devem ser feitas, como, por exemplo, “Conversar sobre o que os alunos fizeram no dia dessa lição. Escrever no quadro. Colocar em ordem” (OLIVEIRA; CASTRO, 2013, p. 14). A imagem de professor delineada pelo Manual é a de um profissional que, inclusive, precisa de um material que diga a ele o que dizer (como em “Será que há confusão? Por que esse título? Vamos ver?” (OLIVEIRA; CASTRO, 2013, p. 14)).

Nesse contexto, o Manual do Professor produzido pelo IAB também opera como um dispositivo que captura o professor, que modela e controla seus gestos, suas ações, seus saberes e experiências, possibilitando que, assim, o próprio sistema de educação municipal continue controlando saberes e fazeres docentes, os discursos e os poderes que eles trazem consigo.

Passemos ao Material do Professor, que é parte do Material Didático Carioca (MDC), produzido pela Rede Municipal de Ensino. Já nas primeiras páginas, o Material aborda “A organização da sala de aula e a construção do ambiente alfabetizador” (RIO DE JANEIRO, 2019d, p. 4.), com listas de recursos didáticos que deveriam compor o espaço da sala de aula. Parte-se, porém, do pressuposto de que este professor já saiba da importância de determinados recursos para o ensino e a aprendizagem da língua escrita na alfabetização, ao enunciar que “como já sabemos, a organização do ambiente da sala de aula contribui, de forma significativa, para a aprendizagem.” (RIO DE JANEIRO, 2019d, p.4). O uso da primeira pessoa do plural marca um enunciador que também é professor e se inclui no enunciado.


Embora parta-se do pressuposto de que as(os) professoras(es) já saibam que determinados recursos podem ser importantes para os processos de ensino e aprendizagem, são listados que recursos seriam esses, o que deve ser feito com eles, como e por quem eles serão construídos, solicitando que o profissional “considere a importância de” (RIO DE JANEIRO, 2019d, p.4).

Figura 28 – A organização da sala de aula e a construção do ambiente alfabetizador – Material o Professor (1º semestre de 2019) do Material Didático Carioca

1.º BIMESTRE 

A ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA E A CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE ALFABETIZADOR

Professor(a), como já sabemos, a organização do ambiente da sala de aula contribui, de forma significativa, para a aprendizagem. É importante que os alunos participem do processo de construção do ambiente alfabetizador e possam fazer uso dos suportes, recursos e materiais disponíveis.



Quadro para a chamada e fichas com o nome dos alunos	Calendário
Rotina	
Quadro de registro das leituras realizadas na semana	Quadro de aniversariantes do mês

Considere a importância de:

- realizar, diariamente, a *chamadinha* (você pode utilizar fichas específicas com o nome dos alunos e dispor de outros cartões com o nome dos alunos);
- providenciar e utilizar o calendário da turma (é importante que, diariamente, o calendário seja explorado. Por meio dele, as noções de tempo – ontem, hoje e amanhã / hora, dia, semana, mês e ano / manhã, tarde e noite – podem ser trabalhadas);
- construir o quadro de aniversariantes do mês (considere que, a partir desse quadro, você poderá criar e apresentar, aos alunos, diferentes situações-problema);
- preparar alfabetários com o nome dos alunos, nome das brincadeiras preferidas, nome de personagens de desenhos animados e outros temas de interesse das crianças;
- construir um jogo de letras móveis para cada aluno;
- organizar materiais contáteis que possam auxiliar os alunos na resolução de situações-problema;
- construir, juntamente com os alunos e de forma gradativa, um numerário para a sala de aula;
- organizar um espaço para registrar e expor as produções textuais (individuais e coletivas) dos alunos.

Tudo isso acompanhado de mediações, interações, ludicidade e utilização permanente em sala de aula.


