

ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA: uma análise histórico-cultural

ALFABETIZACIÓN BRASILEÑA: un análisis histórico-cultural

BRAZILIAN LITERACY: a historical-cultural analysis

Marineiva Moro Campos de Oliveira¹ 

Maiara Vieira da Silva² 

Jaine Lorivânia Neckel da Silva³ 

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados parciais de uma investigação em andamento no grupo de pesquisa, cujo objetivo é analisar a alfabetização e seus caminhos históricos no contexto escolar brasileiro a partir de 2000. A metodologia toma como referência a revisão bibliográfica sobre a temática, por meio de busca por produções científicas no banco de teses da CAPES. O desenvolvimento da argumentação ocorre a partir do recorte histórico da institucionalização da alfabetização brasileira e dos Programas de Formação de Alfabetizadores realizados de 2000 a 2021, no Brasil. A análise foi realizada com base nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural, opção teórica que possibilitou a reflexão crítica sobre a organização do processo de alfabetização. Os resultados apontam que a historicização sistemática da alfabetização brasileira teve início no momento da institucionalização de um espaço específico para o ensino da leitura e da escrita, fortemente debatido com a Proclamação da República. Ainda, destacamos que a formação do alfabetizador, no contexto atual, está intrinsecamente articulada aos programas de formação de alfabetizadores estruturados pelas reformas educativas do final dos anos 1990, decorrentes das políticas nacionais de controle pelo Estado, como demandas do neoliberalismo, cujos princípios centram-se na objetividade de controle dos índices das avaliações em larga escala.

Palavras-chave: Alfabetização nos anos iniciais. Formação de alfabetizadores. Políticas e Programas de alfabetização.

Resumen

¹ Doutora em Educação, professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) – Campus de Joaçaba/SC. Coordenadora do Grupo de Pesquisa GEFOPE – Formação docente e prática de ensino. E-mail para contato: marineiva.oliveira@unoesc.edu.br

² Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) – Campus de Joaçaba/SC. Integrante do Grupo de Pesquisa GEFOPE – Formação docente e prática de ensino. E-mail para contato: maiara.vieira@unoesc.edu.br

³ Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) – Campus de Joaçaba/SC. Integrante do Grupo de Pesquisa GEFOPE – Formação docente e prática de ensino. E-mail para contato: jaine.neckel@unoesc.edu.br

Como referenciar este artigo:

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de; SILVA, Maiara Vieira da; SILVA, Jaine Lorivânia Neckel da. Alfabetização Brasileira: uma análise histórico-cultural. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 26, e8051, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.8051>

Este trabalho apresenta los resultados parciales de una investigación en curso en un grupo de investigación, cuyo objetivo es analizar la alfabetización y sus caminos históricos en el contexto escolar brasileño a partir del año 2000. La metodología se basa en una revisión bibliográfica sobre el tema, a través de la búsqueda de producciones científicas en la base de datos de tesis de CAPES. El desarrollo de la argumentación se realiza a partir del recorte histórico de la institucionalización de la alfabetización brasileña y de los Programas de Formación de Alfabetizadores realizados en Brasil entre 2000 y 2021. El análisis se llevó a cabo con base en los supuestos teórico-metodológicos de la perspectiva histórico-cultural, una opción teórica que permitió una reflexión crítica sobre la organización del proceso de alfabetización. Los resultados indican que la historicización sistemática de la alfabetización brasileña comenzó con la institucionalización de un espacio específico para la enseñanza de la lectura y la escritura, un tema ampliamente debatido con la Proclamación de la República. Además, destacamos que la formación del alfabetizador, en el contexto actual, está intrínsecamente vinculada a los programas de formación de alfabetizadores estructurados por las reformas educativas de finales de la década de 1990, derivadas de las políticas nacionales de control estatal, como demandas del neoliberalismo, cuyos principios se centran en el control objetivo de los índices de evaluación a gran escala.

Palabras clave: Alfabetización en los primeros años. Formación de alfabetizadores. Políticas y programas de alfabetización.

Abstract

This paper presents the partial results of an ongoing investigation within a research group, which aims to analyze literacy and its historical paths in the Brazilian school context since 2000. The methodology is based on a bibliographic review of the subject, through the search for scientific productions in the CAPES thesis database. The argument is developed from the historical framework of the institutionalization of Brazilian literacy and the Literacy Educator Training Programs carried out in Brazil from 2000 to 2021. The analysis was conducted based on the theoretical-methodological assumptions of the historical-cultural perspective, a theoretical approach that enabled a critical reflection on the organization of the literacy process. The results indicate that the systematic historicization of Brazilian literacy began with the institutionalization of a specific space for teaching reading and writing, strongly debated during the Proclamation of the Republic. Furthermore, we highlight that the training of literacy educators, in the current context, is intrinsically linked to the literacy educator training programs structured by the educational reforms of the late 1990s, resulting from national state control policies as demands of neoliberalism, whose principles focus on the objective control of large-scale assessment indices.

