

ALFABETIZAÇÃO EM DISCURSOS: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS PRÁTICAS DOCENTES

Fernanda de Araújo Frambach¹

Eixo temático: 1- Alfabetização e políticas públicas

Resumo:

A alfabetização no Brasil tem figurado cada vez mais nos discursos e debates, ultrapassando o campo educacional e deslocando-se para o campo político. Isto aponta a necessidade de pesquisadores, gestores e profissionais da educação refletirem não apenas sobre concepções e metodologias de ensino, mas também sobre as propostas políticas voltadas para a alfabetização. Cabe ressaltar que este é um campo complexo que requer distintos olhares e pesquisas criteriosas, envolvendo todos os âmbitos e atores envolvidos, desde a formulação de políticas públicas até as práticas escolares. Defendemos a alfabetização como um processo discursivo, que se dá no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses, sendo permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais da linguagem e de interação verbal. Tendo por base esta perspectiva, nossa intenção foi analisar uma política relacionada ao processo de alfabetização, desde sua idealização às concepções presentes nos documentos desta. Porém, partindo da compreensão de que as políticas são ressignificadas no contexto da prática, incorporamos as vozes de profissionais que atuam em duas escolas públicas municipais que enunciam sobre suas práticas e as concepções que as embasam. As análises apontam disputas discursivas e processos de interpretação das políticas que são balizadas por concepções, experiências e ambições pessoais e a importância de que estas sejam discutidas, acompanhadas, e se necessário, combatidas.

Palavras-chave: Alfabetização; políticas educacionais; prática docente; discurso.

Introdução

¹Doutora em Educação. Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Niterói. Contato: nanda.s.a@hotmail.com

Introdução

A alfabetização tem figurado com tema recorrente não apenas nas pesquisas no campo educacional, mas também no cenário político e social. Neste âmbito, propagam-se estudos sérios, baseados em criteriosas investigações com ancoragem teórica e análise de práticas em diversos sistemas de ensino, mas também ideias equivocadas que ignoram todos os avanços neste campo nos últimos anos. Neste último caso, predominam enunciações que apontam a alfabetização circunscrita apenas ao ensino dos princípios básicos da língua, desconsiderando que um de seus objetivos deve ser garantir aos sujeitos condições para reconhecerem a leitura e a escrita como prática social nas distintas esferas. Devido a esta importância, a alfabetização tem conduzido à elaboração de inúmeras políticas, apesar de muitas vezes estas não serem acompanhadas de condições para sua efetivação ou até mesmo representarem retrocessos incomensuráveis.

Este trabalho apresenta algumas reflexões de uma pesquisa de Doutorado que teve como um dos seus objetivos compreender como as políticas públicas de alfabetização analisadas são elaboradas e principalmente, como estas são atuadas no contexto da prática de duas escolas públicas, a partir de narrativas docentes que nos levam a refletir sobre este campo.

2 Fundamentação teórica

A pesquisa foi fundamentada na perspectiva de linguagem de Mikhail Bakhtin. Consideramos potente a concepção de linguagem enquanto processo de interação (BAKHTIN, 2014a) para pensar as possibilidades de práticas de ensino da leitura e da escrita. Concordamos com Goulart (2017) para quem a alfabetização vai além do conhecimento de letras, palavras e sons, mas pode ser vista como “[...] a constituição de sentidos e seus modos de produção. Sentidos que histórica e culturalmente se constituem na ação coletiva e individual dos sujeitos.” (p. 109). A partir deste entendimento, defendemos a alfabetização como um processo discursivo, que se dá no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses, sendo permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais da linguagem e de interação verbal, que “constitui assim a realidade fundamental da língua”. (BAKHTIN, 2014a, p. 127). Indo por este viés, “o papel do ‘outro’ como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento).”

(SMOLKA, 2003, p. 61). O ensino da língua ancorada nesta perspectiva intenta não apenas levar o aluno ao conhecimento da gramática, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e sobre a utilização da língua como recurso para a interação social, tendo em vista que “A dimensão discursiva não desloca e não se descola do aspecto linguístico cognitivo, mas o permeia e o redimensiona” (SMOLKA, 2017, p.35). Desta forma, advogamos que os conhecimentos linguísticos fazem parte do processo de apropriação da língua escrita, mas sua aprendizagem não pode se dar fora da cultura e do contexto das interações discursivas.