A partir do CALENDÁRIO, você pode propor situações em que os alunos necessitem

- identificar o mês em que há mais aniversariantes ou em que não há aniversariantes;
- calcular o total de aniversariantes por bimestre/trimestre/semestre;
- calcular a diferença entre o total de aniversariantes em dois meses escolhidos por você ou por eles;
- criar, coletiva ou individualmente, um gráfico sobre os aniversariantes da turma.

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2019d, p. 4.

Mais adiante, há “outras sugestões” de recursos, materiais para a sua produção e atividades possíveis de serem realizadas a partir deles.

Figura 29 – A organização da sala de aula e a construção do ambiente alfabetizador – Material o Professor (1º semestre de 2019) do Material Didático Carioca


1.º BIMESTRE


A ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA E A CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE ALFABETIZADOR

Outras sugestões:

- Alguns cantinhos temáticos podem ser criados. Os cantinhos de *leitura*, de *matemática*, de *ciências* e de *jogos* podem ser organizados de acordo com as possibilidades existentes. O mais importante é que o acesso ao conhecimento e o suporte necessário ao aluno estejam garantidos. É possível, também, utilizar o acervo da Sala de Leitura, selecionar jogos disponíveis na escola e ainda dispor de materiais (sucatas) para auxiliar no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.
- Preparar um quadro em que se possam registrar os livros lidos a cada dia de aula.
- Organizar outro quadro em que se registre o número de alunos presentes durante cada dia da semana (aproveite para incentivar a frequência).
- Criar um suporte para estruturar a agenda de cada dia de aula. O suporte pode ser um quadro específico, uma folha do bloco ou mesmo o quadro da sala de aula. Assim, todos terão acesso ao planejamento e poderão se comprometer com a realização das tarefas.
- Disponibilizar o quadro de horários de aula, com a distribuição das áreas de conhecimento e das atividades.
- Utilizar, se possível, um relógio de parede.
- Utilizar quadros/espacos para a sistematização de conteúdos. Podem ser registradas, por exemplo, as palavras que rimam ou que começam com o mesmo som. Podem, ainda, ser registradas descobertas tais como diferentes adições ou subtrações que resultam no mesmo total.

Alfabetários	Numerários
Letras móveis	Materiais contáveis
Suporte	



Todos os suportes precisam ser manipulados e explorados, ativamente, pelos alunos e por você, Professor(a).

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2019d, p.5.

A marca das sugestões estará em todo o material, funcionando como lembretes ao professor daquilo que a Rede Municipal de Ensino espera que ele faça. A imagem de professora/ professor que se desenha, portanto, seria a de um profissional que precisa de sugestões, de orientações e de lembretes do que fazer em sua prática. Autonomamente, esse profissional não saberia o que fazer ou esqueceria o que precisa ser feito. E essa necessidade não é algo que ele tenha percebido em sua prática, mas é aquela que é posta por quem produziu o material.

O Material do Professor considera que “o **material didático do aluno** pretende assegurar que, a partir do planejamento docente, as habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático possam ser desenvolvidas e ampliadas” (RIO DE JANEIRO, 2019d, p.6 grifos do autor). Nesse caso, o material do aluno pretende ser o dispositivo através do qual a Rede assegura que as habilidades previstas para as crianças do 1º ano serão desenvolvidas. O

planejamento docente precederia o uso do material, mas é secundarizado quando é enunciado que é o material didático do aluno a garantia do desenvolvimento dessas habilidades. Nesse sentido, quem ensina algo a alguém não é a professora/ o professor, e sim o material didático.