Keywords: Literacy in the early years. Training of literacy teachers. Literacy Policies and Programs.

Introdução

A alfabetização é um processo complexo e multifacetado que envolve ações tipicamente humanas. Como prática social privilegiada no cotidiano escolar, a escrita é indispensável na constituição de conhecimentos, pela possibilidade de pôr em movimento dialógico os indivíduos em contato com a produção cultural humana e

com sua própria produção, como sujeitos. Atividade dialógica é instrumento de relação com o mundo, de conscientização, de reflexão e potencial à conquista de autonomia intelectual (Almeida, 2007).

Frente à importância da escrita, a alfabetização se tornou objeto de preocupação ainda antes da Proclamação da República, mas foi com a Proclamação da República que as práticas sociais da alfabetização foram submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, considerada uma área de estratégia para a promoção e sustentação do desejo de desenvolvimento nacional. Por isso, do período da República aos dias atuais, saber ler e escrever tornou-se o principal índice de avaliação da escola, especialmente, pública, laica e gratuita (Mortatti, 2007).

Objetiva-se, neste trabalho, analisar a alfabetização e seus caminhos históricos no contexto escolar brasileiro a partir de 2000. Inicialmente, para se compreender esse processo histórico da alfabetização, a pesquisadora se apropriou dos conhecimentos correlatos ao seu objeto de análise. Esse processo de apreender se constitui em um movimento teórico realizado intencionalmente para o encontro de caminhos que possibilitam identificar as lacunas, os limites e as contribuições dos conhecimentos já elaborados sobre a alfabetização brasileira.

1 Metodologia

Para o caminhar metodológico, foi revisitado o Banco de Teses da CAPES a partir de 2000, quando data um dos primeiros programas de formação de alfabetizadores. Para compor as pesquisas correlatas, foram selecionadas as produções que apresentavam debates sobre a formação de alfabetizadores, para isso, realizou-se a leitura do título, resumo e introdução, na sequência, fez-se a leitura integral somente das produções científicas selecionadas. As categorias foram organizadas a partir dos descritores de busca e qualificados a partir da leitura das produções selecionadas. As pesquisas selecionadas para a primeira categoria, *Organização da Alfabetização Institucionalizada nos Anos Iniciais*, apresentam a organização do ensino a partir da institucionalização do processo da leitura e da escrita, o qual passa a ser nomeado como alfabetização. Para a segunda categoria, as *Políticas Públicas de Alfabetização Materializadas em Programas*, selecionaram-se

pesquisas que historicizaram a alfabetização materializada em programas de formação de alfabetizadores.

Para a primeira categoria, as pesquisas destacam que no Brasil, intensificaram-se os debates sobre os métodos para ensinar na fase de alfabetização potencializando uma das primeiras Políticas Públicas – PP de alfabetização, a qual se materializou em um Programa de Formação de Alfabetizadores.

Na segunda categoria, as pesquisas selecionadas dialogam sobre a sistematização de formação de professores organizadas em programas de formação específicos de alfabetizadores. Essa temporalização é decorrente da conferência realizada em Dakar, Senegal, mediada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2008), de que participaram 164 países, dentre os quais, o Brasil, cujo objetivo foi reafirmar a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e organizar metas a serem atingidas pela educação básica desses países até 2015.

As produções correlatas sinalizam que os programas de formação de alfabetização a partir de 2000, foram o Profa (2000-2001), Pró-letramento (2005-2007), Pnaic (2012-2018) e Mais Alfabetização (início em 2019), todos com o objetivo de melhorar os índices de alfabetização.

Em ambas as categorias, as pesquisas permitiram compreender as relações/confrontos de entonações dos sistemas de valores que se posicionam e se manifestam socialmente em um território preciso historicamente e socialmente organizado (Bakhtin, 1992), que são determinantes das/nas práticas de alfabetização. As pesquisas correlatas⁴ se manifestam nesta pesquisa como títulos das seções.

2 Institucionalização da alfabetização nos anos iniciais

Com base nas produções analisadas, destaca-se a ênfase dada ao saber ler e escrever como ações salvacionistas, de solução dos problemas sociais, e, também, de ascensão social, momento histórico que colocou em debate o processo do ensinar

⁴ Termo é utilizado para apresentar os caminhos já percorridos na especificidade do tema adotado.
OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de; SILVA, Maiara Vieira da; SILVA, Jaine Lorivânia Neckel da

a ler e escrever. Mortatti (2006), ao analisar o processo de alfabetização no estado de São Paulo, sinaliza que esse se constituiu por disputas de métodos.

De acordo com Mortatti (2006), o primeiro momento da história da alfabetização ocorreu com a institucionalização da metodização do ensino da leitura e da escrita (1876 - 1890), com predominância dos métodos sintéticos, da soletração, fônico e da silabação. O segundo momento entrou em cena com o método analítico (1890 – 1920), que visou a fazer o caminho inverso do ensino proposto pelo método sintético. O terceiro momento destacou a alfabetização sob medida, (1920 – 1970), o qual marcou a disputa e a tentativa de junção entre os métodos sintéticos e analíticos, o que corroborou para o surgimento do método misto, nomeando o processo de leitura e escrita como alfabetização sob medida.

