

A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E A REINSTAURAÇÃO DA QUERELA DOS MÉTODOS DE ENSINO: PREMISSAS DE UMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO OU DE EXCLUSÃO ESCOLAR?

Juliana Silva Santana¹
Francisca Geny Lustosa²

Resumo

O presente artigo tece reflexões sobre a atual política nacional de alfabetização de crianças, em particular, o estranhamento quanto a defesa do método fônico para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na escola. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica concernente à literatura sobre a alfabetização de crianças em confronto ao que emerge como previsto no Plano Nacional de Alfabetização, lançado em 2019. Dispomos em diálogo os estudos de Lustosa (2002), Mortatti (2006) e Soares (2018) e os questionamentos no tocante a história dos métodos de alfabetização no Brasil, juntamente aos estudos sobre inclusão escolar (MANTOAN, 2013; LUSTOSA, 2009). Interessa-nos problematizar se o contexto atual de políticas públicas voltadas para a alfabetização de crianças considera as premissas, fundamentos e princípios pedagógicos da perspectiva inclusiva, defendidos na contemporaneidade para educação escolar. O estudo evidencia que a tônica do Plano Nacional de Alfabetização (PNA)

1 Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, (bolsista CAPES).
E-mail: juliana.santana@uece.br.

2 Professora da Faculdade de Educação Universidade Federal do Ceará (UFC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Linha Desenvolvimento e Linguagem da Criança (LIDELEC/ UFC). Coordenadora do Grupo Pró-Inclusão: Pesquisa e Estudos sobre Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores (www.proinclusao.ufc.br). Pesquisadora-membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe). Assessora/Consultora de Angola (INEE/MEA) para promoção da Educação Especial Inclusiva e Formação de Professores (de 2008 aos dias atuais). Membro do Conselho de Direitos Humanos do Estado do Ceará e da Comissão de Direitos Humanos da UFC. E-mail: franciscageny@yahoo.com.br. ORCID <<http://orcid.org/0000-0002-6143-9549>>.

do governo vigente é assentada em abordagens ultrapassadas e já refutadas pela ciência da alfabetização, que retrocede às velhas compreensões e práticas, arraigadas em perspectivas retrógradas de ensino da língua, não se coadunando com a construção da escola inclusiva. Consideramos que não inspira boas expectativas no que se refere à educação para todos e, portanto, não é validada por uma Pedagogia que reconheça o valor da heterogeneidade e das compreensões teóricas contemporâneas para a educação.

Palavras-chave: Alfabetização, Política Nacional de Alfabetização, Inclusão escolar.

Introdução

Este artigo se constituiu no intuito de tecer uma reflexão sobre o contexto atual da Política Nacional voltada para a alfabetização de crianças, dispondo-a à luz dos fundamentos e princípios pedagógicos defendidos pela perspectiva inclusiva na contemporaneidade.

Para tal, consideramos as obras de Lustosa (2002), Mortatti (2006) e Soares (2018) para embasar uma breve discussão sobre a história dos métodos de alfabetização no Brasil e as ideias defendidas sobre inclusão escolar por Mantoan (2013), Lustosa (2009) e Figueiredo (2010), quando perspectivadas em relação ao que está disposto no Plano Nacional de Alfabetização (PNA, 2019).

Do ponto de vista da inclusão, vivemos desde a instauração da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), uma mobilização nas escolas brasileiras, resultante das vivências e dos debates sobre a diferença e a necessidade da escola se reinventar para atender às especificidades dos estudantes (MANTOAN, 2013). A compreensão de que a diferença é inerente ao ser humano e, portanto, que todos somos diferentes (e não apenas alguns), é chave para a construção de uma escola mais plural, quanto às características de seus estudantes, assim como, às possibilidades de ensino.

Assim, o paradigma inclusivo de educação é também esteio para a alfabetização de crianças, sendo fortalecida e implicada nesta perspectiva, seguindo e se realizando na mesma dinâmica. No decorrer da história da alfabetização no Brasil, porém, muitas foram as propostas e as tentativas que visaram à alfabetização de todos, tanto que as mudanças dos métodos e da perspectiva de alfabetizar são provenientes, sobretudo, da busca pela “resolução” dos casos de dificuldades na leitura e escrita (SOARES, 2018; MORTATI, 2006; LUSTOSA, 2002).

