



Avanços e recuos presentes nas políticas nacionais de alfabetização no Brasil desde o século XX: a escrita como um código ou como um sistema?

Advances and setbacks present in national literacy policies in Brazil since the 20th century: writing as a code or as a system?

Progrès et revers présents dans les politiques nationales d'alphabétisation au Brésil depuis le 20e siècle: écrire comme code ou comme système?

Marisa Garcia¹
Faculdade Messiânica

Resumo: O presente trabalho acompanha o percurso pelo qual se estabeleceu a discussão acerca dos métodos de ensinar a ler e a escrever, ao longo do século XX. Trata-se de um período marcado por grande interesse em conquistar a melhor maneira de garantir a alfabetização. Verifica, por meio de revisão de literatura e pesquisa documental, como o Brasil passa pela teoria do déficit até chegar ao Construtivismo. O artigo visa também fazer uma breve análise sobre as implicações didáticas do revezamento entre os métodos nas políticas nacionais de alfabetização em diferentes momentos, entre os quais ganham destaque dois exemplos de adesão à teoria construtivista, e as consequências desastrosas das escolhas que envolvem a PNA (Política Nacional de Alfabetização) de 2019.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura e escrita. Construtivismo. Didática. Formação de professores.

Abstract: This work discusses how methods of teaching reading and writing skills were established throughout the 20th century. This is a period marked by great interest in achieving the best way to guarantee literacy. It verifies, through literature review and documentary research, how Brazil goes through the deficit theory until it reaches Constructivism. The article also aims to make a brief analysis of the didactic implications of the relay between those methods in the national literacy policies at different times, among which two examples of adherence to the constructivist theory stand out, and the disastrous consequences of the choices that involve the PNA (National Literacy Policy) of 2019.

Keywords: Literacy. Reading and writing. Constructivism. Didactic. Teacher training.

Résumé: Le présent ouvrage suit le parcours par lequel la discussion sur les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture s'est établie, tout au long du XX^e siècle. C'est une période marquée par un grand intérêt pour conquérir la meilleure manière de garantir l'alphabétisation. Il vérifie comment le Brésil passe par la théorie du déficit jusqu'à ce qu'il atteigne le Constructivisme. L'article vise également à faire une brève analyse des implications didactiques du relais entre les méthodes dans les politiques nationales d'alphabétisation à

¹ Doutora em Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; coordenadora e professora do curso de Pedagogia da Faculdade Messiânica - SP. *E-mail:* garciam@uol.com.br. *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/8080772717168015>. *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-1303-8019>.

différentes époques, parmi lesquelles ressortent deux exemples d'adhésion à la théorie constructiviste, et les conséquences désastreuses des choix relatifs au PNA de 2019.

Mots clés: Alfabétisation. Lecture et écriture. Constructivisme. Didactique. Formation d'enseignants.

Recebido em: 28 de abril de 2021

Aceito em: 15 de junho 2021

Introdução

O debate acerca da alfabetização escolar nasceu, aproximadamente, em 1789, na França, quando as crianças transformam-se em alunos e a leitura/escrita passam a ser uma aprendizagem escolar. Neste artigo, trataremos da história mais recente desta complexidade, que é alfabetizar com sucesso, com a garantia de que as crianças, jovens e adultos se alfabetizem tornando-se, de fato, leitores e escritores.

O presente estudo visa analisar o quadro evolutivo da investigação e o debate em torno da alfabetização escolar no século XX, momento em que surgem três períodos importantes como referência para entender as circunstâncias posteriores.

A procura por métodos mais eficazes condiciona, por muito tempo, a discussão sobre a alfabetização. No primeiro período do século XX, a questão do ensino dominou o cenário. Na metade inicial do século XX, busca-se o melhor método para ensinar a ler, a partir da indagação: por que o fracasso escolar acontece? Na certeza de que, talvez, ocorresse o uso de métodos não adequados, a polêmica dividiu-se entre os defensores do Método Global ou Analítico, segundo o qual a criança aprenderia melhor quando a totalidade fosse apresentada a ela. Como então definir tal conceito? Seria partindo-se de palavras, frases ou pequenos textos, para que os alunos fizessem uma análise e chegassem às partes, que são as sílabas e letras. Do outro lado, os defensores do Método Fônico ou Sintético consideram o caminho para se alfabetizar de forma contrária ao exposto acima, ou seja, a criança aprenderia as letras ou sílabas e o som delas para, só depois, chegar a palavra ou frase.

