



5120 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO NOS PROGRAMAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES NO BRASIL

Sandra Novais Sousa - UFMS/Campus de Campo Grande - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Cristiane Ribeiro Cabral Rocha - UFMS/Campus de Campo Grande - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO NOS PROGRAMAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES NO BRASIL

Resumo

O artigo tem por objetivo analisar as concepções de formação docente e alfabetização encontradas nas políticas públicas no período de 1996-2019, frente à sinalização, pelo Governo Federal, da possibilidade de se adotar um método oficial de alfabetização no Brasil. Como procedimentos metodológicos, realizou-se análise documental, tendo como fontes os cadernos de formação dos programas. Os resultados apontam que, embora sejam percebidos avanços no que se refere à concepção de alfabetização, persiste um entendimento de formação na perspectiva da racionalidade técnica. Conclui-se que a adoção de um método único oficial pelo Governo poderia reforçar essa perspectiva técnica de formação, bem como trazer rupturas na concepção de alfabetização construída em parceria com as universidades e pesquisadores da área e apresentada nas últimas duas décadas nos programas de formação lançados pelo Ministério da Educação.

Palavras-Chave: Formação de professores. Políticas públicas. Concepções de alfabetização.

1 Introdução

Nesse artigo, trazemos ao debate as concepções de formação docente e alfabetização encontradas nas políticas públicas voltadas à alfabetização lançadas pelo Governo Federal após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que, em seu Art. 62, garante aos professores o direito ao acesso à formação continuada em serviço.

Para tanto, analisamos as rupturas ou continuidades aparentes nos programas federais de formação continuada de alfabetizadores lançados no período de 1996 a 2019, no que se refere à centralidade atribuída nessas políticas a um ou alguns dos aspectos específicos da alfabetização, o que influencia, conseqüentemente, as políticas de formação dos profissionais da educação básica que atuam na educação básica, especialmente no chamado “ciclo de alfabetização”, que compreende os três anos iniciais do ensino fundamental.

Para Mortatti (2010, p. 329, grifo nosso), as políticas públicas referem-se ao “[...] conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando **um compromisso público** que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas.” Em relação à alfabetização e à formação de alfabetizadores, no decorrer da história da educação brasileira, tais políticas têm estado “[...] diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais”, revelando, ainda, uma tendência “[...] a reduzir esse processo a aspectos neutros e meramente técnicos, porque considerados correspondentes à verdade científica comprovada e inquestionável”.

O lançamento, em 2019, da Ação 12 “Alfabetização acima de tudo”, pelo Ministério da Educação, uma das metas prioritárias para os primeiros 100 dias do recém-empossado governo Jair Messias Bolsonaro, reflete essa tendência apontada pela autora, conforme pode ser observado em sua descrição: “Ação 12 Alfabetização Acima de Tudo: Lançamento de um programa nacional de definição de soluções didáticas e pedagógicas para alfabetização, **com a proposição de método** para redução do analfabetismo **a partir de evidências científicas.**” (BRASIL, 2019, p. 5, grifo nosso).

A inclusão do termo “evidências científicas” no texto da descrição da referida ação sinaliza essa tentativa de tornar a opção política por determinado aspecto da alfabetização, ou mesmo por determinado método, como uma decisão meramente técnica ou neutra, sem outras conseqüências ou implicações relacionadas a um projeto político, social e econômico específico.

João Batista Araújo e Oliveira, defensor do método fônico e presidente do Instituto Alfa e Beto, uma organização não governamental que produz e fornece materiais didáticos e programas para a formação dos técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação responsáveis pelas ações formativas dos professores, afirmou, em artigo publicado na página virtual da Revista Veja de 24 de janeiro de 2019, que para colocar essa ação em prática o Governo necessitaria, em curto prazo, fazer alterações “[...] na BNCC – Base Nacional Curricular Comum, no PNL D – Programa Nacional do Livro Didático, na ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização e no Programa Mais Alfabetização” e, em médio prazo, encontrar formas para que “[...] os professores alfabetizadores **conheçam as evidências científicas e saibam usar as práticas por elas recomendadas.**” (OLIVEIRA, 2019, p. 1).

De fato, na pesquisa de mestrado desenvolvida por uma das autoras do presente artigo (AUTORA 1, 2014), evidenciou-se que a adoção oficial^[1] de um método de alfabetização pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), no período de 2008-2015, nesse caso específico o método fônico, demandou que a formação dos professores alfabetizadores estivesse alinhada aos procedimentos de ensino recomendados pelo Instituto Alfa e Beto, ainda que o estado tenha aderido, em 2012, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), assentado em outra matriz conceitual.