O percurso histórico envolvido nessa trajetória, todavia, nos levou a ver o deslocamento da discussão que se movimentou da “querela dos métodos à desmetodização da alfabetização”: ambas as circunstâncias extremamente “perigosas” e prejudiciais ao processo educacional do país.

Avançamos para perceber que de fato o significativo para a alfabetização de todas as crianças seria a utilização de múltiplas formas de alfabetizar, em uma prática pedagógica de valorização das diferenças.

Não obstante, recentemente o governo vigente, em suas bases conservadoras (e porque não dizer retrógradas!), voltou ao centro do debate a questão de um método “ideal” para alfabetizar. Com isso, o foco da alfabetização volta a centrar-se na centralidade de um único “método”, no

professor, na escola e sua organização, distanciando-se da proposta paulatinamente construída de um ensino centrado na criança, voltado aos seus interesses, modos e ritmos de aprendizagem.

Tais questões presentes no Plano Nacional de Alfabetização (PNA) divulga as “intenções” governamentais no tocante à Alfabetização no país: inclusive no uso de “novas” terminologias (por exemplo: literacia e numeracia), que esvaziam conceitualmente as discussões sobre letramento e antigas práticas arraigadas (e porque não dizer fracassadas!) de alfabetização. Portanto, leva- os a questionar: como atender e valorizar a diferença em sala de aula tomando como ponto de partida e chegada apenas uma forma de ensinar, um método que apenas uma dimensão do processo de aquisição?

Assim, o texto está organizado em três sessões onde abordamos uma breve discussão da história da alfabetização no país, considerando seus aspectos de inclusão e exclusão de estudantes, apresentamos os aspectos gerais relacionados à perspectiva inclusiva de educação, assim como, refletimos sobre alguns aspectos mais gerais presentes na Política Nacional de Alfabetização (2019), nos posicionando contra o contexto político-ideológico e a gravidade do momento em que estamos inseridos.

Breves apontamentos sobre métodos de alfabetização no Brasil

Em diferentes momentos e contextos históricos, alfabetizar crianças na escola sintetiza, para além dos posicionamentos pedagógicos, também posicionamentos políticos. Como afirma Mortatti (2006), a face mais visível da história da alfabetização no Brasil está relacionada às discussões sobre os métodos de ensino, divulgados e sistematizados em forma de políticas que “regem” o fazer na escola.

Soares (2018, p. 23) faz uma reflexão importante ao apontar que “Na história da alfabetização no Brasil, o principal propulsor das periódicas mudanças de paradigma e de concepção de métodos tem sido o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita”.

É provável que esse persistente fracasso escolar, evidenciado ao longo da história, tenha direta ligação com a opção por uma forma “única” de lidar com as realidades tão diversas. A valorização da diferença é imprescindível à educação e a história nos mostra isso...

No século XIX, período em que o país organizou-se quanto à metodi-zação do ensino da leitura, o professor ganhou papel central no processo

de ensino e aprendizagem, sendo ele o responsável por transmitir aos seus alunos os conhecimentos sobre a língua escrita. Para tal, os chamados métodos de marcha sintética – aqueles onde o ensino da língua se dava da “parte” para o “todo” – deram a tônica nas escolas. O ensino dava-se da letra para o texto, perpassando, ordenadamente, pelos nomes das letras (soletração), os sons das letras (fônico) e as famílias silábicas (silabação), para só então a criança mostrar-se “apta” ao contato com leituras e situações sociais de leitura e escrita. (MORTATTI, 2006).

Já no final do século XIX, ao considerar a importância de uma aprendizagem significativa como premissa para a alfabetização, os métodos analíticos configuraram a segunda evolução dos métodos de alfabetização no país. No caso, o ensino organizava-se do todo para a parte, sendo esse “todo” a palavra, a sentença ou a historieta (MORTATTI, 2006) e, contrariamente ao método sintético, as partes menores da palavra (letras/fonemas) seriam o último foco da aprendizagem nessa etapa, após valorizar e compreender o texto, o sentido dele, as palavras que o constituíam, as sílabas que o compunham.

Soares (2018) destaca que as controvérsias entre o ensino pautado nesses dois métodos concretizaram um movimento pendular, ora com perspectiva sintética (a partir de unidades menores), ora com perspectiva analítica (em direção a unidades maiores). Contudo, salienta que em ambos os métodos, o foco do ensino é, limitadamente, a aprendizagem do sistema de escrita alfabético-ortográfico. Não há, em nenhuma das perspectivas, a intencionalidade no desenvolvimento das habilidades de ler e escrever para o seu uso real, social, significativo.