No Brasil a opção pelos dois métodos cai em desuso com o aparecimento da cartilha, identificada como portadora do método misto, com base em análise e síntese, e estruturada a partir de um silabário. É bom lembrar que na década de 1950 a taxa de aprovação do final da 1ª série do Ensino Fundamental, segundo o IBGE/INEP, era de 41,8%; portanto, mais da metade de reprovação acontecia no início da escolaridade, uma prova que não era o melhor método a ser escolhido que levaria as crianças a aprenderem. O fracasso continua.

O segundo momento ocorre nos anos 1960 e tem os Estados Unidos como centro geográfico de uma discussão mais ampla do que aquela verificada na década passada, relativa à questão do fracasso escolar. De cunho mais amplo, o debate inclui a luta contra a segregação dos negros, por exemplo, tornando mais explícitas as dificuldades das escolas frente às condições específicas das minorias. Uma época em que se investe em pesquisas para tentar compreender o que havia de errado com as crianças que não aprendiam, num percurso cuja resposta aponta para o aluno como único responsável.

Esses anos trouxeram o que hoje se chama “teoria do déficit”, de acordo com a qual a aprendizagem depende de pré-requisitos (cognitivos, psicológicos, perceptivo-motores, linguísticos...) e que certas crianças fracassavam, pois não dispunham dessas habilidades prévias. Justifica-se o fracasso, circunscrito em grande parte a crianças pobres e negras, à ação da família, que não proporcionava estímulos adequados.

A falta de êxito persiste e o terceiro período do século XX vem marcado por uma mudança de paradigma. Substitui-se a busca de correlações que explicam o déficit dos que não conseguiam aprender, pela compreensão do modo como aprendem os que conseguem ler e escrever sem dificuldade e, principalmente, o que pensam a respeito da escrita os que ainda não se alfabetizaram.

Trata-se de um grande marco na investigação sobre a maneira de os educadores brasileiros compreenderem a alfabetização. O estudo e a pesquisa de Emília Ferreiro e de Ana Teberosky (1985) publicados no Brasil, com o título *Psicogênese da Língua Escrita*, ajudam os professores a rever as concepções nas quais se apoiava a alfabetização. A partir desse trabalho, verifica-se uma transformação radical nas práticas de ensino da leitura e da escrita no início da escolarização, ou seja, na didática da alfabetização. A grande mudança, contribuição profunda das autoras, demonstra que não é mais possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons; já não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler; já não é mais possível fechar os olhos para as consequências provocadas pelas diferenças de oportunidade que marcam as crianças de classes sociais distintas; portanto, já não se pode mais ensinar como antes.

Ferreiro e Teberosky (1985) trazem os princípios básicos da pesquisa que revoluciona a compreensão de como os alunos aprendem a ler e a escrever. São eles:

- 1- Não identificar leitura com decifrado. Ler não equivale a decodificar grafias em sons (J. Foucambert, F. Smith); portanto, a leitura não pode ser reduzida a puro decifrado.
- 2- Não perceber escrita como cópia de um modelo. Quando se entende a escrita como uma técnica de reprodução do traçado gráfico, ou como um

problema de regras de transcrição do oral, se desconhece que, além do aspecto perceptivo – motor, escrever é uma tarefa de ordem conceitual.

3- Estudar os processos de construção, independentemente dos progressos escolares. Entende-se que os progressos na conceituação podem coincidir ou não com os avanços escolares. (p. 34)

O interesse desse artigo não reside em detalhar toda a pesquisa sobre alfabetização que marca o 3º período referido. Importa sobretudo enfatizar que diante das transformações teóricas observadas, não se pode conceber a escrita como uma técnica ou um código, mas como objeto de conhecimento. De acordo com Ferreiro (2013), podemos entender que:

Para compreender este processo de apropriação, foi necessário renunciar à visão da escrita como técnica (ou “código de transcrição”, se preferir) e despojar-se de toda ideia instrumental. Foi necessário tornar complexa nossa própria concepção da escrita, para compreender o processo de alfabetização, para entender o que as crianças estavam nos dizendo. Da mesma forma que a história da escrita através dos povos e dos séculos não é redutível a um percurso linear guiado pela eficiência e simplicidade da transcrição dos enunciados orais, os processos de apropriação da escrita pelas crianças também não podem se caracterizar como uma progressão do simples (fonemas ou sílabas) ao complexo (orações ou textos), do concreto (o desenho) ao abstrato (as letras).