Algumas habilidades de leitura, escrita e matemática previstas no currículo da Rede são articuladas com as seções presentes no Livro do Aluno. O Material do Professor explica cada uma das seções (*Leitura Coletiva e Conversando sobre o Texto, Brincando com Letras e Palavras...*, *Contando e Calculando...*) e enuncia o que é necessário e importante o professor fazer e possibilitar que os alunos façam: “É necessário que a **leitura em voz alta** seja feita por você, Professor(a). Após a sua leitura, é importante que os alunos **conversem sobre o texto...**” (RIO DE JANEIRO, 2019d, p.6 negritos do autor). Ainda que de modo mais sutil e em tom de orientação ou de sugestão, o Material também diz, a exemplo do Manual do Professor do IAB, o que professoras(es) e crianças devem fazer para o desenvolvimento das habilidades elencadas no currículo da Rede. Nesse sentido, é construída uma imagem homogênea de professoras(es) que precisam ser lembrados, que carecem de orientações, que devem ter acesso a sugestões de alguém que não o conhece, não conhece sua turma, o território em que leciona nem as crianças com quem trabalha.

As crianças como um todo homogêneo, universal, idealizado são também marcadas no Material do Professor:

“Nas páginas em que se propõem as atividades de **LEITURA COLETIVA**, são apresentados diferentes **gêneros textuais**, por meio dos quais será possível oferecer aos alunos o contato com textos adequados ao seu ano escolar e à sua faixa etária. (RIO DE JANEIRO, 2019d, p.6 grifos do autor)

Ao enunciar que existam “textos adequados ao seu ano escolar e à sua faixa etária”, o enunciador assume o seu lugar de quem está autorizado pelo sistema a dizer o que é adequado ou não para uma criança universal que pertence àquele ano escolar e que está na faixa etária correspondente a das crianças matriculadas no 1º ano de escolaridade, como se todas elas fossem iguais, tivessem os mesmos interesses, saberes e experiências. Ao professor, caberia planejar suas aulas, considerando o Livro do Aluno como garantia do desenvolvimento das habilidades elencadas no currículo e o Material do Professor como um guia de sugestões, orientações, lembretes dos quais ele precisaria.

Nesse contexto, professoras(es) e crianças são controlados, disciplinados por regimes de coerções, como manuais, cartilhas e livros estruturados que funcionam como dispositivos de disciplinamento de saberes, de corpos, gestos, ações e discursos que possibilitam a manutenção das relações de poder que oprimem muitos e mantêm os privilégios de poucos.

3.5 Comentários sobre as análises

O trabalho com os materiais produzidos pela SME/RJ e pelo IAB nos apontam para discussões acerca das relações entre poder e saber que atravessam as salas de aula de alfabetização, especificamente em um momento político em que se institui via decreto o método fônico através da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019a).

Em 2019, escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro já foram atravessadas pelo decreto que institui o método fônico de alfabetização, embora esta não tenha sido a primeira experiência da Rede com o uso dos materiais estruturados pelo método fônico produzidos pelo IAB. Desta vez, porém, o método chega às salas de aula dentro de um contexto legal que o legitima e intensifica. Junto com ele, chegam cursos de formação continuada para professores, programas de incentivo à leitura para pais, responsáveis e crianças e possibilidade de adesão de redes públicas de ensino a um conjunto de ações que envolvem formação de professoras(es) e gestores; verba para intercâmbio de alfabetizadores; sistema on-line com sugestões de atividades; verba para pagamento de assistentes de alfabetização³⁹, condicionadas à adesão das Secretarias municipais e estaduais do país.

Temos discutido perspectivas homogeneizantes de ensinar e aprender a partir da constituição de imagens universais de crianças e de professoras(es). Essas imagens fundamentam a produção de materiais didáticos uniformizantes que funcionam como dispositivos de controle e disciplinamento de corpos, gestos, saberes e discursos, sustentando, assim, relações de poder que oprimem e submetem os sujeitos, professoras e crianças. Consideramos que esse processo de homogeneização não contribui para a formação de cidadãos que de fato problematizem o mundo e as relações e que busquem agir sobre este mundo por meio das práticas discursivas. Para nós, não basta a leitura e a escrita como processos de decodificação e codificação, é preciso compreender a leitura e a escrita em uma