Os desdobramentos desse movimento “pendular” configuraram-se, inclusive, numa terceira “evolução” dos métodos chamado de global ou misto, sendo aquele que valorizava o uso de contos brasileiros e que relativizava a importância do método, demonstrando que o professor poderia utilizar aquele de sua preferência: sintético ou analítico (MORTATTI, 2006). Nesse momento histórico, os alfabetizandos foram classificados de acordo com os seus níveis de “maturidade” para a alfabetização e, assim, organizados em classes homogêneas.

Percebe-se, aí, a busca falaciosa de homogeneização como estratégia para atingir o esperado sucesso nas aprendizagens. Além disso, perde-se de vista o significado prático, social e político do ato de alfabetizar-se. Lustosa (2002) fomenta a reflexão sobre a problemática das práticas “tradicionais” de alfabetização, quando estas desvalorizam a criança e suas hipóteses de escrita, tornando-a uma simples reprodutora e privando-a de compreender o grande valor social desta aprendizagem.

É a partir da década de 1980, com a divulgação das pesquisas de base construtivista, sobretudo a Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que uma verdadeira revolução conceitual de fato acontece, inclusive no Brasil. Para as autoras, o foco da alfabetização não está no professor e na forma como ele ensina, mas sim, na criança e na forma como ela pensa e lida com a leitura e a escrita. Assim, a escola passa a ter um papel diferente no processo de alfabetização: é preciso abandonar “[...] as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas” (MORTATTI, 2006, p.10), em função de um ensino que irá se organizar a partir dos conhecimentos das crianças, de seus interesses e de seus contextos sociais.

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 (SOARES, 2018).

Diante do percurso histórico, as ideias construtivistas e a desmetodização da alfabetização, ainda que não tenham contemplado a aprendizagem de todos os estudantes, como o desejado, colaborou substancialmente para uma prática alfabetizadora mais inclusiva, quando se concebe não hierárquica, desartificializada e significativa para as crianças. Assim, completamente condizente com a perspectiva inclusiva quando respeita os diferentes ritmos e quando busca um significado e função social para aprendizagens conceituais/escolares. Corroboros os achados de Lustosa (2009), quando, ao pesquisar práticas pedagógicas inclusivas, colaborativamente com as professoras, aponta que a construção da escola inclusiva está relacionada à práticas pedagógicas de atenção às diferenças.

Compreendemos lamentável o retorno da discussão em nosso país, via política de governo vigente, da questão dos métodos de alfabetização, fato que gera a necessidade de organização política e pedagógica de resistência, além de aprofundamentos em estudos e maiores reflexões junto aos educadores.

A problemática merece, portanto, mais aprofundamento, diante de mudança tão significativa, uma vez que as políticas de alfabetização,

tende-se a modificarem-se, junto, os programas de formação de professores, os materiais didáticos, os referenciais de práticas pedagógicas e de avaliação etc. Apesar de reconhecermos, como a própria história nos mostra, que a implantação de uma política pública não se reverte, diretamente, em novas práticas, contudo, sabemos o quanto ela pode representar mudanças na cultura escolar, na forma de compreender e fazer a escola.

Premissas, fundamentos e princípios pedagógicos da perspectiva inclusiva

A construção da escola inclusiva é um processo contínuo. Não se trata, portanto, de uma revolução pontual onde, a partir de uma ação específica, todo sistema educacional “torna-se” inclusivo, mas sim, de uma revolução sistemática, com diversas ações em níveis macro, médio e micro (governamental, escolar e pedagógico) que desconstruam concepções equivocadas e segregadoras e construam/fortaleçam concepções legítimas, inclusivas e de respeito e atenção às diferenças. Dá-se em rede, em conexões que tenham um objetivo comum: oferecer educação de qualidade a todos, sem distinção.

Não restrita apenas ao atendimento dos estudantes com deficiência, público da Educação Especial, as discussões e ações sobre a escola inclusiva se intensificaram, nas últimas décadas, mediante a luta dessas pessoas por garantia de seus direitos. No Brasil, embora tal direito esteja citado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, em 1996; é com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva, de 2008 e a chegada de estudantes com deficiência às salas de aula comuns, que percebemos uma maior movimentação nas escolas no que se refere ao debate e à busca efetiva de práticas que universalizem a escola, o ensino e as aprendizagens a todos os públicos.