A escrita como objeto de conhecimento. Talvez esta tenha sido a contribuição central do nosso trabalho de pesquisa. (p. 30)

Uma verdadeira revolução conferiu um novo estatuto aos estudos dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, e do percurso que a criança faz para aprender. Como consequência, a discussão sobre os métodos ou sobre a teoria do déficit surgida no século passado, não obteve resultados efetivos; isto porque a questão não passa pela escolha do melhor método ou pela teoria do déficit, ou por exercícios de prontidão preparatórios para a alfabetização. A construção do conhecimento ocorre, de acordo com a proposição inovadora de Ferreiro (2013), pela interação entre aluno e aluno e entre aluno e professor. Deve-se considerar que o conhecimento não está fora do sujeito, e que a aprendizagem se dá na interação com o sujeito e o objeto de conhecimento. O aprendiz é visto como sujeito de aprendizagem, sobre o qual tem um papel ativo. Figura como sujeito que pensa todo o tempo, que coloca questões e que estabelece relações.

Segundo Weisz (1999):

Se o professor tem por referência a concepção empirista-associacionista de aprendizagem, basta-lhe verificar a matéria dada pelo professor do ano anterior e seguir adiante. No caso dos alunos da série inicial, isto nem sequer é necessário: se não houve ensino anterior, por suposto os alunos nada sabem. No entanto, se nossa concepção é construtivista-interacionista, a coisa muda de figura. Essa visão do processo de aprendizagem não supõe que o aluno

sabe apenas o que lhe é formalmente ensinado. Nela o aprendiz é visto como um sujeito que tem um papel ativo em sua aprendizagem. Um sujeito que pensa todo o tempo, que se coloca questões, que estabelece relações. Elabora a informação que o meio lhe oferece — o professor inclusive — para construir esquemas interpretativos próprios. (p. 27)

Implicações didáticas desse novo paradigma para a prática do professor

Em primeiro lugar o estudo, a análise e a compreensão dessa perspectiva inovadora, publicada em meados de 1980 no Brasil, trouxeram as seguintes implicações a serem incorporadas na prática pedagógica do professor alfabetizador: a criança como sujeito de aprendizagem; mudança no modo de ensinar; as crianças constroem seu conhecimento sobre a leitura e a escrita; o erro nas primeiras escritas das crianças são considerados etapas construtivas do aprendizado delas. A mudança mais significativa, aprender a ler e a escrever, é um processo de natureza conceitual.

E como lidar com a prática cotidiana? Em primeiro lugar os professores devem conhecer a psicogênese, estudando-a a partir de processo interativo. Acresce, segundo tal perspectiva, a ideia segundo a qual aprendemos na interação com o outro. O mesmo procedimento guia a ação dos professores alfabetizadores, uma vez que precisam se ater à pesquisa e ao desenvolvimento de seu trabalho, de modo a assegurar o compromisso com a aprendizagem dos seus alunos.

Não é mais possível pensar o processo de alfabetização sem considerar um processo maior: a apropriação da linguagem, que começa muito antes dos alunos irem à escola, e continua ao longo da vida. Quando aprende na condição de sujeito de aprendizagem, a criança não se submete a um treino, mas vivencia uma experiência reflexiva. Isso porque a prática da escrita implica em muitos problemas para se pensar, de acordo com a concepção proposta por Ferrero e Teberosky (1985).

Duas alternativas se colocam diante da indagação segundo a qual crianças podem ou não produzir textos sem estarem alfabetizadas convencionalmente. De acordo com a concepção empirista de aprendizagem, a resposta seria negativa, ao contrário da teoria que preconiza o sujeito de aprendizagem: crianças são capazes de produzir textos sem estarem alfabetizadas convencionalmente, à medida que se transfere o foco para refletir o modo como se lê e como se escreve. O sistema alfabético não é mais representativo de uma condição para produzir linguagem, ao tratarmos o aluno como sujeito de aprendizagem.

De volta às indagações quanto às pesquisas do melhor método, que percorreram o século XX, é ainda possível indagar acerca da maior ou menor importância de um ou de outro? O valor do método somente acontece ao se produzir uma investigação que

possibilita o olhar para o sujeito, fato que não se relaciona com treinos, nem com repetição, como se pensava na primeira metade do século XX. As cartilhas ou mesmo os blogs que têm como propósito apenas os treinos não cabem mais numa sociedade como a nossa, onde a linguagem escrita está tão presente. Hoje, mais do que nunca se reconhece a necessidade da alfabetização, como diz Ferreiro (2013, p. 33): “Alfabetizar, sim, mas sabendo que a criança, sujeito da aprendizagem, é um ser pensante; que a ação educativa pode apelar para sua inteligência, exatamente para não inibir a reflexão nascente”.

A discussão quanto à escolha do melhor método e da teoria do déficit continua presente nas escolas, tanto nas formações iniciais como nas formações continuadas. É importante lembrar que, desde o início dos anos 1980, o ensino de Língua Portuguesa constitui o centro da atenção como justificativa de melhorar a qualidade da educação no nosso país. Em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, o grande vilão do fracasso escolar reside na dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Entretanto, não é o melhor método que ajudará na erradicação desse fracasso, nem tampouco cabe responsabilizar o aluno.