3 Metodologia

A escolha metodológica esteve ancorada na epistemologia proposta por Bakhtin (2011), para quem as pesquisas precisam buscar a compreensão dos comportamentos a partir do horizonte dos sujeitos da investigação correlacionada ao contexto do qual fazem parte. Assim, buscamos analisar a “abordagem da trajetória” de algumas políticas referentes à alfabetização, recorrendo aos estudos de Ball (1992; 1994; 2016) para tentar captar as formas pelas quais elas evoluem, modificam-se e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como as suas incoerências.

Nossa intenção foi investigar a proposição, a formação e a realização dessas políticas do contexto de influência até as práticas e efeitos, (BALL, BOWE, GOLD, 1992; BALL, 1994), analisando textos primários, como legislações específicas, mas também textos secundários ou de recontextualização (BALL, 2016). Neste texto, destacamos a análise da Política Nacional de Alfabetização, lançada em 2019. A esta leitura crítica foram incorporadas entrevistas narrativas com professoras alfabetizadoras que atuam em duas escolas públicas de Niterói/RJ.

4 Resultados e Discussão

Inúmeras políticas públicas voltadas para a alfabetização foram propostas ao longo das últimas décadas no país, e embora possuam pontos a serem discutidos, argumentamos que todas tiveram um papel relevante no sentido de trazer à tona a importância das pesquisas e debates sobre este campo, envolvendo diferentes atores e entidades, como os governos, as universidades públicas e os profissionais da educação nos âmbitos federal,

estaduais e municipais. Na contramão desta perspectiva, há propostas que não levam em

consideração o percurso histórico dessas políticas, dos estudos realizados sobre elas e, principalmente, das ações realizadas no contexto das escolas.

Um exemplo disso é a atual Política Nacional de Alfabetização. Instituída pelo Decreto Nº 9.765 de 11 de abril de 2019, esta se apresenta como uma proposta de “inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas.” (BRASIL, 2019, p. 8). Para atingir tal objetivo, os legisladores anunciam que contam com “a colaboração de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, especialistas em diversas áreas relacionadas à alfabetização.” (idem.). Todavia, uma análise do texto político mostra que todas as citações e referências são de especialistas da Psicologia, mais especificamente da Neurociência. Mesmo considerando o necessário diálogo com as diversas áreas do conhecimento, é de se estranhar a ausência e/ou silenciamento de pesquisadores do campo educacional, e mais especificamente, da alfabetização, frente à volumosa produção na área, baseando sua proposta apenas em conhecimentos científicos de determinada área e que, portanto, detém a palavra autoritária (BAKHTIN, 2014b, p. 143). Portanto, somente estudos que se debruçam sobre os aspectos fisiológicos e psicológicos do processo de aprendizagem, ou como aponta o documento, “que estudam a mente e sua relação com o cérebro” (BRASIL, 2019, p. 20) são considerados, excluindo-se a importância do aspecto relacional, linguístico e social. Nesta abordagem, aos profissionais da educação e demais sujeitos sociais resta somente o “reconhecimento incondicional, e não absolutamente uma compreensão e assimilação livre em nossas próprias palavras.” (BAKHTIN, 2014b, p. 144).

Outro aspecto relevante é a ênfase nas “evidências”, que são “fundamentadas” tanto em dados retirados de indicadores nacionais de alfabetismo, que são discursivamente manipulados, como em relatórios produzidos em outros países como Estados Unidos, Inglaterra, Israel, Finlândia e França, contextos o quais possuem sistemas de ensino e realidades sociais completamente distintas da realidade brasileira; e ainda em relatórios produzidos nacionalmente, elaborados por políticos e legisladores sem a participação maciça das universidades públicas e dos profissionais da educação.

Quanto ao conceito de alfabetização nesta política, esta é apresentada como um processo de “decodificar (leitura), isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia) e a codificar (escrita), isto é, a combinar em sinais gráficos

(letras e grafemas) os sons produzidos na fala.” (BRASIL, 2019, p. 19). Portanto, para ensinar a ler deve-se utilizar pseudopalavras, ou seja, “uma palavra nunca antes lida ou ouvida, que atenda às regras do código ortográfico.” (Idem), o que diverge completamente da perspectiva

discursiva da alfabetização que vimos defendendo, a qual aponta que “O que faz da palavra uma palavra é sua significação.” (BAKHTIN, 2014a, p. 50).