³⁹ Cargo instituído pelo Ministério da Educação, em 2018 (Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018), como parte de um programa do governo federal chamado “Mais Alfabetização”, que tem como finalidade “a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas” (BRASIL, 2018, Art.2º, inciso I). Segundo o MEC, o assistente pode ser desde o professor formado, como o estudante de Pedagogia ou de Magistério em nível médio em formação. O Assistente de Alfabetização surge como auxiliar no processo de alfabetização e deve atuar segundo o planejamento do professor e da coordenação pedagógica (BRASIL, 2018). Importante observar que a Política Nacional de Alfabetização absorve também políticas anteriores e condiciona os benefícios dessas políticas e a distribuição de verbas públicas à adesão das redes públicas de ensino ao Programa Tempo de Aprender, que faz parte da PNA.

perspectiva discursiva que relacione sujeito, discurso e mundo e que se fundem em possibilidades de problematizá-lo e de construir formas mais justas de se viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas análises dos enunciados presentes nos materiais didáticos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, em 2019, e nos materiais que esta adquiriu do Instituto Alfa e Beto, construídos a partir do método fônico de alfabetização – instituído pela Política Nacional de Alfabetização do governo antidemocrático de Jair Bolsonaro – percebemos formas massificantes de poder e saber incidindo sobre professores e crianças, sustentados por interesses mercadológicos e políticos.

As imagens que esses materiais constroem desses sujeitos, professores e crianças, como vazios de conhecimento, passivos e incapazes, e da educação pública como um fracasso, possibilitam a imposição de materiais e métodos prescritivos e homogeneizantes que funcionam como dispositivos que controlam saberes, práticas, discursos, gestos e ações, em favor dos interesses de mercado e dos interesses das camadas dominantes de permanecerem como tais.

As concepções de língua e de linguagem a partir das quais esses materiais são produzidos contribuem para a manutenção de relações hierarquizadas, em que são selecionados aqueles que terão a tarefa de pensar as práticas e aqueles outros que ocuparão os lugares de receptores e de executores do que foi pensado e estruturado por outrem. Nesse contexto, a língua é apresentada como um código pronto, a linguagem representa um mundo que está dado, onde não há possibilidades de problematização, intervenção e invenção, e o método de ensino comprado, no caso do fônico, é a salvação da educação pública, cabendo ao professor sua mera execução. É o método que é capaz, não os professores ou as crianças. Tais formas de conceber os processos de ensinar e aprender e os sujeitos implicados neles possibilitam a manutenção das intensas desigualdades sociais que temos hoje na cidade do Rio de Janeiro e, sobretudo, no Brasil e das relações de opressão e de negação de espaços e oportunidades para as pessoas das camadas populares.

No entanto, as crianças, como sujeitos sócio-históricos, ativos, críticos e pensantes, problematizam cotidianamente as práticas pedagógicas que não dialogam com seus desejos, saberes, curiosidades e com o mundo que elas habitam. Seja de modo expresso, pela via da linguagem verbal, seja por outros modos de subversão, modos de dizer: “isso, para mim, não faz o menor sentido” — como um caderno em branco no fim da aula que pode revelar a recusa ao que é demandado delas ou como um aparente descaso pelos materiais didáticos que podem surgir rasgados, desaparecer ou permanecer em branco tais como foram recebidos.