Qual concepção de alfabetização está presente nos documentos oficiais? Que escrita cabe à escola ensinar?

O tópico inclui os documentos oficiais que importam a este artigo, com o objetivo de estabelecer um recorte, pois não se trata de percorrer a longa história da alfabetização, a partir de todos os documentos oficiais a ela dedicados. O interesse recai sobre o século XX, desde o início até a década de 1990, quando ocorre a promulgação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais - Anos iniciais do Ensino Fundamental) – a partir dos quais a concepção de alfabetização fundamenta-se na concepção construtivista. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) são apresentados num documento em que não havia uma força de lei; conforme o nome traduz, eram parâmetros destinados à discussão em todo o país.

A alfabetização surge como uma Política Educacional porque os índices de evasão e repetência eram altos. A experiência com os PCNs já repercutia na Argentina, México e em outros países onde a pesquisa se realizara longitudinalmente. Nesse momento, o Brasil avança com o compromisso de alfabetizar, olhando o aluno como sujeito de aprendizagem. Trata-se de um documento no qual o conceito de cidadania estava presente desde sua apresentação.

Segundo os PCNs (1996):

É habitual pensar sobre a área de Língua Portuguesa como se ela fosse um foguete de dois estágios: o primeiro para se soltar da Terra e o segundo para navegar no espaço. O primeiro seria o que já se chamou de “primeiras letras, hoje alfabetização, e o segundo, aí sim, o estudo da língua propriamente dita. (p.27)

Em outras palavras, o professor deve primeiro ensinar o sistema alfabético e só depois o exercício da redação, o que revela uma concepção empirista de ensino e aprendizagem. Para produzir um texto, num estágio inicial, não é necessário o domínio do be-a-bá. A tarefa da escrita independe da capacidade da grafia, ideia que poucos professores aceitam, pois a formação não lhes permite conhecer e até mesmo admitir tal possibilidade.

Segundo Santos & Zen (2020):

Os professores alfabetizadores de fato têm muitos problemas a resolver e decisões a tomar quando estão diante do ato de ensinar. Principalmente quando se comprometem a alfabetizar sujeitos para exercer o direito de participar de diferentes práticas sociais que requerem os domínios da leitura e da escrita. (p.1)

A declaração reflete o conteúdo de um documento que exerceu durante muito tempo o parâmetro do que seria ensinado e aprendido. Aponta um caminho, cuja escolha ainda hoje encontra dificuldade entre os docentes, no sentido de pensar situações didáticas que dialoguem, de fato, com aquilo que os alunos precisam aprender. A dificuldade dos professores reflete as políticas de alfabetização em nosso país: não seguem uma mesma trajetória, uma unidade, uma concepção. A cada alternância de governo impõe-se uma nova política educacional, mudanças que comprometem sobretudo a dinâmica dos anos iniciais. A ausência de investimento em formação do professor, principalmente na fase inicial e continuada, impede o esforço na apropriação da mesma abordagem teórica com relação à alfabetização.

Ainda de acordo com Santos & Zen (2020):

A constante mudança de perspectiva conceitual assumida pelos órgãos governamentais nas políticas públicas de formação de professores alfabetizadores, em especial, o próprio governo federal, dificulta a devida apropriação deste conhecimento pelos professores alfabetizadores. No Brasil não faltam programas de formação de professores alfabetizadores. O problema é que cada um apresenta uma abordagem teórica diferente sobre como se aprende a ler e a escrever, o que também determina modos diferentes de ensinar. Os professores passam então a incorporar em suas práticas pedagógicas uma série de atividades e procedimentos sem a devida reflexão sobre os fundamentos epistemológicos que ancoram cada uma das propostas. (p. 2).

Caso os PCNs seguissem programas ancorados na mesma abordagem teórica, provavelmente os professores alcançariam um resultado melhor entre os alunos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita.

Aprovada em 2017, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) define as aprendizagens que todo aluno deve conhecer, de forma progressiva e por área de conhecimento ao longo da educação básica. Amparada por aspectos legais, ela é uma referência nacional e obrigatória para a formulação dos currículos. Diferente dos PCNs, cujo nome já distingue sua

função, a Base traça algumas perspectivas concernentes à alfabetização, diferentes das diretrizes adotadas nos PCNs. Relativamente ao conceito de texto, a Base, no entanto, assume o mesmo ponto de vista enunciativo de linguagem, considerando a função social do texto e as práticas sociais de leitura e de escrita. Desse modo, ela revela uma mescla de duas linhas de ensino, à medida que sinaliza o trabalho com a consciência fonológica e com o conhecimento das letras para ajudar a criança a evoluir em suas hipóteses de escrita.

