

- LXX -

PRÁTICAS PARA PRODUIR A ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DISCURSOS E SABERES EM DISPUTA NO CURRÍCULO

Maria Carolina da Silva Caldeira – UFMG (Brasil)

INTRODUÇÃO

As discussões sobre alfabetização e letramento das crianças brasileiras estão no cerne dos principais debates sobre a educação contemporânea. O debate sobre o lugar que as práticas de alfabetização e letramento devem ocupar no primeiro ano do ensino fundamental envolve certamente uma decisão sobre o currículo. Está em discussão aí o mote central desse campo: “qual conhecimento deve ser ensinado?” (SILVA, 2001, p. 14). É sobre o efeito dessa demanda pela alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental que trata este artigo. Com base em uma pesquisa que investigou o currículo de uma turma de 1º ano do ensino fundamental do município de Belo Horizonte em 2013, este trabalho mapeia os saberes que se apresentam nesse currículo e as práticas que deles decorrem para efetivar a alfabetização no 1º ano.

Currículo é aqui entendido como “um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos” (SILVA, 1995, p. 195). Por ser um espaço por excelência de experimentações, vivências e práticas, nele operam dispositivos, saberes e conhecimentos que muitas vezes evidenciam conflitos culturais, políticos e discursivos. Saberes e conhecimentos serão, neste artigo, tomados como conceitos distintos. O saber refere-se, aqui, ao “conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva” (FOUCAULT, 1972,

p. 220). Já o conhecimento, vincula-se aos elementos que são institucionalizados dentro de uma prática discursiva considerada científica e que, por isso, adquirem *status* de verdadeiro. Essa distinção é feita por considerar que “há saberes que são independentes das ciências” (FOUCAULT, 1972, p. 221). Muitas vezes, esses saberes estão presentes no currículo escolar, orientando as ações desenvolvidas, ao mesmo tempo em que disponibilizam diferentes modos de ser, estar e viver para os/as envolvidos/as no processo de ensino-aprendizagem.

Utilizando-se de técnicas etnográficas articuladas à análise de discurso foucaultiana, percebe-se que, no currículo investigado, são privilegiadas práticas que visam garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 1º ano. Argumenta-se que essas práticas baseiam-se, sobretudo, nos conhecimentos da *psicogênese da língua escrita* e em *saberes da experiência docente* que os traduzem em atividades escolares, demandando as posições de sujeito *criança que pensa* e *professora mediadora do conhecimento*. Neste trabalho, destacam-se três práticas privilegiadas no currículo. A primeira delas refere-se a um conjunto de atividades que visavam a estimular as crianças a pensarem sobre a escrita de palavras. A segunda aciona saberes relativos ao discurso da avaliação mediadora, para produzir exercícios que colocam as crianças em um processo de avaliação constante. Por fim, para aquelas crianças que não se alfabetizaram no período esperado, são criados espaços de confinamento, para garantir que seu processo de alfabetização se consolide ainda no 1º ano.

CONHECIMENTOS PSI E MODOS DE PENSAR INFANTIS

Entre os diferentes conhecimentos que aparecem no currículo do primeiro ano do ensino fundamental, os conhecimentos *psi*, particularmente aqueles relativos ao *discurso da psicogênese da língua escrita*, têm bastante destaque. Esses conhecimentos instituem práticas e modos de se relacionar no currículo, constituindo-se no principal conhecimento presente nas práticas de alfabetização realizadas na sala de aula investigadas. Eles se fizeram presentes logo na primeira semana de aula, quando foram utilizados para identificar como os/as alunos/as “pensavam a respeito da língua escrita” (Diário de campo, 16/05/2013). Para isso, foi feito um diagnóstico de escrita com as crianças da turma. Com base nesse diagnóstico, os/as 26 alunos/as foram classificados/as conforme os níveis de escrita propostos pela psicogênese da língua escrita.