Assim, compreendemos que, caso haja se efetive a proposição pelo Ministério da Educação de um método oficial de alfabetização, as políticas ou programas de formação de professores alfabetizadores poderão sofrer modificações importantes, visando sua articulação aos pressupostos teóricos e metodológicos que o sustentam.

Segundo Mortatti (2010), já houve tentativas anteriores de tornar um método de alfabetização oficial no Brasil:

Como exemplo recente, no âmbito da alfabetização, tem-se a tentativa dos propositores do método fônico, que, não tendo conseguido impor sua proposta com base no estabelecimento de parcerias com órgãos do Ministério da Educação (MEC), por meio da mobilização de setores da imprensa e de procedimentos lobísticos, tiveram aprovado, na Câmara dos Deputados, relatório que recomenda a adoção oficial desse método no Brasil, conforme material elaborado por esses pesquisadores e apresentado no Seminário "O Poder Legislativo e a alfabetização infantil", ocorrido em 2003. Apesar dessa aprovação por parte do Poder Legislativo (Brasil, 2003), em 2006, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, por meio da Secretaria de Educação Básica do MEC, promoveu o seminário "Letramento e alfabetização em debate", a fim de avaliar, juntamente com pesquisadores da universidade, a pertinência (ou não) de o MEC assumir oficialmente essa proposta do método fônico na formulação e implementação de políticas públicas para a educação e a alfabetização no Brasil. Embora passasse a aprovação por parte do Poder Legislativo, ao fim a proposta não foi assumida pelo MEC. (MORTATTI, 2010, p. 339).

Estaríamos vivenciando, em 2019, com a posse de um novo governo, a possibilidade de o Brasil assumir oficialmente um método de alfabetização? O que isso implicaria nas proposições de políticas públicas voltadas para a alfabetização e formação de professores alfabetizadores? Frente a essa problemática, apresentamos no próximo tópico uma análise das concepções de alfabetização e formação de professores lançadas no período posterior à publicação da atual LDB, a fim de contribuir com o debate sobre os avanços e rupturas percebíveis nos programas e políticas nacionais voltados à alfabetização no Brasil.

2 As concepções de alfabetização e aprendizagem docente nas políticas de formação de alfabetizadores (1996-2019)

No período pós-LDB (BRASIL, 1996), a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançado em 1998, significou uma primeira tentativa de abordar a questão da alfabetização em uma perspectiva mais voltada à aprendizagem do que aos métodos de ensino. De acordo com o documento do MEC, nos dez anos anteriores à sua elaboração foram desenvolvidas ações pontuais, por parte das secretarias de educação municipais e estaduais, voltadas à "[...] revisão das práticas tradicionais de alfabetização inicial e de ensino da Língua Portuguesa", devido, em grande parte, ao fato de que "[...] a produção científica na área tornou possível repensar as questões envolvidas no ensino e na aprendizagem da língua". (BRASIL, 1997, p. 19).

Os PCN sintetizam o que seriam as "as práticas tradicionais de alfabetização inicial e de ensino da Língua Portuguesa", conforme citado acima, por meio de um breve histórico da alfabetização no Brasil. Apontam, assim, que durante a década de 1960 predominou o entendimento de que o fracasso na alfabetização se devia à falta de prontidão do estudante, o que justificava o uso maciço de atividades voltadas para "o treino de um conjunto de habilidades psicomotoras" (BRASIL, 1997, p. 19), como cobrir traços, memorizar sequências de letras ou números, localizar-se espacialmente, identificar formas geométricas ou cores, entre outras. Acreditava-se que a ênfase nesses aspectos produziria as condições necessárias para aprender a ler e a escrever. A concepção que balizava essas práticas consiste na conceitualização da alfabetização como aprendizagem técnica, bem como dos estudantes como sujeitos passivos da aprendizagem. A sequência das atividades seguia uma metodologia rígida e vertical, em que se partia do mais simples para o mais complexo, tendo a cartilha como principal instrumento didático. Nota-se que, consequentemente, os saberes necessários ao professor alfabetizador resumiam-se ao domínio da técnica inerente ao método: quando a criança não aprendia, procurava-se o que lhe faltava, em termos de prontidão, sem, nesse período histórico, questionar se o método de ensino facilitava essa aprendizagem.