Apesar das relações de poder e saber que se desdobram em políticas públicas de alfabetização (em nosso caso, políticas públicas municipal e federal) e se materializam na oferta de materiais didáticos estruturados que eliminam e desqualificam saberes e fazes de crianças e professoras(es); normalizam práticas; classificam hierarquicamente saberes e fazeres; centralizam as escolhas, a organização e o planejamento de práticas docentes e discentes, a história da alfabetização nos conta que, lá na ponta, nas salas de aula, professoras e professores sempre ofereceram resistência àquilo que era imposto. Professoras e professores, em seus universos de atuação, também exerceram e continuam exercendo alguma forma de poder. Com seus saberes, suas experiências e práticas sócio-historicamente constituídas, ressignificam o que chega, subvertem a ordem, põem em movimento a insurgência como produção de vida nas escolas. É essa produção de vida que defendemos, vida que se dá pela desobediência e pela desnaturalização do que parece dado, já que “foi sempre assim”. Desobediência como um compromisso ético, político e pedagógico. Desobediência como compromisso social, responsabilidade com o tempo presente como tempo de possibilidades, não de determinação, como tem nos ensinado Freire (1996) e como nos ensinou a professora Maria Del Carmen Daher, na banca de qualificação desta pesquisa: “A gente tem que desobedecer por uma questão ética como professor” isso porque “O trabalho do professor é um trabalho político e é um trabalho ético”. Dessa responsabilidade não podemos nos eximir.

Com Foucault (2010, p. 26), entendemos o poder não “como um fenômeno de dominação maciço o homogêneo – dominação de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras”, isso porque “o poder (...) não é algo que se partilhe entre aqueles que o têm e que o detêm exclusivamente, e aqueles que não o têm e que são submetidos a ele”. Desse modo, temos o poder como uma coisa que circula, que só funciona em rede, e que os indivíduos estão sempre em posição de ser submetidos e, também, de exercer algum tipo de poder. Portanto, professores e crianças, em salas de aula, na interação, no diálogo e nas relações de alteridade, são sujeitos capazes de insubordinação, problematização, desnaturalização e insurgência.

Para tanto, defendemos a formação docente, como política pública emancipatória e não controladora ou prescritiva, que, em um processo contínuo, tenha por objetivo “ratificar a autoridade do professor para lidar com as temporalidades, especificidades e exigências do desenvolvimento humano e das aprendizagens das crianças” (SPALA; MACHADO; LOPES, 2018, p. 295). Formação docente que possibilite a produção de métodos e de materiais didáticos de ensino da língua escrita na alfabetização que respeitem os sujeitos, seus tempos e

modos de ensinar e aprender e que estimulem a criticidade. Somente assim será possível a construção de novas formas de fazer, pensar e sentir o mundo e de transformá-lo pela ação intencionada para sua transformação, através da produção de práticas pedagógicas que, “pela problematização futuro, recuse[m] sua inexorabilidade” (FREIRE, 1996, p.53).

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. O que é um dispositivo. In: AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo?* E outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009. p. 27-51.
- ANJOS, G. F. *Programa Rio Criança Global: uma política de línguas neoliberal*. 2019. 153f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.
- ARANTES, P. C. C. Imagens de aprendizes de ALE em livros didáticos e o disciplinamento dos saberes. *Pandaemonium ger.*, São Paulo, v. 21, n. 34, p. 1-30, Aug. 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-88372018000200001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 set. 2020.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método de cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. cap. 3, p. 52-75. Disponível em: <https://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/473.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.
- BORBA, A; GOULART, C. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. Brasília, DF: O Ministério, 2007. p. 13-23.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. *Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos*. 1 ed. Brasília: [s.n.], 2003. 83 p. (2. ed. Brasília: [s.n.], 2007. 182 p.)
- BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 abr. 2019a. Seção 1, p. 15.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Dados estatísticos*. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 18 dez. 2020.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Livro didático*. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>. Acesso em: 18 dez. 2020.
- BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 18 dez. 2020.
- BRASIL. Lei 5.682, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 jun. 2019.
- BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 - LDB. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNA: Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 30 dez. 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Alfabetização. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2022*. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2022>. Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.460*, de 15 de agosto de 2019. Institui a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1.460-de-15-de-agosto-de-2019-211216061>. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 142*, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file>. Acesso em: 30 jun. 2019.

CARVALHO, A. R. *Todos pela Educação? Uma construção de sentidos sobre educação em uma esfera empresarial*. 2020. 156f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

DAHER, D. C.; FREITAS, L. M. A.; SANT'ANNA, V. L. A. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. *Eutomia*, v. 1, n. 11, jan./jun 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/234>. Acesso em: 18 dez. 2020.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019a.

- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019b.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes, 2014b.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, E. F. P.C. *Conversa sobre alfabetização com Alessandra Seabra*. 2019. (3h09min49seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wD-jUQ2hRtc&t=6935s&ab_channel=EscoladeForma%C3%A7%C3%A3oPauloFreire. Acesso em: 23 dez. 2020.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2017. *E-book*.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- G1 POLÍTICA. *E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê?*, diz Bolsonaro sobre mortes por coronavírus; 'Sou Messias, mas não faço milagre'. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/28/e-dai-lamento-quer-que-eu-faca-o-que-diz-bolsonaro-sobre-mortes-por-coronavirus-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 13 dez. 2020.
- G1 POLÍTICA. *'Não sou coveiro, tá?'*, diz Bolsonaro ao responder sobre mortos por coronavírus. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/20/nao-sou-coveiro-ta-diz-bolsonaro-ao-responder-sobre-mortos-por-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 13 dez. 2020.
- GARCIA, R. L. (org.). Formação de professoras alfabetizadoras: reflexões sobre uma prática coletiva. 6. ed. In: GARCIA, Regina Leite. *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez Editora, 2015.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W.; ALMEIDA, M. J; LEITE, L. C. M. (org.) *et al. O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011. p. 39-46.
- GOULART, C. Discurso e ensino: diretrizes para conceber novos significados para a escola na contemporaneidade. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 49, n. 1, p. 48-71, abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2784>. Acesso em: 22 set. 2020.
- GOULART, C; GONÇALVES, A. V. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. In: GOULART, C; WILSON, V. (org.). *Aprender a escrita, aprender com a escrita*. São Paulo: Summus, 2013. p. 21-42.
- INSTITUTO ALFA E BETO. *Quem somos*. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/sobre/>. Acesso em: 1 ago. 2019.
- KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método de cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. cap. 2, p. 32-51. Disponível em: <https://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/473.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. Brasília, DF, 2007. p. 13-23.

- LOPES, P.C. L. João Köpke e Antonio Silva Jardim: O ensino da leitura para a ordem e o progresso. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 38, p. 47-56, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24466>. Acesso em: 09 set. 2020.
- MACHADO, M. L. C. A.; LOPES, P. S. V. C. Problematização sobre a abordagem da consciência fonológica na alfabetização. In: LINO, Cláudia de Souza (org.) *et al. Fearj: debates sobre políticas públicas, currículo e docência na alfabetização*. Rio de Janeiro: [s. n.], 2019. p. 137-154.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MAINGUENEAU, D. *Discurso e análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1997.
- MENDONÇA, W. D. *Alfabetização silábica Tindolelê*. Uberlândia: Claranto, 2007.
- MORTATTI, M. R. L. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, v. 3, n. 5, p. 91-114, 1 fev. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509>. Acesso em: 09 set. 2020.
- MORTATTI, M. R. L. A "Política Nacional de Alfabetização" (Brasil, 2019): uma "guinada" (ideo) metodológica para trás e pela direita. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, ed. esp., p. 26–31, jul./dez. 2019a. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348>. Acesso em: 09 set. 2020.
- MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2019: notas sobre a política nacional de alfabetização. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, Guarulhos, SP*, v. 7, n. 3, p. 17-51, nov. 2019b. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980>. Acesso em: 06 dez. 2020.
- MORTATTI, M. R. L. *Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa*. São Paulo: Ed. Unesp Digital, 2019c.
- MUNICÍPIO do Rio de Janeiro volta a utilizar programas de Educação Infantil e Alfabetização do Instituto Alfa e Beto. *Instituto Alfa e Beto*, Brasília, DF, 27 fev. 2020. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/2019/07/31/capacitacao-alfa-e-beto-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 1 ago. 2019.
- NADALIM, C. *Letramento, o VILÃO da Alfabetização no Brasil*. Maringá, 12 maio 2018. Disponível em: <http://comoeducarseusfilhos.com.br/blog/letramento-o-vilao-da-alfabetizacao-no-brasil/>. Acesso em: 1 ago. 2019.
- OLIVEIRA, J. B.; GOMES, C. C. M. *Agenda do professor*. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2017.
- OLIVEIRA, J. B.; CASTRO, J. C. J. *Aprender a ler*. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.
- OLIVEIRA, J. B.; CASTRO, J. C. J. *Aprender a ler: alfabetização (Manual do Professor)*. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2013.
- PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Salina, 2015. p. 17-31.