Em síntese, Bierkstekker (2006) e Mortatti (2006) destacam que os métodos de alfabetização mais utilizados no Brasil, durante a década de 1970, foram os sintéticos (também denominados de silábicos ou tradicionais), isto é, aqueles que tomam como base a parte inicial e posterior, o todo da palavra. Os exemplos mais comuns são a soletração, a qual preconiza a memorização e posteriormente a pronúncia das letras (a; b; c; ao z), separadamente, para depois uni-las em sílabas (b + a = ba; c + a = ca ...). Um movimento de ensino técnico das letras, sílabas, palavras, frases para, finalmente, chegar aos textos.

Ainda na aceção das autoras, nos anos 1980, no Brasil, foram empregados os chamados métodos analíticos de alfabetização. A organização do método analítico ocorre pela sentencição, ou seja, pela fragmentação do texto, ou pela palavração, que é a fragmentação da palavra. Braslavsky (1988) sinaliza que diante do contexto de debate sobre métodos, acreditava-se que o método era a peça-chave para a alfabetização.

Manuel Bergström Lourenço Filho, professor, intelectual, que se dedicou, entre 1920 e 1970, sobretudo, aos estudos dos problemas do ensino primário, principalmente, ao ensino da leitura e da escrita, marcou o cenário da alfabetização por relativizar os métodos e valorizar o processo de maturidade das crianças, o que causou agitações no campo educacional brasileiro e proporcionou uma ruptura com os modelos de educação europeus (Oliveira, 2016).

De acordo com Bertolletti (2001), essa proposta de Lourenço Filho causou uma ruptura que distanciou os métodos do processo de alfabetização e enfatizou a necessidade de avaliar a maturidade biofisiológica da criança para aprender a leitura e a escrita. Esse novo momento marcou o processo de desmetodização da alfabetização. Com isso, aspectos de desenvolvimento biológico do indivíduo passaram a ser considerados pré-requisitos ao aprendizado da leitura e da escrita.

Esse caminho marcou o quarto momento do processo de alfabetização, no qual se evidenciou a chegada do construtivismo e o processo de desmetodização (início de 1980 aos dias atuais), momento em que entraram em cena estudos de Emília Ferreiro e colaboradores. Vale destacar, também, que a década de 1980 foi marcada pela emergência do pensamento da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (Mortatti, 2006).

O construtivismo chegou ao Brasil, com base nos estudos de Emília Ferreiro e de seus colaboradores, no início da década de 1980, teoria que deslocou o eixo das discussões sobre métodos para o processo de aprendizagem da criança. Além dessa perspectiva teórica, a abordagem histórico-cultural também foi destaque no país, porém, com menos intensidade do que o construtivismo (Mortatti, 2006).

Ainda, Soares (2003) sinaliza que foi em meados dos anos de 1980 que ocorreu, simultaneamente, "A invenção do letramento no Brasil, do illettrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, alphabétisation." O letramento passou a fazer parte do rol dos novos movimentos de debate sobre a alfabetização. Conforme Soares (2003, p. 5), o letramento está associado à alfabetização e é um equívoco dissociar esses processos. Sobre essa associação, evidencia a autora:

Pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de 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.

Nesse novo cenário, as teorias construtivista e histórico-cultural, bem como os
OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de; SILVA, Maiara Vieira da; SILVA, Jaine Lorivânia Neckel da

novos debates acerca do letramento deslocaram o foco do ensino de alfabetização dos métodos para os pressupostos/possibilidades do desenvolvimento da criança.

Referente à teoria construtivista, que sustenta a psicogênese da língua escrita por meio das pesquisas desenvolvidas pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, ambas argentinas, a nova teoria que, de forma equivocada, no Brasil, foi chamada de método, passou a ser considerada solução ao fracasso da alfabetização (Duarte, 2001). Os principais pressupostos do construtivismo pautaram-se na análise do sujeito como autônomo⁵, capaz de construir o seu próprio conhecimento. Na análise de Mortatti (2000), o construtivismo realizou a inversão dos papéis entre professores e professoras e estudantes, se, antes, o foco era o professor e/ou a professora, agora passou a ser o estudante e sua aprendizagem.

Seguidoras dos pressupostos epistemológicos de Piaget, Ferreiro e Teberosky (1999) dedicaram-se ao estudo da aprendizagem da escrita, defendendo a ideia de que ela não ocorria por representações de modelos, mas por uma construção da própria criança. Mortatti (2007) explica que, na concepção construtivista, a alfabetização⁶ é um processo que:

[...] resulta da construção, por parte da criança, do conhecimento sobre a leitura e a escrita, na interação com esse objeto de conhecimento (a língua escrita). A construção desse conhecimento ocorre de acordo com certas etapas, seguindo um processo de desenvolvimento de estruturas cognitivas que a criança possui naturalmente, sem depender de intervenções de ensino e de condições socioculturais (Mortatti, 2007, p. 162).