Na década de 1980, iniciou-se uma mudança de paradigmas, baseada, sobretudo, nas pesquisas sobre a aprendizagem do sistema de escrita alfabético de Emília Ferreiro, que integrava o grupo de pesquisa de Jean Piaget e que, em parceria com Ana Teberosky, desenvolveu um estudo longitudinal sobre o que denominou de "psicogênese da língua escrita" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Segundo os PCN, no Brasil, esses estudos "começaram a circular", provocando transformações "na forma de compreender o processo de alfabetização", pois "deslocavam a ênfase habitualmente posta em 'como se ensina' e buscavam descrever como se aprende." (BRASIL, 1997, p. 20).

No entanto, essa "circulação" dos textos de Emília Ferreiro ocorreu, sobretudo, de forma fragmentada e enfatizando as etapas ou níveis de alfabetização descritos em sua teoria, que, nos documentos oficiais, acabaram se reduzindo a quatro níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Assim, os testes de prontidão foram substituídos pelos testes para se aferir o "nível de escrita" das crianças, sem, no entanto, que os professores conhecessem as implicações cognitivas e sociais de cada um desses níveis.

O lançamento do programa de formação "Parâmetros em Ação", em 1999, que continha um módulo específico destinado "[...] aos alfabetizadores - professores que alfabetizam, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, crianças e adultos", veio ao encontro, segundo o documento, da "[...] necessidade de aprofundar a discussão sobre propostas didáticas de alfabetização por meio de textos", justificada pelo fato de "[...] até o momento [1999] não haver publicações do Ministério da Educação elaboradas especificamente para o trabalho de formação de alfabetizadores." (BRASIL, 1999, p. 15).

Dessa forma, o Parâmetros em Ação, módulo "Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização" (BRASIL, 1999), foi o primeiro programa oficial de formação de alfabetizadores em nível nacional. O formato do curso, no entanto, seguiu o tradicional modelo de formação, com orientações bem detalhadas sobre a condução dos encontros, programados passo a passo, bem como a oferta de modelos de atividades a serem compartilhadas pelos professores.

A visão horizontal e não dialógica da questão é manifestada pela opção de oferecer aos formadores "orientações detalhadas", que garantiriam seu "bom desempenho das funções" de coordenador do grupo. (BRASIL, 1999, p. 16). Os coordenadores, por sua vez, seriam responsáveis por também passar aos grupos as informações detalhadas que pudessem balizar suas funções como alfabetizadores. O programa apresentava um formato engessado, em que os textos e as atividades eram pré-programadas, sobrando pouco espaço para discutir as questões desafiadoras da sala de aula, uma vez que as discussões eram realizadas sobre e a partir dos textos lidos, escolhidos previamente.

Assim, a formação apresentava, por exemplo, os níveis de escrita, quais atividades propor para cada caso e quais

agrupamentos eram mais eficazes, sem, contudo, aprofundar-se na teoria por trás daqueles exemplos. Um dado interessante é que o livro "A psicogênese da língua escrita" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) não consta na lista de sugestões de leitura, apresentada ao final do documento, para aprofundamento dos conhecimentos dos cursistas sobre os processos de aquisição do Sistema de Escrita Alfabético (SEA).

Em 2001, outro programa em nível nacional foi lançado: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), também pautado, principalmente, nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985). Na carta de apresentação do programa, apontam-se duas causas para o fracasso escolar na alfabetização: "[...] a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos - situações didáticas e materiais adequados." (BRASIL, 2001, p. 1).

Dessa forma, o Profa deu continuidade à discussão sobre a importância de enfatizar mais o processo de aprendizagem do que as técnicas de ensino, por meio da socialização do conhecimento sobre a alfabetização. No entanto, a priorização recaiu sobre as práticas, ou seja, na oferta de "referências de qualidade" (BRASIL, 2001, p. 3) para o planejamento de situações didáticas, o que revela qual o maior desafio dos programas de formação: estudar os processos de aprendizagem sem, necessariamente, direcionar as práticas de ensino.

O curso foi organizado em 3 módulos, sendo que o primeiro teve como foco principal a fundamentação teórica sobre os conceitos de aprendizagem inicial da leitura e da escrita e os outros dois enfatizaram situações didáticas, demonstrando um esforço em aplicar as descobertas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky à prática docente, uma vez que as autoras não apresentam um método de alfabetização, mas os resultados das investigações sobre o processo de aprendizagem das crianças.