Assim, observa-se que escola de qualidade é, também, a escola inclusiva, visto que é nesse contexto educacional que todos os estudantes têm a oportunidade de aprender, consideradas as suas especificidades. Ao observar as escolas atuais, em linhas gerais, nitidamente percebemos que essas precisam desconstruir-se de concepções tradicionais, que dedicam-se à busca mecanizada por aprendizagens, desconsiderando as heterogeneidades presentes em cada espaço escolar, a partir das diferenças próprias das formas de aprender e de ensinar de alunos e professores e pensar novas formas de organizar e gerir as salas de aula, de fazer-viver

o ensino e a aprendizagem, considerando a diferença. Sobre isso, Mantoan (2013, p.61) descreve:

Em uma palavra, as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos ensina-se os alunos a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda comunidade escolar – sem tensões, competição de forma solidária e participativa. Escolas assim concebidas, não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única forma.

Vivenciar a escola inclusiva distancia-se, portanto, da lógica tradicional da escola focada em resultados, em notas, em classificações e aprovações e aproxima-se de pressupostos de aprendizagem significativa, humanizada e focada na pessoa, em sua complexidade. Exige portanto, segundo Lustosa (2009, p.32) intenção, planejamento, ação inclusiva que se reflitam em “novas práticas discursivas, em valores e concepções, renovações estruturais etc. Trata-se, portanto, de apreender o significado ético-político e educacional desse novo paradigma”.

Estudiosos do campo escola e educação inclusiva (MANTOAN, 2013; LUSTOSA, 2009; FIGUEIREDO, 2010, outros) concordam que a gestão dessa escola, em todos os níveis, tem caráter colaborativo, onde tudo é pensado e organizado para a participação de todos os estudantes. É portanto, democrática e participativa, distanciando-se de quaisquer pensamentos homogeneizadores e hierárquicos.

Sendo assim, de fato, há que se considerar que metodologias únicas e engessadas segregam, uma gama de alunos que não se sintam atraídos ou compatíveis com elas. Cada vez mais, sobretudo pela demanda dos próprios alunos, fica nítida a necessidade do uso de metodologias diversas, que contemplem as especificidades das pessoas e mobilizem a participação direta do aluno na construção do seu próprio saber.

A política nacional de alfabetização e seu confronto com princípios e fundamentos da perspectiva inclusiva em educação

Desde a vigência do atual governo, têm-se divulgado intenções de mudanças nos paradigmas de educar brasileiros, bem como, especificamente, na forma de alfabetizar. Contraditoriamente, tais mudanças não apontam para o novo, para o avanço, mas, ao retrocesso.

Isso porque há décadas o Brasil vinha compreendendo, através de discussões sobre os métodos de alfabetização, que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e seu uso social não dependia de uma forma única de ensinar, considerando, concomitantemente, que não há uma forma específica de aprender a ler e a escrever, mas sim, diferentes ritmos, estilos... Logo, ao tender metodologicamente para o foco no ensino do alfabeto, bem como, nas relações entre letras e sons como sendo a tônica da alfabetização, a Política Nacional de Alfabetização - PNA (BRASIL, 2019) retrocede anos de discussão e experiências, reacendendo a discussão superada da "querela dos métodos" (MORTATTI, 2008).

O PNA diz que se pauta pela necessidade de repensar a forma como se alfabetizam as crianças brasileiras, dentre outros, em dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, que mostraram que mais da metade dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental (54,73%), permanecem em níveis insuficientes de aprendizagem, apresentando dificuldades na leitura, escrita e matemática³.

O número expressivo, apontado nesta avaliação, sem dúvida, levamos a uma reflexão sobre a alfabetização, o ensino da língua escrita e a (não)aprendizagem das crianças em leitura e escrita.

Temos ciência de que o cenário é problemático, mas temos também a consciência de que não tem origem no que é apresentado nesse documento: "uma realidade educacional que revela a urgência de mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia" (BRASIL, 2019, p.10), e postula, a "mudança de concepção" que quer anunciar.

De acordo com a PNA (BRASIL, 2019) a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como o ensino da língua deve estar voltada, hierarquicamente, tão somente à compreensão do princípio alfabético, "quando a criança compreende que os sinais reproduzem os sons da fala" (PNA,

³ Dados disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24/10/2019

2019, p.18), seguido das aprendizagens da relação grafema-fonema e da leitura de palavras e textos. Tal perspectiva contradiz à que, sumariamente, temos utilizado hoje – a perspectiva de alfabetizar letrando, que significa não hierarquizar os saberes, as experiências com o material escrito e que apresenta outras dimensões e não apenas o binômio “codificação-decodificação”.