Não se pode deixar de concordar com Santos & Zen (2020), quando argumentam:

A terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicada em 2017, reduz a alfabetização a transcodificação linguística. A BNCC assume uma perspectiva que valoriza uma propriedade fonológicas, em detrimento dos aspectos morfológicos, semânticos e culturais da língua escrita. O texto do documento desvincula a reflexão do sistema de escrita das práticas sociais de leitura e escrita, reduzindo a alfabetização à capacidade de identificar a estrutura sonora das palavras para compreender a mecânica da escrita alfabética. (p. 2).

Em referência à centralidade do texto e dos gêneros textuais, a BNCC dá continuidade às proposições dos PCNs, mas avança quanto à introdução dos textos multimodais. A circunstância de a BNCC reconhecer as práticas sociais de leitura e escrita não significa que assuma essa visão ao tratar da alfabetização. Prefere, sob esse aspecto, o trabalho com a consciência fonológica e com o conhecimento das letras para ajudar a criança a construir suas hipóteses de escrita.

O Decreto presidencial de N. 9765, que define a Política Nacional de Alfabetização (PNA), apresenta a alfabetização como um código. Tal conceito revela um imenso recuo em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, além de não considerar pesquisas já realizadas que avaliam como a criança aprende a ler e a escrever. Anterior ao decreto, outro programa, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), atende a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças no máximo até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Enquanto política, o PNAIC explicita um compromisso com a aprendizagem plena de todas as crianças do país, o que de fato mostra disposição de combater as desigualdades sociais e regionais presentes no Brasil.

De acordo com a concepção de alfabetização, o PNAIC apresenta-se vinculado à assimilação da consciência fonológica; as atividades ligadas aos jogos são chamadas de lúdicas, falsa ideia que leva a crer serem “facilitadoras” no momento de ensinar a ler e a escrever. Apenas a ludicidade não assegura a aprendizagem da leitura e da escrita. Em outras palavras, a concepção de alfabetização que subjaz ao programa, não deixa de ser outra maneira de buscar o melhor método para ensinar a ler e a escrever.

Segundo Jesus, Sousa, Ferreira e Zen (2020):

O Manual Didático de Jogos de Alfabetização do PNAIC é uma atividade produzida com o intuito de desenvolver a consciência fonológica sem nenhuma articulação com as práticas de leitura e escrita que existem socialmente e que nos constituem como cidadãos da cultura letrada. Em uma proposta como essa, as crianças parecem estar jogando e parecem estar aprendendo. Mas é preciso se perguntar se isto é um jogo e se as crianças estão, de fato, participando de uma prática social de leitura e escrita ou se isto é apenas um treinamento fonológico travestido de brincadeira. (p. 2).

O programa retorna a ideia de que se deve facilitar a vida das crianças para que elas possam aprender a ler e a escrever convencionalmente, até o final do 3º ano. Isto referente aos grupos menos favorecidos, pois bem antes do 3º ano, as crianças dos grupos sociais com maior poder aquisitivo apropriam-se da escrita convencional, muitos sem ainda terem chegado ao término da Educação Infantil. Não resta dúvida sobre o compromisso desse projeto em relação à formação continuada, com destaque à distribuição de material didático e jogos. O dado em questão diz respeito ao conceito de ludicidade e dos jogos ancorados pela consciência fonológica.

Com relação à PNA, programa em vigência como política de alfabetização desde 2019, reproduz uma contradição que já se delineia na apresentação do caderno de orientação, conforme segue: “A PNA, com base na ciência cognitiva da leitura, define *alfabetização* como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019b, p.18).

Mais adiante, já se pode ver uma contradição da concepção de alfabetização, que diz:

Ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema-fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a *decodificar*, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronuncia), e a *codificar*, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever. (BRASIL, 2019b, p.18).

O documento aponta uma única forma de alfabetizar com base em avaliações externas, mais especificamente, a avaliação ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), o que, na verdade, configura-se como um enorme retrocesso ao processo de alfabetização. Em quais pesquisas se basearam para afirmar que são evidências científicas, se nem a pesquisa de Ferreiro e Teberosky foi sequer citada? E, tampouco, os avanços nos estudos da Psicologia, Sociologia e Linguísticas foram sequer abordados para a implantação da PNA.