- PROGRAMA mais alfabetização. Perguntas frequentes. Brasília, DF: Ministério da Educação, [20--]. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=94521-pmalfa-perguntas-frequentes&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 ago. 2019.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Administração. Retificação de extrato contratual (Edigráfica). *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, n. 67, 25 jun. 2019a, p. 61.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo carioca 2020: Língua Portuguesa*. Disponível em:
<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/publicacoes/material-did%C3%A1tico/15476-curr%C3%ADculo-carioca-2020>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Despacho da Secretária e do Subsecretário de Gestão. Aquisição de material do Programa Alfa e Beto. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, n. 74, 04 de jul. 2019b, p. 15.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Indicação nº 3/2007*, de 29 de maio de 2007. Apresenta considerações sobre o pensar pedagógico norteador dos ciclos de formação do Ensino Fundamental da Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 29 maio 2007. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1122693/DLFE-205680.pdf/indicacao3.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Material Didático Carioca 1º ano: livro do aluno 1º semestre 2019*. Rio de Janeiro, 2019c. Disponível em:
<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/publicacoes/material-did%C3%A1tico/14832-1%C2%BA-ano-1%C2%BA-semester-2019>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Material Didático Carioca 1º ano: livro do professor 1º semestre 2019*. Rio de Janeiro, 2019d. Disponível em:
<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/publicacoes/material-did%C3%A1tico/14832-1%C2%BA-ano-1%C2%BA-semester-2019>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Material Didático Carioca 1º ano: livro do professor 2º semestre 2019*. Rio de Janeiro, 2019e. Disponível em:
<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/publicacoes/material-did%C3%A1tico/15107-1%C2%BA-ano-2%C2%BA-semester-2019>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- ROCHA, D. Representar e intervir: linguagem, prática discursiva e performatividade. *Ling. (dis)curso*, Tubarão, v. 14, n. 3, p. 619-632, dez. 2014. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322014000300619&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 fev. 2020.
- ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- SANTOS, A. G. O gênero discursivo cartilha de alfabetização: discursos, produção de subjetividades e projetos de nação. In: ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B.; ARANTES, P; PESSÔA, M. (org.). *Em discurso 2 — Pesquisando com gêneros discursivos: problematizando mídias e ambientes digitais*. Rio de Janeiro: Cartolina, 2020. p. 203-222. Disponível em <https://www.editoracartolina.com.br/em-discurso-02>. Acesso em 02 mai. 2021.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita*. 13. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SOARES, L. B.; MIRANDA, L. L. Produzir subjetividades: o que significa?. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, set. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 set. 2020.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. [Belo Horizonte]: Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, leitura e escrita, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

SOUZA, A. *Base nacional comum para quê/quem? Uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial*. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

SPALA, F. T; MACHADO, M. L. C. A; LOPES, P. S. V. C. Relações entre componentes curriculares e modos autorais de ensinar na alfabetização. *Revista Contemporânea de Educação, dossiê temático Alfabetização e o Ensino da Leitura e da Escrita*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/15540>. Acesso em: 09 set. 2020.

TOMÁS, C. As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interacções*, v. 10, n. 32, n. esp., p. 129-144, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6352>. Acesso em: 30 set. 2020.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.