No encontro entre o *discurso da psicogênese da língua escrita* com o *discurso pedagógico* produzem-se exercícios e práticas que objetivam garantir que a criança se alfabetize. Entre eles destaca-se a escrita diária de palavras, listas e pequenos textos. Mostrando como a alfabetização é, de modo geral, privilegiada nesse currículo, os primeiros momentos das aulas são dedicados à prática de escrever, refletindo sobre como cada palavra deveria ser escrita. Fazer listas de palavras que começam com uma mesma letra é uma das práticas operacionalizadas nesse currículo. Articulado a essa atividade de escrita de listas de palavras com uma mesma letra, realizam-se outras atividades com o objetivo de garantir certa sistematização do trabalho. Disponibilizam-se, assim, informações para as crianças sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético que permitam que os/as alunos/as escrevam com mais autonomia. Desde o início do ano, a professora realiza um trabalho sistemático com as letras, garantindo que as crianças conheçam todas as letras do alfabeto e que conheçam palavras que têm essas letras, utilizando-as posteriormente em escritas variadas. Essas práticas são comuns em currículos de primeiro ano do ensino fundamental em que as “professoras trabalham com um conjunto de atividades definidas pelo critério letra, [...] cujo objetivo é levar as crianças a mudarem de nível” (SÁ, 2010, p. 157). A professora investigada afirma que: “quanto estou trabalhando um texto, eu foco naquele texto algumas letras, para sistematizar esse trabalho” (Entrevista realizada com a docente, 16/05/2013).

As práticas para alfabetizar articulam os conhecimentos do discurso da psicogênese da língua escrita a um *saber da experiência docente* (FRADE, 2010), que faz com que a professora organize as práticas pedagógicas com base em elementos de organização e sistematização do conhecimento. Esses elementos dão um caráter escolar às atividades inspiradas no *discurso da psicogênese da língua escrita*, tornando-as possíveis no contexto da sala de aula. É essa articulação entre esse discurso e os *saberes da experiência docente* que faz, por exemplo, com que ela escolha o trabalho com letras específicas ao longo do ano. Leva também ao registro dessas listas no caderno para dar visibilidade às práticas realizadas. Dessa forma, não se pode considerar que as práticas são uma transposição direta dos conhecimentos científicos, mas é preciso entender que elas envolvem “os ordenamentos a que são submetidas as práticas no cotidiano e a importância dos saberes experienciais” (FRADE, 2010, p. 41).

A prática de “pensar sobre” alguma coisa é exaustivamente ensinada nesse currículo. Os/as alunos/as precisam pensar que letra usar, pensar que som estão ouvindo e que letra os representa, pensar em como organizar essas

letras para escrever as palavras. Eles/as são estimulados/as a fazer isso comparando palavras que não conhecem com outras já conhecidas, como ocorre com Maria que, apesar de ainda não estar alfabetizada, consegue escrever a palavra “Serrador” de uma parlenda utilizando as letras de “serra” e auxiliada pela professora a pensar outras palavras com “dor”. A associação de palavras desconhecidas com outras já conhecidas é uma das práticas didáticas consideradas importantes pelo *discurso da psicogênese* para auxiliar na reflexão o sistema de escrita. Dessa forma, os exercícios desenvolvidos na prática de “pensar sobre” a escrita são um exemplo de como “os conteúdos escolares são ordenados através de ‘olhos psicológicos’” (POPKEWITZ, 2013, p. 97). Por meio deles, ensina-se como as crianças devem aprender a ler e a escrever, que exercícios devem ser propostos, que práticas devem ser produzidas. Outra faceta do *discurso psíquico* práticas da alfabetização aparece quando as crianças são avaliadas, como mostro no tópico a seguir.

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE DISCURSOS E RELAÇÕES DE PODER PARA PRODUIR A *PROFESSORA CONDUTORA*

Ditados, exercícios em duplas e individuais, correção do caderno, deveres de casa, avaliações formais: esses são alguns dos instrumentos utilizados para verificar como os/as 26 alunos/as da turma investigada se desenvolvem no que concerne à alfabetização. Por ser essa a aprendizagem buscada com mais afinco no currículo, as práticas de ensino e de avaliação se voltam para ela com maior interesse. Por isso, exercícios nos quais é necessário demonstrar o que já se tinha aprendido sobre alfabetização são realizados constantemente. O *discurso da psicogênese da língua escrita* opera nesse currículo organizando não somente as práticas de ensino, mas também as práticas avaliativas.

As práticas de avaliação assumem papel central nesse processo de construção discursiva da criança alfabetizada. É por meio delas que se define como as crianças estão se desenvolvendo, conforme o *discurso da psicogênese da língua escrita*. Em mais uma articulação com os *saberes da experiência docente*, os conhecimentos *psíquicos* são utilizados para produzir avaliações que permitam nomear as crianças. Assim, é após um processo avaliativo detalhado que se pode afirmar

que “Evellyn Rezende está na hipótese pré-silábica da escrita” ou que “Brenda avançou no processo de escrita e encontra-se na hipótese silábica-alfabética”¹⁰². Para colocar os/as alunos/as nessa posição, é preciso monitorar constantemente sua aprendizagem, verificando como tem sido o desenvolvimento da criança conforme as normas estabelecidas nesse currículo.