Na perspectiva de Mortatti (2007), pensar na condição de função cognitiva inata ou prévia à mediação de signos, tem existências concretas, nos momentos iniciais do desenvolvimento ontogenético, anteriores às suas expressões conscientes/simbólicas que lhes transformarão completamente.

Na sequência dos debates, em 1980, no Brasil, a teoria interacionista, emerge como uma mistura teórica do construtivismo com o histórico-cultural. Essa nova teoria influenciada, mas não fundamentada pelos estudos de Vigotski, propôs um movimento desmetodizador, mas causa um novo ecletismo teórico (Mortatti, 2000).

⁵ Com base na conceituação de Piaget (1994, autonomia é um poder que só se conquista de dentro, pela via do egocentrismo.

⁶ Nesta pesquisa, corrobora-se com a conceituação de Mortatti (2007) sobre a alfabetização, ensino e aprendizagem.

Nessa tentativa de aproximar as teorias, os métodos retornaram-se camuflados nas cartilhas chamadas de construtivistas, socioconstrutivistas e construtivistas-interacionistas, cartilhas que se relacionaram harmoniosamente com os métodos, hoje, implícitos nos livros de alfabetização (Mortatti, 2000).

Embora seja apresentada uma vinculação dessa ideia às de Vigotski, como destacou Mortatti (2000), trata-se de uma aproximação degradante de teorias, sem qualquer relação com a essência do histórico e do cultural defendido por Vigotski (1993). Na tentativa de esclarecer que há diferença entre as teorias, Becalli (2007) destaca que:

[...] é necessário esclarecer que a psicogênese é uma teoria fundamentalmente genética-biologizante e individualizante que naturaliza as relações entre homem e sociedade, a partir de um modelo biológico de análise dos processos de conhecimento, o interacionismo, que por sua vez não possibilita a compreensão do sujeito como um ser histórico e social. A partir desse entendimento, é inadequado fazer uso dos termos construtivista, interacionista, como também sociointeracionista, para se referir ao pensamento vigotskiano, já que as raízes dos referidos termos estão na Psicologia Genética, ou seja, na velha Psicologia burguesa que Vygotsky se dedicou a superar (Becalli, 2007, p. 69).

Essas nomenclaturas (construtivista, interacionista e sociointeracionista) representaram articulações ao construtivismo em novos termos que balizaram as Políticas Públicas de formação de alfabetizadores. Para Gontijo (2002), o construtivismo deve ser superado por não considerar a dimensão discursiva da escrita, nem a elaboração dos sentidos da alfabetização. A afirmação da autora é decorrente da forma de análise realizada por essa teoria, que considera somente a escrita e a interpretação de palavras soltas e não de textos, por isso, na análise construtivista que fundamenta a análise da psicogênese os “[...] níveis de evolução da escrita na criança somente são válidos com relação à análise de palavras.” (Gontijo, 2002, p. 14).

Com base nos estudos de Gontijo (2002) e Mortatti (2000), acrescenta-se que essa “teoria” relativiza o papel do ensino e dos professores na formação alfabetizadora da criança. Sob o pretexto de que as crianças constroem pressupostos sobre a escrita, os conteúdos culturais relativos a esse ensino não são explicitamente/objetivamente ensinados. A esse respeito, segundo as autoras, outro

fator que merece destaque no construtivismo é a ausência de consideração do caráter mediador da escrita, porque, nessa perspectiva, a escrita é entendida como um objeto em si, e o sujeito é concebido como construtor de seus próprios conhecimentos.

Embora, nas propostas curriculares estaduais da década de 1980, tenha se incorporado o construtivismo, hegemonicamente, Mortatti (2000, p. 333) sinaliza que:

É importante destacar, porém, que sua oficialização não os tornou unanimidade na prática alfabetizadora, seja porque, não há nem pode haver, de um ponto de vista teórico rigoroso, uma didática construtivista nem um método construtivista de alfabetização, seja porque, mesmo com a hegemonia do construtivismo no Brasil, ou mesmo com aspectos do interacionismo linguístico e da proposta de letramento incorporadas nos documentos oficiais a partir de então, continuaram a ser utilizadas cartilhas e métodos de alfabetização.

No movimento de mudanças no cenário da alfabetização brasileira, entraram em cena os estudos de Oliveira (1998) e Rego (1996), autoras que apresentaram, como superação dessa hegemonia, a perspectiva histórico-cultural, cujo fomentador foi o russo, militante da educação popular, engajado no trabalho de instrução e formação das crianças e adolescentes, formado em Direito e Psicologia, o pesquisador e professor Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934) (Prestes, 2012).