Como bem afirma Mortatti (2019):

“[...] a declaração de imparcialidade da PNA, além de infringirem princípios como os da pluralidade de ideias e da relatividade de conceitos científicos, visa

à destruição simbólica de extenso corpo de conhecimento sobre alfabetização (e sua complexa multifacetação) construído por pesquisadores brasileiros, especialmente na segunda metade século XX, em diversas áreas e campos de pesquisa, e cujas contribuições são reconhecidas, por exemplo, pelas agências de fomento que os financiam e por qualificados periódicos nacionais e internacionais em que se publicam resultados desta pesquisa”. (p. 29)

Ainda citando Mortatti (2019),

Como estarão nas próximas décadas as crianças que hoje passam a ser submetidas ao aprendizado *primeiramente* (ou somente) do sistema alfabético da língua portuguesa, para depois (um dia, quem sabe?) estarem habilitados/autorizados a ler e escrever com compreensão, se não tiverem morrido de bala perdida, sede, fome ou vício, se tiverem sobrevivido à destruição do meio ambiente e dos direitos humanos e sociais e aos tantos outros ataques da política neoliberal e ultraconservadora em implementação ao país? (p. 33)

Depois desta já ultrapassada discussão sobre métodos e depois que a psicogênese apresentou uma revolução conceitual autorizando a criança a entrar no mundo da cultura escrita sem ter que antes passar por atividades perceptivos-motoras e técnicas de decifração, há mais de 30 (trinta) anos já se sabe que a aquisição de conhecimento se dá pela interação do sujeito com o objeto do conhecimento. O estudo Ferreiro e Teberosky (1985) mostrou que as crianças têm ideias, teorias e hipóteses sobre a leitura e a escrita, portanto, o processo pelo qual aprende a ler e a escrever é de natureza conceitual, contrariando ao que está posto na PNA (2019). Outros autores também confirmam a pesquisa como assevera:

Soares (2018):

O construtivismo, ao contrário das demais propostas de alfabetização anteriores a ele, não se trata de um método; refere-se, sim, organização de uma abordagem conceitual, desenvolvida em uma perspectiva de diversificação de metodologias e uma concepção de criança, de sujeito cognoscente, de aprendizagem, de desenvolvimento e de função social da escola. Portanto, ocorre em uma de alfabetização que valorize os saberes prévios das crianças, a contextualização das aprendizagens, o uso de diferentes gêneros textuais e a consideração de todo o processo de alfabetização e, não apenas, o resultado. (p. 21-22)

Infelizmente o retorno desta discussão, pelo viés do método de alfabetização, é retrógrada e lamentável num país, que estava avançando em sua política educacional e que já havia diminuído o índice de analfabetos funcionais. Este problema reflete na elaboração de programas de formação de professores, dos materiais didáticos, pois os editais, a partir da data de sua implantação, terão que atender a esta concepção para serem aprovados, além, de uma nova concepção de avaliação. Isto significa um retrocesso político e pedagógico inigualável, pois na escola deve haver mudanças que não atenderão ao principal objetivo de aprendizagem:

ensinar a ler e a escrever com sentido e significado. O que se há de fazer neste cenário? Resistir e estudar muito com os educadores para que esta concepção de alfabetização não promova um retrocesso ao processo de aprender a ler e a escrever, não no tempo em que a escola propõe, mas no ritmo de aprendizagem, que hoje, sabemos que os alunos possuem.

Outro equívoco que a PNA (2019) apresenta é que alfabetização e letramento são processos distintos. Mais um ponto que os pesquisadores discordam, conforme nos diz Soares (2020):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco [...]. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto da e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (p. 44-45)

Novamente um grande equívoco demonstrado pela PNA. Em que evidências científicas se pautam? Numa única vertente? Por que todos estes pesquisadores citados aqui, coordenadores de grandes pesquisas, que fazem acompanhamentos em redes públicas, que, comprovadamente, atingiram os objetivos de aprendizagem alfabetizando os alunos, não foram considerados neste marco conceitual?

Centrar uma política nacional numa única vertente é minimizar os problemas existentes no país Brasil e, fundamentá-la em dados de pesquisa norte-americana, é desconhecer totalmente a realidade brasileira.

Segundo Santana & Lustosa (2020):

Utilizando os pressupostos do que chama de “a ciência cognitiva da leitura”, as “evidências científicas” apontadas na PNA (BRASIL, 2019) resumem-se à uma área específica para tratar das complexidades da alfabetização, desconsiderando a ampla produção científica nacional sobre o tema, construída ao longo de nossa história, in loco, analisando as características e especificidades da realidade brasileira – a aprendizagem desta criança estando diretamente ligada as condições escolares, sociais, econômicas, culturais etc. Ao desconsiderar tais características, em detrimento de estudos norte-americanos - que tem um modelo escolar, social e econômico bem distinto do nosso -, a PNA (BRASIL, 2019) mostra o caráter ideológico dado à discussão, ao negar as experiências com o construtivismo, com o interacionismo, as experiências já vivenciadas com o ensino não tradicional, com a perspectiva freiriana, dentre outras. (p. 62)

Considerações finais

Este trabalho iniciou-se com uma indagação que serve como retomada no momento de concluir. Em outras palavras, volta ao centro de interesse a complexa discussão sobre o que é preciso saber para alfabetizar todas as crianças, semeando leitura

e escrita por todo o país e, sobre quais caminhos o professor deve seguir para que, de fato, os alunos aprendam a ler e a escrever.