O conjunto de "competências" que deveriam ser desenvolvidas pelos professores foi denominado de "expectativas de aprendizagem". O termo "expectativas" guarda o sentido de espera de algo certo, viável, ou seja, que deve se concretizar, deixando implícito o entendimento de causa-consequência: se o curso ensina o que o professor deve saber, consequentemente ele aprenderá, colocará em prática e os estudantes também virão a ter sucesso em sua aprendizagem. Desloca-se assim a responsabilização da aprendizagem do estudante (ou professor em formação) para o docente (ou o formador desse docente).

O Profa inovou em alguns aspectos e trouxe contribuições importantes para a formação de professores alfabetizadores. No entanto, não deixou de ter algumas limitações, em parte devido aos desafios de se pensar um programa nacional, homogêneo, para um país com uma diversidade cultural e social que faz com que haja diferentes realidades educacionais em um mesmo espaço geográfico. Entre essas limitações, podemos citar a ênfase na classificação dos alfabetizandos segundo os níveis de escrita, uma vez que essa mera classificação não garante avanços na apropriação do SEA se, após classificar os alunos em pré-silábicos, silábicos, silábico-alfabético ou alfabético, o professor voltar às práticas de ensino pautadas na memorização, codificação e decodificação.

Outra limitação que apontamos é o formato também engessado dos encontros formativos. Assim como no Programa Parâmetros em Ação, há o direcionamento da ação do formador: desde a organização e distribuição do tempo (em minutos) aos textos e vídeos a serem discutidos com os professores, como pode ser observado no exemplo retirado de um dos cadernos de formação do Programa:

Atividades propostas

1 Leitura compartilhada - 10'; 2 Rede de ideias - leituras de alguns registros reflexivos - 30'; 3 O que sabemos sobre as hipóteses de leitura dos alunos não-alfabetizados - 30'; 4 Apresentação do Programa "O que está escrito e o que se pode ler" - Parte 1 - 20'; 5 Conhecendo as hipóteses infantis sobre a leitura - 20'; 6 Apresentação do Programa "O que está escrito e o que se pode ler" - Parte 2 - 20'; 7 Retomada das respostas dadas pelo grupo na atividade Entrevistando o Professor e sistematização dos conteúdos abordados na Parte 1 do programa de vídeo - 40'; 8 Trabalho Pessoal - Definição do que é ler e leitura dos textos: "O que está escrito e o que se pode ler: a interpretação de um texto associado a uma imagem" e "O que está escrito e o que se pode ler: as relações entre o texto, como totalidade, e suas partes" - 10'. (BRASIL, 2001, p. 76).

Entendemos que essa opção está ligada ao fato de que se tratava de uma proposta de formação nacional e se procurava garantir, minimamente, que os formadores não deixassem de se ater ao que havia sido elaborado pela equipe responsável. No entanto, queremos chamar a atenção para a concepção de formação evidente nessa prática a aproximação do que se tem chamado de "racionalidade técnica" (CARR; KEMMIS, 1986; FIORENTINI; CRECCI, 2016) ou "conhecimento-para-a-prática" (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999), em que há o predomínio da separação entre os teóricos - aqueles que têm a função de elaborar o material - e os executores - aqueles que precisam apenas ser bem direcionados para colocar em prática o que foi pensado por outro.

Dessa forma, o que apontamos como fator a ser problematizado nesse e em outros programas de formação refere-se à questão da autonomia intelectual. As bases conceituais podem e devem ser explicitadas, mas a didática, ou seja, a forma de condução dos encontros e o tempo gasto com cada atividade proposta deveria prever mais flexibilização do que geralmente se concebe, pois os conceitos defendidos - no caso do Profa e também do Parâmetros em Ação, de que a aprendizagem é processual e que é necessário levar em consideração os esquemas já interiorizados pelos sujeitos aprendentes - poderiam balizar também as situações de ensino dos formadores e, por sua vez, destes para com os professores.

Em 2005, foi lançado pelo governo federal um novo programa de formação continuada de professores, o Pró-letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, que dava continuidade, em sentido teórico e prático, aos pressupostos lançados pelo Profa na formação de alfabetizadores, incluindo então um conceito que passa a ser amplamente valorizado quando se remete à alfabetização: o letramento, entendido no programa como "o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais", referindo-se, portanto, ao "estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita." (BRASIL, 2007, p. 10).