Inicialmente, a perspectiva teve como base a Psicologia, contudo Vigotski sempre esteve atento à Educação. Dessa forma, o olhar na e para a alfabetização, a partir dessa perspectiva, foi para além da redução do ensino e da aprendizagem às esferas da vida cotidiana ou de uma fase pragmática da vida escolar da criança. Trata-se de compreender a alfabetização como uma atividade educativa de natureza política, social e cultural, que possibilita a libertação da criança no mundo da linguagem pela via da internalização de conceitos científicos, que possibilita não somente a compreensão da realidade, mas a concepção elaborada sobre ela (Rego, 1996).

No Brasil, existiram outros autores que fundamentaram seus estudos na perspectiva vigotskiana, contudo as produções destas autoras são destaques na pesquisa em questão por evidenciarem conceitos da perspectiva histórico-cultural

articulados ao processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano na educação, especificamente na alfabetização, e também por serem uma das pioneiras dessa perspectiva no Brasil.

Os estudos de Rego (1996) contribuíram para que a teoria histórico-cultural ganhasse espaço e se materializasse em alguns currículos educacionais, primeiramente na cidade de São Paulo e, em seguida, nos demais estados e municípios do Brasil. Contudo, essa perspectiva não se materializou nos documentos da década de 1990, em razão do latente fracasso na alfabetização, então, passou-se a pensar em Políticas Públicas para esse processo.

Na década de 1990, fomentou-se, em nível federal, o movimento de reorganização do ensino com base nos resultados de pesquisas elaboradas em universidades públicas que reafirmavam a importância de se pensar a alfabetização como via da consecução dos ideais de redemocratização do país (Mortatti, 2006).

Nessa mesma década, o estado de Santa Catarina, seguindo os passos da educação nacional, desenvolveu a Proposta Curricular Catarinense – PCC, a qual mantinha e mantém vínculos com as Políticas Nacionais de Educação, aderindo aos programas específicos de alfabetização, que, além de atuarem na formação de alfabetizadores, elaboraram materiais que orientaram e orientam as práticas de ensino.

3 Políticas públicas de alfabetização materializadas em programas

A organização da alfabetização em programas de formação de alfabetizadores iniciou em 2000, com o Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores – Profa, um dos primeiros programas da educação pública, em nível nacional. Estruturado pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, o Profa foi desenvolvido de 2000 a 2002 com o objetivo de ser o marco no desenvolvimento das competências profissionais necessárias ao profissional que alfabetiza.

Participaram do programa aproximadamente 100 mil alfabetizadores em quase todos os estados da Federação. Para Becalli (2007), o Profa seguiu a mesma

proposta dos Parâmetros em Ação⁷ e foi uma tentativa curativa e superficial de resolver os problemas da alfabetização.

Esse programa foi materializado em um processo de formação, com a duração de 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinadas à formação em grupo e 25% ao trabalho pessoal⁸. Para ministrar os momentos em grupo, foi escolhido pela Secretaria Municipal de Educação de cada município um profissional para ser o multiplicador do saber, denominado formador. Esse profissional participava dos encontros nas universidades para estudar o material do Profa e depois reproduzia o que havia aprendido para seus colegas da rede municipal, “[...] as orientações dadas no material revelam um discurso que orienta o formador para seguir na íntegra o que foi planejado e limita a possibilidade de alterações.” (Becalli, 2007, p. 151).

O Profa foi encerrado no ano de 2005, quando entrou em cena um novo programa. Com a promulgação da Lei n. 11.274/06, a qual previa a ampliação do Ensino Fundamental – EF para nove anos, o MEC lançou o Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, conhecido como o Pró-Letramento, este já articulado às novas mudanças decorrentes da ampliação do EF (Silva Neta, 2008; Alferes, 2009; Lucio, 2010; Martins, 2010; Gonçalves, 2011).

O Pró-Letramento tornou-se uma estratégia para ampliação das condições de domínio da leitura e da escrita (Gonçalves, 2011). Para efetivar a estratégia, foi elaborado um conjunto de materiais estruturados nomeado como orientações didáticas, compostas por um Guia Geral, sete fascículos para os estudos com os alfabetizadores, um fascículo para o tutor e um fascículo complementar, todos materiais que orientavam as práticas de alfabetização (Alferes, 2009; Lucio, 2010).

As universidades⁹ assumiram a responsabilidade de desenvolver os materiais, entre os quais constavam: um guia geral, sete fascículos para os estudos com os

⁷ Parâmetros em Ação foi criado com a pretensão de aprofundar o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que se constitui num conjunto de documentos publicados pelo MEC, no ano de 1997, não é considerado um Programa de formação específico de alfabetização, pois o foco não estava centrado somente na alfabetização das crianças, mas na compreensão das orientações curriculares para a Educação Básica.

⁸ Estudos e produção de textos e materiais que seriam socializados no grupo ou entregues ao professor e à professora formadora, tendo em vista a avaliação.