O percurso indica: ruptura de concepções existentes nas políticas públicas atuais e nos diferentes programas lançados recentemente; O professor é aquele que precisa saber argumentar, compreender as teorias de cada programa e vislumbrar o sucesso de aprendizagem de seus alunos e alunas. Para tanto convém olhar o aprendiz sempre como sujeito de aprendizagem e garantir uma política de formação inicial e continuada dos estudantes que escolhem o magistério como profissão. A universidade, lugar direcionado ao estudo, à pesquisa, ao debate deve garantir na matriz curricular uma ou mais disciplinas, cujo objetivo de aprendizagem consista em entender como a criança aprende a ler e a escrever na escola.

Cabe neste espaço o relato de algumas experiências exitosas ancoradas na teoria construtivista. A primeira inclui o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa – localizada na Chapada Diamantina - Bahia, que trabalha há vinte anos em diferentes municípios baianos e apresenta excelentes resultados, embasados numa concepção na qual o aluno seja o sujeito do processo de aprendizagem, portanto, constrói o conhecimento na interação com o professor, com os pares e com o objeto do conhecimento. O Instituto investe há 20 anos na formação de professores e coordenadores em diferentes municípios na Bahia.

A cidade de Salvador, também, estabeleceu o Referencial Curricular e o Programa Nossa Rede, documentos que nortearam o projeto pedagógico desenvolvido nas escolas da Rede Municipal de Salvador (SALVADOR, 2016), de acordo com a teoria construtivista-interacionista. A iniciativa contou com o apoio de um grupo de trabalho colaborativo que atuou durante todo processo, resultando num material didático elaborado de forma colaborativa, do qual a rede municipal participou intensamente e este material tornou-se referência no país. Vários estados pedem autorização para o seu uso.

O documento dedica à alfabetização o seguinte referencial:

[...] os processos de ensino e aprendizagem do funcionamento do sistema de escrita e do uso da linguagem devem ocorrer simultaneamente e desde a entrada do aluno na escola. Isso significa dizer que o processo de alfabetização inclui não só a compreensão do sistema de escrita, mas, concomitantemente, o desenvolvimento das capacidades ligadas à formação de leitor e escritor – escritor, aqui, entendido como pessoa proficiente no uso da linguagem escrita. Não há divisão, nem o uso de duas terminologias. (SALVADOR, 2016, p. 30)

A rede municipal de Salvador, cuja diversidade é uma importante característica, alcançou um nível de qualidade com o qual garantiu a formação de alunos leitores e escritores

proficientes. Segundo o documento, somente uma orientação pautada por determinados procedimentos possibilitam resultados positivos. Entre os principais pontos destacam-se:

- Um repertório de textos de qualidade.
- Situações frequentes de leitura realizadas pelo professor: caminho pelo qual as crianças terão acesso à linguagem escrita na alfabetização inicial e contato com um modelo de leitor proficiente.
- Atividades relativas à produção de texto, mesmo antes da escrita alfabética. Para isso é necessário o conhecimento (aprendizado) da linguagem escrita.
- Oportunidade de escrever de próprio punho, mesmo que não o faça convencionalmente.
- Muitas atividades permanentes de reflexão sobre o sistema de escrita. (SALVADOR, 2016, p. 31)

A cidade de Salvador e outros municípios que adotaram como base as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) partem do conceito segundo o qual leitura e escrita transformam os alunos em usuários competentes da linguagem oral e escrita.

Outro exemplo de resultado positivo ancorado no construtivismo, principalmente na formação inicial, é o programa Bolsa Alfabetização. O Programa Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização foi instituído pelo Decreto no 51.627, de 1o de março de 2007, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/Brasil. Teve como marco conceitual a compreensão da Língua Portuguesa como conhecimento que se organiza, se reproduz e se recria, nas diferentes práticas sociais de leitura e de escrita. Partiu de uma concepção de aprendizagem construtivista, que considera o aluno sujeito de sua própria aprendizagem (SÃO PAULO, 2012).

Instituições de Ensino Superior parceiras assumiram as diretrizes teóricas do construtivismo, o que possibilitou sua inclusão nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, cuja parceria proporcionou a incorporação de conteúdos relativos àquela corrente teórica. Graças à iniciativa, expandiu-se o conhecimento do modo, através do qual, os alunos aprendem a ler e a escrever, já no início da formação.