Entre os exercícios avaliativos mais utilizados para a avaliação infantil na turma investigada estão os ditados. Por meio do encontro dos ditados com o *discurso da psicogênese da língua escrita* há uma ressignificação dessa prática que passa a ter como objetivo verificar “como a criança está pensando sobre a escrita” (Diário de campo, 07/05/2013). Ele se articula, então, à produção da *posição de sujeitocriança que pensa*.

A presença constante dos ditados na turma investigada vincula-se não apenas ao discurso da *psicogênese da língua escrita*, mas também à ideia de que é preciso monitorar constantemente o aprendizado da criança. Nesses momentos, opera, no currículo investigado, o *discurso da avaliação mediadora*. A avaliação mediadora, também nomeada de avaliação formativa, “acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 20). É possível perceber a presença desse discurso, já que as atividades avaliativas voltadas para a alfabetização serviam para a docente “acompanhar as hipóteses que as crianças vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça” (HOFFMANN, 2006, p. 75). A avaliação, dessa maneira, tinha o duplo objetivo de mapear as hipóteses infantis, com base nos conhecimentos do *discurso da psicogênese da língua escrita*, e de reorientar a prática docente, que, com base nos resultados, decide que atividades são proporcionadas às crianças na sequência. Os resultados da avaliação servem, então, para que a professora conduza sua prática com as crianças. Eles servem também para que práticas específicas sejam realizadas com aqueles/as que não aprendem conforme o esperado, como mostro a seguir.

¹⁰² Informações registradas pela professora e posteriormente digitadas no boletim de cada criança que foi entregue para os familiares ao final do segundo trimestre.

ESPAÇOS DE CONFINAMENTO E A PRESSÃO PELA ALFABETIZAÇÃO

Para os/as alunos/as que não aprendem de acordo com o que se espera são criadas *práticas de confinamento* (POPKEWITZ, 2013). Essas práticas separam aqueles/as que não aprendem conforme o esperado, com o objetivo de fazer com que eles/as tenham acesso a determinados saberes e conhecimentos que façam com que eles/as se insiram na lógica escolar. Funcionam, portanto, como um espaço que atua *excluindo* as crianças de determinadas práticas e *incluindo-as* em outras situações para que aprendam conforme o esperado.

No currículo pesquisado, essas práticas acontecem duas vezes por semana. Assim, as quatro crianças que eram consideradas pré-silábicas ou silábicas após o mês de setembro passaram a ser atendidas pela professora no horário de Educação Física. Opera-se aí com uma hierarquização nas disciplinas escolares que faz com que ser alfabetizado/a seja mais importante do que participar das aulas de Educação Física. Cria-se, nesse currículo, um *espaço de confinamento* no qual as crianças consideradas “atrasadas” no processo de desenvolvimento precisam ficar separadas para se alfabetizar. Com a ideia de que nenhuma criança pode ser “deixada para trás”, criam-se práticas nas quais “a criança diferente deve ser resgatada e salva de seus espaços impróprios para viver” (POPKEWITZ, 2013, p. 103). Ao fazer isso, constrói-se um processo de ajuda para que essas crianças que estão fora da norma estabelecida no currículo tenham a “oportunidade” de se integrar à lógica escolar.

Nesse *espaço de confinamento*, acionam-se os conhecimentos *psí*, mas também outros saberes. Se, nas práticas curriculares realizadas todos os dias, esses conhecimentos funcionam como organizadores da prática, no espaço de confinamento, outros saberes são acionados. Eles levam a outras práticas no currículo. Um saber que é considerado fundamental para aqueles/as que não aprenderam nas práticas desenvolvidas com base nos conhecimentos *psí* refere-se a nomear as letras. Esse saber leva a práticas como colorir as letras que faltam no alfabeto, riscar as letras do seu próprio nome ou de nomes de personagens de contos de fadas em um conjunto aleatório de letras, substituir desenhos por letras pré-estabelecidas, completar a letra que vem antes e a que vem depois na ordem alfabética. Há também atividades com algumas sílabas específicas, que parecem ter alguma aproximação com aqueles dos métodos silábicos.