O documento apresenta o termo “Literacia”, conceito-tradução de “*literacy*”, para designar “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (BRASIL, 2019, p. 21). O que inicialmente pode remeter-nos ao letramento⁴, na realidade, esvazia-se no sentido, na compreensão, quando desconsidera que a produção desse saber é construída pelo próprio sujeito, a criança ou o adulto, e sobre as diferentes realidades sociais, em parceria (ou não!) com a escola.

Ao defender que a alfabetização não se “adquire” em bloco, de uma só vez, o documento PNA, a retrata numa organização em forma de pirâmide: literacia apresenta-se em diferentes “níveis”- literacia básica, intermediária e familiar. Correspondem, respectivamente: “conhecimento do vocabulário e a consciência fonológica, a fluência em leitura oral e compreensão de textos e as habilidades de leitura aplicáveis a conteúdos específicos de disciplinas” (BRASIL, 2019, p.21). Tal organização denota a compreensão presente nesse documento de que alfabetização e letramento são processos distintos, a serem vivenciados em momentos diferentes da escolarização. No entanto, Soares (2020, p. 44-45) alerta-nos que:

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.

4 A perspectiva do Letramento aliada à alfabetização refere-se ao fato de que a leitura e o acesso a diferentes textos se deem o quanto antes for possível, até mesmo antes do ingresso da criança na escola, ou seja, que a alfabetização aconteça num mesmo contexto de letramento, onde o ensino da língua portuguesa se dá entre textos e contextos. Considera-se, ainda, que as aprendizagens são impactadas e provenientes do meio social da criança, suas experiências com os textos orais e escritos.

Assim, ao dissociar o letramento da alfabetização, a política retrocede às velhas compreensões e práticas, arraigadas em perspectivas retrógradas de ensino da língua. Saímos de um extremo ao outro (do que tínhamos de discussões mais atuais regressando às compreensões do século XIX), embora esteja sendo anunciada como uma mudança e uma transformação de excelência na alfabetização.

Soares (2020), ao refletir sobre a questão dos métodos de alfabetização, sobretudo no tocante à polarização – essa ideia que defende um único jeito ou o melhor jeito de ensinar a ler e a escrever – ajuda-nos a refletir sobre as especificidades de cada método já utilizado na história da alfabetização no Brasil e, ainda, compreendermos que um não necessariamente se sobrepõe ao outro, mas que cada método focava apenas em uma dimensão, quando a alfabetização é na realidade um processo constituído de multifacetas.

Na contramão dessa compreensão, a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), que se anuncia embasada na ciência cognitiva da leitura e em dados de pesquisas norte-americanas para ensinar a ler e a escrever (p.16), indicando a abordagem fônica de ensino, com ênfase na sistematização das relações entre grafemas e fonemas.

É válido salientar que o documento não coloca, explicitamente, que o método fônico é a proposta escolhida para alfabetizar crianças brasileiras, contudo, o cita diversas vezes, bem como ao seu embasamento teórico metodológico, sobretudo quando supervaloriza o ensino das letras do alfabeto e seus sons.

Nesse trecho do documento, nega-se que esteja sendo imposto um método, mas ao mesmo tempo, toda concepção apresentada no texto considera apenas uma vertente de estudo, nomeando-a como “achados mais robustos das pesquisas científicas”. Afirma, por conseguinte: “Ora, basear a alfabetização em evidências de pesquisas não é impor um método, mas propor que programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização sempre tenham em conta os achados mais robustos das pesquisas científicas” (BRASIL, 2019, p.20).

A estratégia de deixar nas “entrelinhas”, muitas vezes de forma clara, mas não direta, suas intenções, é observada em outras tantas ações desse governo. É perigoso e controverso.

Em todo caso, podemos concluir com base em diversos estudos brasileiros (MORTATTI, 2006, SOARES, 2008, 2003, entre outros) que a experiência de alfabetizar utilizando o método fônico não é nova muito menos exitosa, visto que não atendeu à expectativa pela alfabetização de todos. Os estudos sobre os métodos de alfabetização concluem que

a “desmetodização” da alfabetização abriu importantes caminhos para pensarmos o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e que, ao utilizar estratégias diversificadas de ensino, a aprendizagem se democratiza.