⁹ Instituídas como Centros de formação regulamentados pelo Edital 01/2003-SEIF/MEC.

alfabetizadores, um fascículo para o tutor e um fascículo complementar, além disso tinham de formar os orientadores/tutores e organizar os seminários. O programa teve como atores o formador dos alfabetizadores, chamado de orientador de estudos/tutor, o coordenador geral da formação e os alfabetizadores cursistas. Nesse programa, apenas o tutor e o coordenador recebiam bolsa de estudos¹⁰.

Assim como no Profa, o MEC analisou os resultados do Pró-Letramento e, em julho de 2012, com a Portaria n. 867, o governo lançou uma nova proposta, concretizada na ideia de um Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. O principal objetivo do novo programa foi alfabetizar as crianças, no máximo, até aos oito anos de idade e ao final do terceiro ano do EF (Monteiro, 2014; Souza, 2014; Oliveira, 2016).

Embora, na época, o PNAIC fosse considerado um novo programa, ele estava harmoniosamente articulado com as políticas públicas governamentais de formação continuada que, principalmente, a partir de 1990, tornaram-se fortalecidas, internacionalmente, pelos organismos multilaterais (Souza, 2014). Organismos que estruturam as formações pela via de padrões ideais ilusórios, sem considerar o mundo real (ou mundo vivido) dos profissionais, alfabetizadores, da escola básica (Oliveira, 2016).

Porém, vale destacar que é com o PNAIC que o Ensino Inclusivo - EI ganha espaço. Contudo, um espaço ainda limitado, evidenciado em apenas um dos cadernos que compuseram o programa. Esse caderno integrava o grupo dos materiais de formação aos alfabetizadores do 3º ano. De acordo com o caderno, o processo de EI demanda:

[...] romper com os valores relativos à competitividade, ao individualismo, à busca de vantagens individuais. [...] os princípios de um currículo inclusivo supõem a definição de *alguns* conhecimentos a serem apropriados por todos os estudantes, respeitando-se as singularidades, diferenças individuais e de grupos sociais. (Brasil, 2012, p. 8, grifo nosso).

Pode-se observar que, ao passo que objetiva garantir o respeito às singularidades, define ao EI alguns conhecimentos para a alfabetização, o que

¹⁰ O pagamento de bolsas de estudo para o professor orientador-tutor é legalizado pela Lei n. 11.273, de fevereiro de 2006 e pela Lei n. 11.502, de julho de 2007.

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de; SILVA, Maiara Vieira da; SILVA, Jaine Lorivânia Neckel da

conduz à indagação: quais critérios utiliza o PNAIC para definir os alguns conhecimentos? Esses critérios simplificam, limitam ou potencializam os conhecimentos? No caderno, ficou fragilizada essa identificação.

Posterior a essa organização, no ano de 2018, o MEC, com o objetivo de reduzir o ciclo de alfabetização para dois anos, apresentou um novo Programa nomeado como Programa Mais Alfabetização. Nesse Programa, não há materiais orientadores das práticas alfabetizadoras. O Mais Alfabetização cumpre a determinação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), quando aponta que, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização para garantir as oportunidades necessárias, a fim de que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética (Silva; Souza; Medeiros, 2018).

Para isso, nenhum material específico do Programa para orientar as práticas alfabetizadoras foi elaborado, mas entrou em sala a figura do Assistente de Alfabetização, um voluntário com, preferencialmente, experiência em alfabetização, que auxiliaria, em determinados momentos, o professor alfabetizador. A contratação e orientação ficariam a cargo de cada secretaria, estadual e/ou municipal (Silva; Souza; Medeiros, 2018).

Diante desse cenário que dialoga sobre a alfabetização, acrescenta-se a Política Nacional de Alfabetização – PNA, instituída por decreto presidencial de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019). Essa política apresenta o conceito de alfabetização como o “[...] ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão.”

Sob a análise de Mortatti (2019), a política aponta que os problemas da alfabetização no Brasil são causados em razão das práticas de ensino nessa etapa de escolarização estarem articuladas ao construtivismo, ao letramento e/ou na proposta de ensino de Paulo Freire e aponta como solução dos problemas da alfabetização no Brasil o método fônico, também nomeado como instrução fônica.

Para a autora, a PNA “[...] integra o projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador do atual governo federal”¹¹, que desconhece que a “[...] consciência

¹¹ O Governo de Jair Bolsonaro que marcou o período 1.º de janeiro de 2019 e chegou ao fim em 31 de dezembro de 2022.

fonêmica não tem como consequência direta a capacidade de leitura e escrita de textos com autonomia e compreensão.” (Mortatti, 2019, p. 1-2). Continua a autora:

Apesar de todos os obstáculos e desafios que este momento nos impõe, devemos resistir, coletivamente, ao obscurantismo e ao retrocesso, a fim de cumprir nosso compromisso histórico com a defesa da educação pública, laica e gratuita e do Estado Democrático de Direito (Mortatti, 2019, p. 5).