Além disso, tal política desconsidera que a face mais visível do processo de ensino e aprendizagem inicial da leitura e escrita se manifesta nas relações específicas que se estabelecem entre professores e alunos na sala de aula. Tendo em vista este pressuposto, buscamos dialogar com importantes atores das políticas de alfabetização que são completamente ignorados na PNA: os docentes. Para isso, recorreremos a entrevistas narrativas com professoras de duas escolas públicas, cujos discursos nos ajudam a refletir sobre as formas como as políticas são atuadas nos contextos da prática.

Um primeiro movimento possível é compreendermos as concepções de alfabetização que ancoram as ações docentes. Ao ser questionada sobre como considera ser sua prática, a professora Ana declara:

Então, de um tempo pra cá, a gente já vem percebendo uma necessidade de mudança nesse cenário de alfabetização por conta de uma nova perspectiva, de uma nova realidade. Eu acho que o mundo contemporâneo exige isso de nós não só como professores, mas como do nosso discente, no nosso caso as crianças, um novo olhar. O que eu procuro, o que eu busco muito na minha prática é tentar trazer um contexto, contextualizar o processo de alfabetização dos meus alunos. Eu tento buscar dentro da vivência deles, dentro dos conhecimentos prévios deles. (entrevista com a professora Ana, 2020).

A enunciação desta docente pode ser articulada a uma perspectiva discursiva da alfabetização no que se refere à necessidade de compreender o aluno como um sujeito histórico-cultural, interativo e interdiscursivo, sendo fundamental “trazer o contexto” e “considerar os conhecimentos prévios” das crianças, processo que “implica a elaboração conceitual pela palavra. Assim, ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita.” (SMOLKA, 2003, p. 63).

Embora Ana reconheça que sua prática está alicerçada nesta perspectiva, traz algumas reflexões sobre a aceitação desta abordagem por outros docentes por não se constituir como um método de alfabetização:

Eu não defendo uma prática única, acho que por isso essa abertura da alfabetização discursiva, e eu sinto que há alguns profissionais que são algumas vezes arredios nesse processo de aceitação, mas eu acho fundamental a gente conhecer e buscar através dela, extrair o melhor de cada um para nossa prática no dia a dia. [...] Eu não trabalho um método em

si porque eu tenho alguns pontos que eu discordo, uma prática muito mecânica, mas eu acho que ao mesmo tempo eu não desconsidero totalmente. Então eu tento trazer pra eles essa consciência da língua e consolidando por meio de atividades que partam do contexto deles. (entrevista com a professora Ana, 2020).

O discurso de Ana nos conduz a pensar que trabalhar numa perspectiva

discursiva não pressupõe o abandono do ensino de questões relativas à língua, mas ressalta a importância de que este trabalho aconteça de forma contextualizada, ecoando as palavras de Gontijo (2009, p. 11): “uma prática sociocultural em que se desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre letras e sons.” Ana ressalta ainda a relevância da aprendizagem das relações grafofônicas no processo de apropriação da língua escrita que possibilitam o desenvolvimento de capacidades linguísticas, cognitivas, dentre outras, mas a partir de uma metodologia que envolva as crianças, reafirmando o dialogismo como princípio da linguagem, como aprendemos com Mikhail Bakhtin e conforme podemos também reconhecer na prática da professora Kátia:

Eu considero a minha prática uma alfabetização significativa, porque eu trabalho de acordo com os interesses das crianças. Então, eu pergunto a elas quais são os temas que elas gostariam de estudar, no primeiro ano. Então, elas falam uma lista de temas que elas gostariam de estudar e eu anoto, desde o início do ano eu sempre faço texto coletivo com eles. [...] Então, eu já sei que são temas de interesse delas. E também surgem outros temas ao longo do ano, e claro que a gente vai instigando outros, que são relacionados às áreas de Ciências, História e Geografia. Eu vou escrevendo na frente delas e elas já vão vendo a função da escrita. [...] Existe bastante interação, bastante interlocução. Eu não conseguiria ter uma prática em que não houvesse interação. (entrevista com a professora Kátia, 2020).