O Profa já havia tratado, em certa medida, do conceito de letramento, que se refere, em termos gerais, ao uso social da leitura e da escrita. No entanto, o Pró-letramento tratou de forma mais específica de como as questões envolvidas nesse conceito poderiam estar mais presentes nas situações didáticas propostas pelos professores dos anos iniciais nas aulas de língua portuguesa e, em outro módulo, de matemática.

No fascículo 1 do manual do formador, há a tentativa de diferenciar os termos alfabetização e letramento:

Com o surgimento dos termos letramento e alfabetização (ou alfabetismo) funcional, muitos pesquisadores passaram a preferir distinguir alfabetização e letramento. Passaram a utilizar o termo alfabetização em seu sentido restrito, para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita. Passaram, correspondentemente, a reservar os termos letramento ou, em alguns casos, alfabetismo funcional para designar os usos (e as competências de uso) da língua escrita. **Outros pesquisadores tendem a preferir utilizar apenas o termo alfabetização para significar tanto o domínio do sistema de escrita quanto os usos da língua escrita em práticas sociais.** Nesse caso, quando sentem a necessidade de estabelecer distinções, tendem a utilizar as expressões “aprendizado do sistema de escrita” e “aprendizado da linguagem escrita”. (BRASIL, 2007, p. 10, grifo nosso).

Colocamo-nos ao lado dos pesquisadores que preferem utilizar tão somente o termo alfabetização, por compreendê-la como o processo de apropriação da linguagem escrita que envolveria tanto a aprendizagem do SEA como seu uso social. A separação desses processos, entendemos, reforça a concepção de alfabetização como técnica de codificação e decodificação e cria espaço para que propostas como a do método fônico defendam que existe um “tempo de *aprender a ler*, que precede o de *ler para aprender*” (AUTORA 1, NOGUEIRA, 2016, p. 89, grifos das autoras), justificando o uso de cartilhas para a alfabetização (em seu sentido restrito), com textos artificiais produzidos, segundo eles, para facilitar a aprendizagem antes do uso de textos “reais”.

No que se refere à nomenclatura utilizada no documento para se referir aos objetivos do programa, encontramos a indicação de que “O que se pretende oferecer, nesta abordagem, é uma expectativa das capacidades linguísticas que as crianças devem desenvolver gradualmente, ou seja, daquilo que cada criança deve ser capaz de realizar a cada ano.” (BRASIL, 2007, p. 14)

Observamos, portanto, a junção do termo “expectativas” com o termo “capacidades”, justificado pelos elaboradores do manual por tratar-se, segundo eles, “um termo bastante amplo, que pode abranger desde os desempenhos mais simples da criança (como seus primeiros atos motores), até os mais elaborados (como o ato de ler, de produzir uma escrita ou um conceito abstrato).” (BRASIL, 2007, p. 15). As capacidades que deverão ser introduzidas, retomadas, trabalhadas ou consolidadas, segundo os verbos utilizados durante todo o texto do documento, são associadas a 5 eixos: “(1) compreensão e valorização da cultura escrita; (2) apropriação do sistema de escrita; (3) leitura; (4) produção de textos escritos; (5) desenvolvimento da oralidade.” (BRASIL, 2007b, p. 15).

Ressaltamos que o uso do termo capacidades guarda o mesmo sentido do uso do termo expectativas de aprendizagem utilizado no Profa (BRASIL, 2001). Desenvolver, consolidar ou mesmo introduzir uma capacidade significa compreender que a criança ou o estudante ainda não tem tal capacidade ou “não é capaz de”, e que seria o professor que faria com essa situação se modificasse. Pressupõe, novamente, um sujeito passivo, à espera de quem o conduza e o faça “ser capaz de” algo. Responsabiliza-se, assim, o professor, ao mesmo tempo em que, sutilmente, desconsidera os conhecimentos prévios dos estudantes e suas motivações intrínsecas. No entanto, como expressa Ferreira (2011, p. 15) “[...] as crianças têm o mau costume de não pedir permissão para começar a aprender”, e trazem consigo para a escola diversos conhecimentos e hipóteses sobre o sistema de escrita alfabético.

Em 2012, com o lançamento pelo governo federal do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), as competências passaram a ser denominadas de “direitos de aprendizagem”, instituindo-se a meta de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade, ou até o 3º ano do ensino fundamental, que encerraria o chamado ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2012a).