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 às condições escolares, sociais, econômicas, culturais etc.

Ao desconsiderar tais características, em detrimento de estudos norte-americanos - que têm 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. Embora reconheçamos que nenhuma dessas perspectivas ocupava, majoritariamente, as realidades das salas de alfabetização brasileiras, visto que nosso sistema educacional ainda nutre raízes bastante tradicionais de ensino, reconhecemos uma importante movimentação na (des)construção de arraigadas formas de alfabetizar.

Em outras palavras, o que se propõe é que uma alfabetização bem-sucedida não depende de **um método**, ou, genericamente, de **métodos**, mas é construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base neles, desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada – aqueles/aquelas que **alfabetizam com método**. (SOARES, 2018, p.333)

Soares (2020) em sua discussão sobre a “reinvenção” da alfabetização, destaca o movimento pendular relacionado ao ensino e aprendizagem da alfabetização, bem como suas diversas concepções, dando-se de um extremo a outro, atentando que:

O que é preciso reconhecer é que o antagonismo que gera radicalismos é mais político que propriamente conceitual, pois é óbvio que tanto a *whole language*, nos Estados Unidos, quanto o chamado construtivismo, no Brasil,

consideram a aprendizagem das relações grafofônicas como parte integrante da aprendizagem da língua escrita – ocorreria a alguém a possibilidade de se ter acesso à cultura escrita sem a aprendizagem das relações entre o sistema fonológico e o sistema alfabético? (p.44)”

Considera-se, portanto, que embora a relação grafemas-fonemas seja essencial para que a alfabetização se concretize, esta não é a única via a ser percorrida e, portanto, não deve ser a única abordagem de alfabetização. Não desconsideramos, portanto, a importância do saber fonológico e fonético para a alfabetização, contudo, criticamos a forma como o documento enfatiza o ensino da língua escrita organizado, principalmente, sob tal premissa. Tal proposta compromete as práticas inclusivas quando centra-se, na prática do professor, determinada por um método, e não na valorização das especificidades de cada criança, nos seus saberes prévios, seus centros de interesses e suas potencialidades (LUSTOSA, 2009).

Toda essa discussão reproduz, visivelmente, o “movimento pendular” explicitado por Soares (2018), que faz com que a discussão sobre a alfabetização migre histórica e dicotomicamente de um lado para o outro; ora construtivista, ora tradicional. Nesse aspecto, está em xeque também a própria concepção de alfabetização que, de acordo com o documento, traz como alfabetizado “aquele que é capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua” (BRASIL, 2019, p.19), desconsiderando a compreensão construída cientificamente ao longo dos anos, que compreende a alfabetização como um processo amplo de construção de saberes tanto sobre o sistema de escrita alfabética quanto sobre seu uso em meio social.

Lustosa (2002) reflete sobre a influência das concepções de alfabetização nas práticas dos professores alfabetizadores, discutindo-a sob duas abordagens distintas de alfabetização: uma de enfoque tradicional, pautada rigidamente em treinos de habilidades motoras, memorização e decodificação e outra qualitativamente diferente, complexa e multidimensional, pautada nos interesses e realidade da criança. Para a pesquisadora, uma das características observadas nessas duas concepções é que, na primeira, mais tradicional, o foco está no ensino, conduzido através da simples transmissão de um código enquanto na segunda, o foco está nas aprendizagens, na participação ativa das crianças e na descoberta que “a escrita é um objeto interessante, funcional e que merece ser conhecido porque tem uma significação viva. Ela é, acima de tudo,

uma das formas de representação simbólica do mundo, mediações que referendam a ideia do que está sendo nomeado" (LUSTOSA, 2002, p. 15).

É justamente considerando tais características e entendendo-as como um avanço nas compreensões sobre alfabetização, que torna-se pertinente apontar como um retrocesso. a forma como a proposta atual do PNA apresenta a alfabetização: de maneira linear e hierárquica. De acordo com o documento, a alfabetização começa pelo codificar e decodificar de letras, sons e, apenas mediante compreensão da relação grafema-fonema, ler palavras, frases e textos, conforme podemos observar no seguinte trecho:

[...] ler e escrever palavras com precisão e fluência, dentro e fora de textos, é apenas o começo de um caminho que deve ser consolidado por meio de atividades que estimulem a leitura e a escrita de textos cada vez mais complexos, a fim de que a pessoa se torne capaz de usar essas habilidades com independência e proficiência para aprender, transmitir e até produzir novos conhecimentos. (BRASIL, 2019, p. 19)