Mortatti (2019) evidencia que o projeto político-ideológico é uma guinada para trás e pela direita do atual governo. Concorde-se com a autora e acrescenta-se que ações ultraconservadoras da educação, que estavam obscuras em outros governos, agora ganharam força de manifestação no momento em que há um Ministério de Educação e Cultura fragilizado e desprovido de democracia. Nesse sentido, basta analisar as trocas de ministros da educação; a fragilidade nos programas orientadores, como foi a política de Alfabetização e o Decreto n. 10.502¹², que teve eficácia suspensa em dezembro de 2020.

Diante desse cenário complexo, as discussões acerca da alfabetização avançaram pois esse processo de ensino é considerado uma das prioridades nacionais.

Com base nas pesquisas de Becalli (2007), Mazzeu (2007) e Silva Neta (2008), pode-se observar que as Políticas Públicas – PP de formação continuada de alfabetizadores, de 2000 a 2008, no Brasil, foram uma ação proposta de caráter técnico-prático de alfabetização que, organizadas em documentos, definiram diretrizes, orientaram e subsidiaram, desde 1996, a formação desconectada da escola.

Essas Políticas foram materializadas por programas de formação de alfabetizadores que reduzem o trabalho do professor a treinamento de execução de material estruturado. Nas propostas de formação, “O que se pode perceber é a valorização da prática e do treinamento de competências, em detrimento da formação teórica dos alfabetizadores, numa concepção reducionista de formação [...]”, que se concretiza em programas de formação de 2000 a 2008 no Brasil (Silva Neta, 2008, p. 7).

¹² Instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Nesse contexto, de acordo com os autores, os programas não romperam com o modelo tradicional de alfabetização, nem mesmo possibilitaram um processo de formação compreendido como uma atividade formativa colaborativa com vistas ao trabalho com atividades mobilizadoras dos conceitos teóricos, mobilizando ações mentais para que o foco central da atividade se tornasse consciente aos professores (Sforni, 2015).

Ao contrário, apenas lançaram e fortaleceram a tendência de ações formativas pautadas na prática imediata de resolução de problemas, na troca de experiências em nível do senso comum, concretizando uma formação pragmática, sem oportunidades de garantir a internalização do conhecimento científico em alfabetização, a saber; conhecimentos de fonética, morfologia, fonologia, sintaxe, semântica, psicolinguística, sociolinguística, pragmática e da área textual. Ou seja, conhecimentos científicos acerca da oralidade, leitura e escrita (Alferes, 2009; Gonçalves, 2011; Lucio, 2010; Martins, 2010).

Ainda, nos programas, foi resgatado, dos debates de 1990, o modelo teórico do professor reflexivo como o carro-chefe das formações e que contribuiu para legitimar uma formação pautada na racionalidade técnica, um retorno ao tecnicismo, que propõe um aligeiramento da formação, em detrimento do conhecimento científico necessário a quem ensina (Gonçalves, 2011; Martins, 2010). O destaque no “[...] fazer pedagógico em detrimento dos saberes pedagógicos, apresentando certo esvaziamento de aportes teóricos” (Martins, 2010, p. 121).

De modo geral, ao longo da história da alfabetização, ocorreu uma limitação da inter-relação efetiva entre a teoria e a prática na formação do alfabetizador. Apenas proporcionaram ao alfabetizador o acesso a materiais estruturados e a trocas de experiências. Para Sforni (2015), o professor, ao trabalhar com um material estruturado cuja responsabilidade apenas é a aplicabilidade e o atendimento à sequenciação das atividades, faz dele um aplicador sem compreensão do caráter consciente da atividade.

Esse contexto evidencia um processo de (de)formação em “[...] modelo de capacitação que segue as características de um modelo em cascata.”, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um

novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte” (Gatti; Barreto, 2009, p. 202).

Dessa forma, no que se refere à contextualização das formações dos alfabetizadores, destaca-se que estes, os alfabetizadores, são sujeitos técnico-fim do ensino, pois não participam do processo de diálogo com vistas à organização da formação, nem mesmo da elaboração dos materiais que, posteriormente, orientarão suas práticas.

Considerações finais

Com o objetivo de analisar a alfabetização e seus caminhos históricos no contexto escolar brasileiro a partir de 2000. Esta pesquisa evidenciou que o debate acerca da historicização da alfabetização brasileira se potencializou no momento da institucionalização sistematizada do processo da leitura e da escrita que ocorreu com a Proclamação da República. Ainda, destaca que a formação do alfabetizador está articulada aos programas de formação de alfabetizadores com destaque no início do ano de 2000.

Em síntese, as produções correlatas ao objeto sinalizam a urgência de debates coletivos para refletir acerca do controle político das instituições e sistemas educacionais, que hoje se manifestam como forma de fortalecer a função reguladora e controladora do Estado Avaliador. Os resultados apontam que o caminho histórico da alfabetização brasileira é marcado pelos programas que estruturaram a formação do alfabetizador de forma a limitar o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização. A limitação pode ser observada nos programas quando os alfabetizadores são conduzidos à execução do material estruturado.