A elaboração dos documentos, materiais de apoio e cadernos de formação do Pacto foi feita em parceria com universidades públicas. No Pró-letramento, eram 21 universidades parceiras. No Pacto, esse número aumentou para 37. Essa participação das universidades é um importante diferencial no que diz respeito à defesa de certos conceitos teóricos relativos à alfabetização, letramento, avaliação da aprendizagem e formação de professores.

No caderno *Currículo na Alfabetização: concepções e princípios*, Unidade 1, Ano 1 (Brasil, 2012b), encontramos a informação de que os “direitos de aprendizagem”, compilados em um documento entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), foram discutidos e elaborados por um grupo de 50 especialistas de diversas áreas, e passaram a integrar os cadernos de formação do Pacto, sendo um ponto de partida para a discussão de quais aprendizagens são consideradas básicas e instrumentais para que os alunos possam lograr sucesso nas séries posteriores.

A denominação *direitos de aprendizagem* em substituição ao termo *expectativas* de aprendizagem é significativa, pois gera “[...] outra perspectiva na relação ensino/aprendizagem”, partindo-se do entendimento que não se *espera* que, ao final de tal ano ou tal série, o aluno “*seja capaz de*”, mas que este possui o direito a esse aprendizado, não podendo, portanto, ser culpado pela não aprendizagem (BOEHLER, 2014, p. 4).

Essa é uma mudança conceitual importante, pois em comparação ao defendido pelo Instituto Alfa e Beto, que centra suas ações e por consequência a aprendizagem na aplicação do método fônico, quando o aluno não aprende fica implícito que *ou* o método não foi bem aplicado pelo professor *ou* o “problema” é do aluno, ou da sua capacidade de aprendizagem, pois, nesse caso, o método seria cientificamente comprovado e infalível. Porém, no caderno de apresentação do Pacto, é afirmado:

[...] a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um *reprodutor de métodos* que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática. (BRASIL, 2012c, p.27, grifo nosso).

No Pnaic, considera-se que, para ser alfabetizada, a criança precisa empreender um “[...] sério trabalho conceitual, por meio do qual vai ter que desvendar duas questões: 1. O que é que as letras notam (isto é, registram)? [...] 2. Como as letras criam notações (ou palavras escritas)?” (BRASIL, 2012a, p. 9). Trata-se, dessa forma, de uma aprendizagem conceitual, e não de uma técnica de codificação e decodificação.

Observamos, ainda, uma concepção de estudante como sujeito ativo, que precisa ser provocado, convidado a refletir, para desenvolver sua aprendizagem:

Precisamos ter consciência de que uma criança pré-silábica não pode se tornar alfabética porque lhe damos “uma aulinha”, explicando que as letras notam os fonemas ou sonzinhos das palavras. Não é porque os adultos criam explicações sobre “abraços” de letras “amiguinhas” que a criança vai,

magicamente, da noite para o dia, mudar sua maneira de pensar. Para isso, ela precisa ser desafiada, ser convidada a refletir sobre as palavras, observando no interior das mesmas, as partes orais e escritas. (BRASIL, 2012a, p. 17).

Pode-se perceber, assim, que apesar de considerar os níveis de escrita, como foi feito pelo Parâmetros em Ação (BRASIL, 1999) e pelo Profa (BRASIL, 2001), o Pnaic apresenta alguns avanços ao propor um trabalho sistematizado de mediação para a reflexão sobre a língua escrita. Ao afirmar que “[...] um conhecimento novo só pode surgir a partir da transformação de um conhecimento anterior” (BRASIL, 2012a, p.17), notamos ainda uma influência da teoria cognitivista, na qual os esquemas, unidades básicas de pensamento e ação estrutural do modelo piagetiano, são transformados por meio do processo de interação com o meio.

Dessa forma, considerando a apropriação do sistema de escrita alfabético como um direito (e não uma competência, expectativa de aprendizagem ou expectativa de capacidade), o Pnaic defende que, mais do que classificar os aprendizes segundo seus níveis de escrita, é preciso, após o alcance da hipótese alfabética, continuar o processo de aprendizagem para que a criança domine “[...] as convenções som-grafia de nossa língua. Esse é um aprendizado não conceitual, que vai requerer um ensino sistemático e repetição, de modo a produzir automatismos.” (BRASIL, 2012a, p. 16).