Esta compreensão remete-nos ao passado, quando acreditava-se que havia uma prontidão para alfabetização. Encontra-se, portanto, no que Lustosa (2002) chama de abordagem tradicional, no que Mortatti (2006) chama de método de marcha sintética (aprendizagem do todo para a parte), corroborado por Soares (2018, p.19) que considera, abordagens ultrapassadas e já refutadas pela ciência da alfabetização, ao que conclui, em síntese que:

Uma teoria coerente de alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem "mecânica" do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2020, p. 19).

Tal perspectiva também desconsidera os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem que as crianças apresentam onde, cada uma a seu tempo e à sua forma, contando com as mediações de suas professoras, constroem suas noções de leitura e escrita. Ao homogeneizar os processos, conseqüentemente esperará que as aprendizagens também aconteçam de forma homogeneizada, o que é excludente e retrógrado, em

se tratando de alfabetização, de ensino e aprendizagem e de compreensão dos contextos escolares e especificidades do alunado.

Para medir o “sucesso na alfabetização” a PNA (BRASIL, 2019) aponta seis pilares, a saber: i. consciência fonêmica; ii. instrução fônica sistemática; iii. fluência em leitura oral; iv. desenvolvimento de vocabulário; v. compreensão de textos; vi. produção de escrita.

Sobre esses pilares, consideramos válido pontuar neste texto que a supervalorização dada na política a “consciência fonêmica” e à “instrução fônica sistemática” escancara a intenção de retorno (retrocesso!) ao método fônico, visto a defesa da sistematização do ensino de fonemas e sua manipulação consciente pela criança, seguida do ensino das relações entre letras e fonemas. Indica-se, inclusive, que tais práticas iniciem-se na educação infantil.

Numa perspectiva de letramento, a alfabetização pode, sim, iniciar-se na Educação Infantil. Isso porque, se assim forem orientadas, algumas das atividades lúdicas utilizadas nessa etapa, podem colaborar para o desenvolvimento da consciência fonológica, criando condições propícias e até mesmo necessárias para a apropriação do sistema alfabético. “A repetição de parlendas, a brincadeira com frases e versos trava-línguas, as cantigas de roda, a memorização de poemas” são exemplos de atividades (SOARES, 2020, p.142).

No entanto, vale salientar que a proposição supracitada acontece num contexto de letramento, para despertar a curiosidade das crianças e possibilitar um contexto de leitura e escrita que beneficie as aprendizagens da criança neste campo. Quando tais práticas não se dão no contexto do letramento, e sim de forma hierárquica e sistemática, possivelmente rouba das crianças a alegria da descoberta, da experiência não sistematizada com o sistema de escrita alfabética, a possibilidade de criar suas próprias hipóteses e refletir sobre elas, construindo suas aprendizagens ativamente. É o que propõe atual política quando retira o protagonismo da criança nesse contexto, quem deveria ser a peça central desse processo.

Embora seja dado esse aparente “destaque” ao professor, cabe-nos, aqui, questionar e refletir também, sobre a sua (des)valorização nesse projeto de alfabetização para o país, visto que o desconsidera enquanto sujeito atuante, participativo e conhecedor de seu campo de trabalho; um sujeito em formação teórico-prática contínua, que, em sua produção, não escutou e nem considerou os próprios professores alfabetizadores, a sua rede básica de educação, visto que fora produzida em colaboração com diversos autores e cientistas.

Com isso, não considerou o que os professores sabem sobre alfabetização e sobre alfabetizar; suas concepções; seu arcabouço teórico, construído por tantos anos por meio de formações (iniciais e continuadas) sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita; sobre a alfabetização como processo, como construção; sobre sua atuação como mediador de aprendizagens e não como detentor do conhecimento; sobre sua forma de ensinar de forma dinâmica e colaborativa e não de forma sistematizada, descontextualizada, limitada. É possível que, mediante tais considerações, as premissas apresentadas nessa política não se estruturassem da maneira como foram estruturadas. Soares (2020, p.28) pondera, ainda, que:

A formação do professor alfabetizador- que ainda nem se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização.