Parece existir, nas práticas produzidas para o espaço de confinamento, um pressuposto de que somente a reflexão sobre a língua não é suficiente para alfabetizá-las. Elas também precisam realizar atividades que façam conexões mais explícitas entre letras, sílabas e palavras para aprenderem a ler e a escrever. No currículo do *espaço de confinamento*, os conhecimentos *psi* articulam-se aos saberes dos métodos de alfabetização para produzir uma criança alfabetizada. As relações de saber-poder que atuam nesse currículo, e que geralmente opõem métodos de alfabetização e conhecimentos *psi*, se unem no *espaço de confinamento* a fim de produzir o/a *infantil alfabetizado/a*. Há um borramento das fronteiras que separam conhecimentos *psi* dos saberes dos métodos de alfabetização.

Além da articulação entre conhecimentos *psic* e saberes dos métodos, outro aspecto considerado importante para o sucesso no *espaço de confinamento* é estar presente nos momentos de “reforço”. Assim, há um controle das crianças que frequentam esse espaço para que elas não fujam. Esse controle é feito não somente pela professora, mas também pelas próprias crianças. Em determinado momento, Brenda tenta ir para a Educação Física quando deveria ficar no “reforço”. Sarah não deixa e a leva para a biblioteca onde acontecia essa atividade (Diário de campo, 29/09/2013). Essas atitudes mostram como estar na posição de quem não aprende insere as crianças em determinadas relações de poder e controle. Mostra também como o saber produzido sobre as crianças, articulado ao *discurso da psicogênese da língua escrita* e a saberes dos métodos de alfabetização, serve para que eles/as controlem umas as outras e também a si mesmas.

A partir do momento em que foram feitas as divisões e que foi definido esse *espaço de confinamento*, as crianças passavam a se avaliar e avaliar o outro conforme esses padrões. Um dos efeitos da presença dos conhecimentos *psi* no currículo refere-se, portanto, a uma tendência precoce a distinguir alunos/as bem e mal sucedidos na escola ou, nos termos das crianças, quem *já sabe* e quem *não sabe ler*. Talvez a preocupação presente em alguns estudos com o fato de que “o indesejável fracasso escolar possa estar começando mais cedo” (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 46), por causa da ampliação do ensino fundamental, esteja ocorrendo nesse currículo, por causa da classificação e categorização realizada com as crianças um ano antes. O combate a esse fracasso, por sua vez, também tem ocorrido antes e, cabe registrar que o

objetivo de alfabetizar as crianças que participavam dessa intervenção foi atingido quase integralmente¹⁰³.

Os diferentes conhecimentos presentes no currículo do 1º ano criam exclusões e hierarquizações, demandam posições de sujeito e direcionam práticas específicas. Alguns deles, porém, gozam de mais prestígio nesse currículo e, por isso, parecem ter mais importância. Isso fica evidente no caso dos conhecimentos *psí*, que são tidos como mais científicos do que os outros. Apesar da pretensa importância que tal conhecimento tem nos currículos da alfabetização, talvez seja importante pensar em outras práticas, particularmente para aqueles/as que não aprendem conforme estabelecem esses conhecimentos. Talvez seja momento de deixar que outros saberes desestabilizem as verdades que estão nesse currículo. Esses saberes já estão, muitas vezes, presentes nesse currículo. Porém, gozam de menos prestígio, o que faz com que nem sempre sejam visíveis no currículo investigado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARELARO, L.; JACOMINI, M. KLEIN, S. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, abr. 2011.

FERNANDES, C. FREITAS, L. Currículo e avaliação: indagações sobre o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1972.

FRADE, I.

Formação de professores alfabetizadores no Brasil no contexto da rede nacional de formação continuada: produção, apropriação e efeitos. In: DALBEN, A. (Org.).

Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 38-61.

HOFFMANN, J. *Avaliação: mito e desafio*. Porto Alegre: Mediação, 2006a.

¹⁰³Das 26 crianças da turma, duas não estavam alfabetizadas ao final do ano, sendo que quatro frequentaram o reforço desde setembro.

POPKEWITZ, T. Pisa – números, conduta de normalização, e a alquimia das disciplinas escolares. In: FAVACHO, A. PACHECO, J. SALES, S. (Orgs.). Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013.

SÁ, A. L. Recepção e uso de material escrito para formação de professor alfabetizador: um estudo de caso da Coleção Instrumentos da Alfabetização. FaE/UFMG. Tese de Doutorado, 404f. 2010.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, T.T.. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.