O discurso de Kátia nos remete ao pensamento bakhtiniano de que aprendemos por meio da interação, nas trocas enunciativas com os outros, sendo fundamental, como apreendemos de sua prática, ouvir as crianças com sensibilidade e responsabilidade, reiterando o que é postulado por Goulart e Souza (2015, p. 9):

Considerando-se o importante papel das crianças e de seus conhecimentos nos processos de ensino e aprendizagem, precisamos construir uma metodologia de alfabetização que valorize as falas das crianças e os seus saberes como pontos de partida da prática pedagógica.

As professoras apontam caminhos para o trabalho a ser realizado com, por e para as crianças. E neste processo, articulam o sentido social e relacional da escrita. Kátia mostra que parte das indagações e interesses das crianças para fazer articulações mais

amplas com o conhecimento científico e cultural, “instigando outros temas”, exercendo um papel de articuladora das aprendizagens. Todavia, esta não é uma perspectiva assumida por muitos docentes, como aponta Ana, uma vez que não representa um método de trabalho esquematizado, com um passo a passo, o que pode resultar na adoção de políticas como a proposta pela PNA. Este é um ponto abordado por Smolka (2003), que alude a distinção entre a tarefa de ensinar (é linear, unilateral, estática) e a relação de ensino, que se constitui nas

interações pessoais, o que podemos inferir que é uma constante na prática destas docentes.

As narrativas das professoras também sugerem que a garantia do direito à palavra das crianças não se dá somente por sua participação oral, mas pelo reconhecimento do seu discurso escrito como unidade de trabalho para o ensino da linguagem escrita:

E no final do ano letivo alguns já estavam produzindo pequenos textos, assim, com autonomia, e algo que a gente às vezes vê turma do 5º ano com essa necessidade, de autoconstrução, que sabe pensar e não sabe colocar isso no papel. (entrevista com a professora Ana, 2020).

Eu trabalho muito com essa relação do texto coletivo [...] E eles, depois de fevereiro, em março eles já começam a escrever no cartaz e isso eu achei importantíssimo, porque eles ficam empolgados, todos eles querem escrever: “eu, eu, eu!”, é muito empolgante. (entrevista com a professora Kátia, 2020).

Conceber o aluno como interlocutor é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e leitores. Conforme propõe Smolka (2003), a criança aprende a ouvir e a compreender o outro pela leitura; aprende a dizer sua palavra pela escrita, mesmo que ainda esteja se apropriando do sistema de escrita. Para ela, “a escrita não é apenas ‘objeto de conhecimento’ na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação.” (p. 45). Esta perspectiva difere bastante do que é proposto na PNA, que ao invés de valorizar a riqueza das relações dialógicas presentes no processo de alfabetização está focada somente no “ensino” de palavras que sequer existem, o que pode não resultar na aprendizagem.

Ao analisarmos os discursos das duas alfabetizadoras inferimos a compreensão do aluno como um sujeito histórico-cultural, interativo e interdiscursivo. Disso resulta que em suas práticas as crianças também têm vez e voz, dialogam com a professora e entre seus pares e apontam caminhos para o trabalho a ser realizado com, por e para eles, sem que as docentes deixem de exercer o papel de articuladoras das aprendizagens.

5 Considerações Finais

A análise da Política Nacional de Alfabetização demonstra como as políticas são resultantes de disputas discursivas balizadas por concepções e propósitos distintos. Porém, as enunciações das docentes entrevistadas evidenciam como as vivências, experiências e valores são importantes na forma como as políticas são atuadas no contexto da prática. Isto nos leva a concluir sobre a necessidade de que as políticas educacionais sejam constantemente estudadas, revisitadas e discutidas coletivamente, a fim de se reconhecer a alfabetização como um posicionamento filosófico e político diante da vida.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo. Martins Fontes, 2011.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2014a.
- _____. **Questões de Literatura e de estética: a teoria do romance**. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2014b.
- BALL, S. J. Education reform – a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University, 1994.
- BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA Política Nacional de Alfabetização. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019b.
- GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M. Alfabetização: teoria e prática. Curitiba: Sol, 2009.
- GOULART, C.; SOUZA, M. L. (Orgs.). Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais. São Paulo: Papyrus, 2015.
- GOULART, C. M. A; SANTOS, A. P. Estudos do discurso como referência para processos de alfabetização em perspectiva discursiva. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017.
- SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como processo discursivo. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- SMOLKA, A. L. B. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino In: GOULART, C., GONTIJO, C. M.M. e FERREIRA, N. S. de A. (Orgs.) A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017, p. 23-46.