Consideramos, ainda, o fato de que as concepções dos professores sobre alfabetização não serão modificadas apenas em decorrência da mudança de um Plano ou Programa de governo ou lei, estes não têm esse poder; todavia, não é possível desconsiderar suas interferências nas práticas pedagógicas – organização curricular, livros didáticos, formações continuadas oferecidas pelos órgãos públicos, modelos de avaliações externas... Uma “desestabilidade” desnecessária, visto que, ao invés de contribuir, ampliando as possibilidades de alfabetizar as crianças, restringe o fazer pedagógico.

A perspectiva inclusiva salienta a importância e imprescindibilidade da valorização das diferenças nas formas de ser e de aprender. Tais premissas da educação inclusiva parecem não ser consideradas também na seção do documento que trata da “Alfabetização no contexto das modalidades especializadas de educação” (pp. 36-37). Ao referir-se ao ensino da língua para pessoas com deficiência, defende a utilização de

“Metodologias próprias a esse público” e “desenvolvimento de materiais didáticos próprios para a alfabetização na educação especial [...]” (p. 37), ações que contradizem as compreensões de inclusão, com planejamento e práticas pedagógicas que atendam todos, em suas especificidades. Tal compreensão assemelha-se, consideravelmente, às práticas de integração, em que o foco estava nas deficiências e não nas potencialidades dos estudantes, assim como, a orientação pedagógica voltada ao diferente, ao especial, ao exclusivo, distanciando o aluno com deficiência de sua turma, das situações de aprendizagem coletiva.

É grave tal orientação, sobretudo após os avanços conquistados a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que aponta para a quebra das barreiras à aprendizagem, ou seja, à não segregação. Sendo assim, não há necessidade de metodologias próprias a esse público, e sim, metodologias que contemplem a diversidade das salas de aula. Ao não considerar as diferenças, ao não respeitar as múltiplas formas de ensinar e aprender, notadamente a escola retrocede no tocante à inclusão, à alfabetização de diversas crianças com seus diversos ritmos e estilos de aprendizagem.

Nesse contexto de busca por melhores índices de alfabetização através da escolha por unificar método, somada ao desmonte anunciado na PNEEPEI (2008) de retomada de classes segregadas, a depender das especificidades dos estudantes e o foco nos resultados, parece nítido o distanciamento dos objetivos inclusivos na escola e na educação.

Conclusões

Visto que a política atual de alfabetização se apresenta alinhada um remonte de ideias e defesas reaproveitadas de séculos passados – trazendo as mesmas discussões e as mesmas “soluções” superadas epistemologicamente – cabe-nos pensar que, de acordo com o que a história nos mostra, a tendência à ampliação do número de estudantes que não conseguirão se alfabetizar e permanecerão à margem do processo educativo, sendo o que podemos prospectar, embora não seja este o desejo de todos.

A escolha por um só método de alfabetização, dentre diversas outras compreensões postas no documento e aqui problematizadas, não resolve a questão da alfabetização no Brasil, porque tal questão não se resolve com um método, mas com múltiplos métodos e procedimentos. Certamente, uma série de crianças não se faz contemplada em suas necessidades de aprendizagem quando unificamos um método; agindo

assim, excluímos uma parcela significativa de estudantes que precisam de outras metodologias para aprender. Ao considerarmos os diferentes estilos de aprendizagem, bem como as diferentes facetas da língua escrita, defendemos a possibilidade diversa de vivenciar a alfabetização e o letramento na escola.

As diversas teorias da educação na perspectiva inclusiva apontam para a diversidade de metodologias, para a reorganização das escolas no sentido de reinventarem-se para o lado oposto da classificação, da competição, da segregação, da homogeneização. Destoam positivamente da atual proposta nacional de alfabetização, que não é nova, que não inspira boas expectativas de aprendizagem a todos, que não é validada por qualquer alfabetizador que reconheça a heterogeneidade (de estudantes e das metodologias de ensino) como aporte para a educação de qualidade. Tal retrocesso nos parece uma tragédia anunciada, ao qual reafirmamos nosso repúdio.

Referências

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização** – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Escola de atenção às diferenças**. In: FIGUEIREDO, Rita de; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-Robert (orgs.) *Novas luzes sobre a inclusão escolar*. Fortaleza: UFC, 2010, p. 51-69.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa**. 2009. Tese (Doutorado Educação) – Universidade Federal do Ceará. 2009.

_____, Francisca Geny. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

_____. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. Acolhendo a alfabetização em países de língua portuguesa. ACOALFAPLP, v. III, p. 91-114, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Alfabetização e letramento**. 7.ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.