Nesse sentido, o programa propõe uma superação da concepção vigente à época do Parâmetros em Ação, criticada, por exemplo, nos cadernos de formação do Pró-Letramento, de que a divulgação dos conceitos sobre a aprendizagem da escrita da teoria da psicogênese de Emília Ferreiro e Ana Teberosky teria causado uma desconstrução das práticas de ensino sistemático da língua escrita.

No que se refere à concepção de formação de professores, percebemos também avanços em relação aos programas anteriores, uma vez que há, entre os cadernos de formação do Pnaic, uma unidade específica que discute a necessidade de se considerar o professor um agente ativo que, “[...] não participa dessas ações apenas se apropriando de conteúdos que são ensinados, mas que também mobiliza os conhecimentos/ conteúdos, tendo o seu cotidiano pessoal e profissional como referência.” (BRASIL, 2012d, p. 12).

Observamos, ainda, menos direcionamento e engessamento das ações dos formadores, sem a delimitação prévia do material de estudo ou do tempo de cada atividade:

As estratégias formativas aqui apresentadas são propostas para serem pensadas pelos professores formadores e orientadores de estudo a partir de um determinado objetivo e planejamento **a ser construído**. [...] Essas estratégias são orientações norteadoras e não ações pré-determinadas que devam ser seguidas à risca pelos formadores. Ao contrário, elas devem ser (re)inventadas, (re)construídas e fabricadas a partir das diferentes realidades sociais nas quais estão inseridas as propostas de formação. Na seção final de cada caderno são apresentadas sugestões de como conduzir a formação. No entanto, são sugestões gerais, que requerem, por um lado, **a avaliação de sua pertinência ao grupo em formação**, e, por outro, **o detalhamento sobre como cada atividade será realizada**. (BRASIL, 2012d, p. 34).

No entanto, o fato de haver essa indicação explícita nos cadernos do Pnaic de uma concepção de formação menos verticalizada, isso não significa que, na prática, os formadores dos diversos estados e municípios tenham considerado o professor como sujeito ativo de sua formação ou deixado de aplicar um modelo técnico e transmissivo nos encontros formativos.

Na pesquisa de mestrado realizada por uma das autoras desse artigo, já mencionada anteriormente, uma das professoras alfabetizadoras participantes apontou que na formação do Pnaic, realizada pela SED/MS em 2013, quando o estado havia adotado oficialmente o método fônico do “Programa Além das Palavras,” nome dado no estado ao pacote educacional adquirido do Instituto Alfa e Beto, os formadores “[...] repetiam o tempo todo: é para continuar com o Além das Palavras. Não é para ficar vendo níveis de escrita, isso não existe. O método do Programa é o que continua valendo. Não é para parar o Programa.” (AUTORA 1, 2014, p. 131).

De fato, a partir da análise das respostas de 32 professores alfabetizadores, que atuavam em 11 escolas estaduais no município de Campo Grande, a um questionário que continha questões sobre as concepções de alfabetização, letramento, avaliação da aprendizagem e formação de professores presentes no Pnaic e no Além das Palavras/Alfa e Beto, a pesquisa apontou que os professores não perceberam diferenças entre o programa estadual, pautado no método fônico e na formação técnica, e o programa nacional. O direcionamento dos encontros formativos do Pnaic no estado, à época, possivelmente contribuiu para essa não percepção, uma vez que a SED/MS conduziu as formações de um modo que não se evidenciasse a falta de afinidade teórica e se justificasse a adoção dos dois programas, simultaneamente, na mesma rede de ensino.

Nos encontros formativos do Pnaic, em que, segundo o que foi apresentado em seus cadernos de formação, deveria haver maior valorização do saber docente e uma construção de conhecimentos a partir destes, 19 professores afirmaram que toda a informação e conhecimento de que precisavam foram fornecidos, não havendo necessidade de aprofundar os conhecimentos, e 12 apontaram que os saberes não foram respeitados e houve imposição para adotar certa prática. (AUTORA 1, 2014).

Assim, observamos que persistem alguns desafios para se superar a concepção técnica, verticalizada e transmissiva de formação, o que dificulta a mobilização dos professores a favor de mudanças em suas práticas e em suas próprias concepções.