A iniciativa, que teve início no ano de 2007 e seguiu até 2014, levou à constatação de que as Instituições de Ensino Superior que introduziram e/ou modificaram suas matrizes curriculares, atenderam a necessidade já demonstrada, conforme a pesquisa realizada por Gatti (2008). Esta revelou a urgência de certas disciplinas, que realmente ensinam o pedagogo a ser professor, no sentido de superar características fragmentárias que deixam de relacionar a teoria com a prática. Mudar o currículo de Pedagogia de algumas instituições trouxe como garantia a inclusão da disciplina de Alfabetização, cujo caráter esporádico, conforme a pesquisa citada indica, deixa de considerar o importante papel que exerce na formação de futuros professores. Tal disciplina implica justamente

em fundamentação teórica, capaz de oferecer ao docente um posicionamento frente ao grande número de programas impostos. Cresce ainda o posicionamento de contrariedade diante de abordagens tradicionais, centradas em instruções fônicas. Torna-se constante a recusa de Universidades que não defendem a PNA e nem a concepção que a sustenta. Haja vista a metodologia pautada por simplificações e pela ausência de problematização.

Torna-se imprescindível a defesa de que todas as crianças aprendam a ler lendo e a escrever escrevendo, bem como participem de práticas sociais de leitura e escrita para aprender a ler e a escrever. Como afirma Zen (2020): “Alfabetizar é uma tarefa para profissionais, e a busca de coerência metodológica é uma condição para assegurar aos professores o direito de saber ensinar” (p. 21).

Um trabalho exitoso é o que aconteceu com as escolas que mantém parceria com o ICEP (Instituto Chapada de Educação e Pesquisa) – BA. Em 2019, todos os 30 municípios parceiros apresentaram aumento expressivo do número de crianças plenamente alfabetizadas nos locais onde houve mais de 5 anos em formação, crescimento das notas nas avaliações nacionais tendo 85% dos municípios com notas do IDEB acima na média da Bahia e nacional. Para isso é necessário um conjunto de aspectos que influenciam para o sucesso da aprendizagem e a garantia da educação pública de qualidade. São eles: formação continuada de todos os educadores dos municípios, a mobilização sócio-política e a produção do conhecimento. Há 20 anos pautada numa coerência metodológica olhando a criança como sujeito de aprendizagem.

Referências

BRASIL. MEC/SEB-Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. (PROFA) M1U4T5 (2000).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais língua portuguesa* – 1ª a 4ª série. Brasília: MEC, SEF, 1997.

SÃO PAULO. Decreto n. 51.627, de 10 de março de 2007. Institui o Programa Bolsa Formação Escola Pública e Universidade. São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. Regulamento 2012.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 09 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA: Política Nacional de Alfabetização*. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019a. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Caderno da Política Nacional da Alfabetização*. – Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 11 abr. 2021.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. *O ingresso na escrita e na cultura do escrito*. São Paulo: Cortez, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. “A Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. *Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf*, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 26-31, jul./dez. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre a “política nacional de alfabetização”. *Revista Olhares*, v. 7, n. 3. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980>. Acesso em: 13 abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.34024/olhares.2019.v7.9980>.

SANTANA, J. S.; LUSTOSA, F. G. A política nacional de alfabetização e a reinstauração da querela dos métodos de ensino: premissas de uma perspectiva de inclusão ou de exclusão escolar? In: CARNEIRO, Éverton Nery; LUSTOSA, Francisca Geny; GONZÁLES, Pedro Francisco. *Investigação, Engajamento e Emancipação Humana*. Campina Grande: Realize Editora, 2020, p. 51-70. Disponível em: file:///D:/Meus%20Arquivos/Downloads/2020_capliv_jssantana_fglustosa.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

SANTOS, Nalin Moura.; ZEN, Giovana Cristina. Professoras alfabetizadoras: desafios, experiências e práticas. *Fólio. Revista de Letras*. Vitória da Conquista, BA, v. 12, n. 2, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7294>. Acesso em 10 abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/folio.v12i2.7294>.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão de métodos*. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999.

ZEN, Giovana. Cristina.; D'ÁVILA, Cristina. As relações entre formação, ensino e aprendizagem no contexto de práticas alfabetizadoras. *Laplage em Revista*, v. 4, n. especial, p. 122-134, 2018. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/590>. Acesso em: 14 abr. 2021.

ZEN, G. C.; FARIA, Marcelo Oliveira.; SÁ, Maria. Roseli. Projetos didáticos: uma concepção de formação e apropriação do mundo. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v.15, p.144 – 160. 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5672>. Acesso em: 15 abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i35.5672>.