Considerações finais

A análise das políticas públicas voltadas para a alfabetização e formação de alfabetizadores aponta que são encontradas continuidades em relação à concepção de alfabetização que embasa os programas nacionais lançados após a promulgação da atual LDB. No entanto, os rumores de que o Governo Federal, por meio da Ação 12 apresentada nas metas para os 100 primeiros dias da gestão atual (2019-2022), poderia adotar um método oficial de alfabetização no Brasil pode causar rupturas nesse processo, especialmente se o método em questão, segundo o que a imprensa nacional tem noticiado, for o fônico.

Nos programas de formação aqui analisados - Parâmetros em Ação, Profa, Pró-Letramento e Pnaic - a alfabetização tem

sido compreendida como a apropriação de um sistema notacional, ou de representação, o que implica que tanto os elementos que o compõem como a relação entre tais elementos não são predeterminados (FERREIRO, 2011; MORAIS, 2012). Ao contrário, no método fônico a alfabetização é conceituada como a aprendizagem de um código, o que significa que todos os elementos e suas relações estão predeterminados, sendo bastante que os sujeitos consigam discriminá-los (visual e auditivamente), memorizando-os por meio de uma técnica que seria ensinada por outrem que já conhece e utiliza o código.

As consequências de se partir de uma dessas definições não são apenas terminológicas, pois, ao conceber a escrita como código, privilegia-se o ensino, o método e a técnica. A formação do alfabetizador consiste, nessa abordagem, em um treinamento para utilizar eficazmente um método: forma-se, portanto, um técnico para ensinar uma técnica.

Ao compreendê-la como sistema notacional, a aprendizagem e as formas com que o sujeito se apropria e (re)constrói conceitualmente seu significado são o que ganham relevância, haja vista que “[...] sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.” (FERREIRO, 2011, p. 19). Assim, o professor, nesse segundo sentido, precisa ter uma formação que o permita compreender os processos de aprendizagem, as teorias que explicam como os sujeitos aprendem, a fim de promover, criar e recriar práticas que facilitem e mediem essa apropriação, levando-se em consideração cada sujeito em sua singularidade, o que não permitiria, por extensão, a aplicação de um único método a todos os alunos, sem diferenciação.

A implantação de uma política pública voltada à alfabetização e à formação de alfabetizadores, por fim, não pode deixar de ser precedida pelo debate entre os atores sociais envolvidos nesse processo, incluindo os pesquisadores da área e os professores que atuam na educação básica. Os professores precisam ser convencidos da legitimidade dessas propostas, sendo tratados como pessoas que podem, sim, ser capazes de “executar a complexidade de seu trabalho” (CONTRERAS, 2002, p. 224), não como executores técnicos do que foi planejado e decidido externamente à sua profissão, não raro por meio de decretos e resoluções.

Referências

AUTORA 1. 2014

AUTORA 1; NOGUEIRA, 2016

BOEHLER, Marcella. Direitos de aprendizagem: novo conceito expressa o direito de a criança ser alfabetizada na idade certa. **Letra A** - O Jornal do Alfabetizador. Belo Horizonte, mar./abr.2014, ano 10, n. 37. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Faculdade de Educação/UFMG

BRASIL. Casa Civil. **Metas nacionais prioritárias**: agenda de 100 dias de governo. Brasília: Casa Civil, 2019. Disponível em: << <http://www.casacivil.gov.br/central-de-conteudos/downloads/100-dias-tabela-reformatada-com-17.pdf>>> Acesso em: 06 abr 2019.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: alfabetização. Brasília: SEF, 1999. (Módulo Alfabetizar com textos).

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: guia do formador. Brasília: MEC/SEF, 2001. (Módulo 1).

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pró-letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: MEC/SEC, 2007.

_____. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012a.

_____. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo no Ciclo de Alfabetização**: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Ano 02. Unidade 01. Brasília: MEC, 2012b.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação do professor alfabetizador**: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012c

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012d

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Becoming critical**: education, knowledge and action research. London: The Falmer Press, 1986.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LITTLE, Susan. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, London: Sage, n. 24, p. 249-305, 1999.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução /SED n. 2.509, de 4 de janeiro de 2012. Dispõe sobre o Programa Além das Palavras. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 2012.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 505-524, Jun.2016.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, 2010.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Alfabetização acima de tudo. In: **Veja (Blog)**, [s.l.], p. 1, 24 jan.2019. Disponível em: <<<https://veja.abril.com.br/blog/educacao-em-evidencia/alfabetizacao-acima-de-tudo/>>> Acesso em 06 abr. 2019.

[1] Conforme Resolução/SED n. 2.147, de 15 de janeiro de 2008.