Dessa forma, sinaliza-se que há, nesse caminho histórico da alfabetização, contradições com a perspectiva de alfabetização emancipatória, como anunciam os discursos políticos, uma vez que os desdobramentos dos programas condicionam as práticas de ensino à execução de materiais que não foram elaborados pelos alfabetizadores, mas que guiam e guiarão suas práticas.

Face aos apontamentos, evidencia-se a importância de pôr em movimento dialógico e dialético, com alfabetizadores e o coletivo de profissionais da educação, a

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de; SILVA, Maiara Vieira da; SILVA, Jaine Lorivânia Neckel da

formação continuada de professores e a elaboração de materiais estruturados de ensino. Acredita-se que esse movimento teórico é uma das vias potencializadoras da superação da concepção de professor executor, colocando-o como sujeito ativo e responsivo do e no processo do ensinar.

Além disso, compreende-se ser necessário que a formação do alfabetizador conceda aos alfabetizadores não apenas mudanças de concepção, mas a elaboração de conhecimentos críticos a serviço do desvelamento da prática social, tornando-o apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos e que lhes tira as condições de superação.

Referências

- ALFERES, Marcia Aparecida. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do programa Pró-Letramento**. 2009. 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009. Disponível em: <https://ri.uepg.br/riuepg/handle/123456789/805>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- ALMEIDA, Benedita de. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria**. 2007. 280 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05102007-155154/>. Acesso em: 13 set. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo, Hucitec, 1992.
- BECALLI, Fernanda Zanetti. **O ensino da leitura no programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA)**. 2007. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/nometese_87_FERNANDA%20ZANETTI%20BECALLI.pdf. Acesso em: 13 jan. 2024.
- BERTOLETTI, Estela Natalia Mantovani. Lourenço Filho, alfabetização e cartilhas: percurso e memória de uma pesquisa histórica. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. Cultura Acadêmica: Marília, 2001. p. 79-95. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/26. Acesso em: 25 set. 2023.

BIERKSTEKER, T. C. Alfabetização: uma individualização do ensino? **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa: Editora da UEPG, v. 9, n. 2, p. 377-390, jul./dez. 2006. Disponível em:

https://www.academia.edu/68517815/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_e_pr%C3%A1tica_pedag%C3%B3gica?hb-sb-sw=81187313. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação do professor alfabetizador**: Caderno de apresentação. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, dez 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/208/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASLAVSKY, Berta. O método: panaceia, negação ou pedagogia? **Caderno de pesquisa**, São Paulo, n. 66, p. 41-48, 1988. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1204>. Acesso em: 12 set. 2021.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/HjBQ9FYWL7RLp9v9ZWkN34p/>. Acesso em: 21 jul. 2022.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GONÇALVES, Fernanda Cargnin. **Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores**: um estudo sobre essencialidades, valorações, fundamentos e ações no ensino da escrita na escola. 2011. 281 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em:

<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95945>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LUCIO, Elizabeth Orofino. **Tecendo os fios da rede o programa Pró-Letramento e a tutoria na formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica**. 2010. 299 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de; SILVA, Maiara Vieira da; SILVA, Jaine Lorivânia Neckel da

Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em:
<https://manualzilla.com/doc/6085555/tecendo-os-fios-da-rede---faculdade-de-educacao>
%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 30 jun. 2022.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa Pró-Letramento**: 2005/2009. 2010. 218 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Disponível em:
<https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/104799>. Acesso em: 10 ago. 2021

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **Formação continuada de professores**: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90328>. Acesso em: 21 jun. 2023.

MONTEIRO, Fernanda Izidro. **Professores Alfabetizadores**: identidades, discursos e formação continuada. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:
<https://ppge.educacao.ufrj.br/Disserta%C3%A7%C3%B5es2014/dfernandaizidro.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Unesp, 2000.

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. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 20jun. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? *In*: SCHOLZE, Lia; ROSING, Tânia Mariza Kuchenbecker (org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília, DF: INEP; Passo Fundo; EdUPF, 2007. p. 155-167. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_basica/teorias_e_praticas_de_letramento.pdf. Acesso em: 20jun. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2091: notas sobre a "Política Nacional de Alfabetização". **OLHARES - Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 7, n. 3, nov. 2019. Disponível em:
<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares>. Acesso em: 19 mar. 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1998.

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de. **Concepções e fundamentos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC**. 2016. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4192655. Acesso em: 19 mar. 2021.

OJA PERSICHETO, A. J. Concepções de uma professora alfabetizadora bem-sucedida sobre a alfabetização: contribuições para a prática docente. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 1–18, 2022. DOI: 10.22196/rp.v24i1.7027.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SFORNI, M. S. F. Interação entre didática e teoria histórico cultural. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2 p. 375-397, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Fx3RsNJtkq8QVxzXWCvYg6p/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2021.

SILVA NETA, Orides Maria da. **O tema alfabetização na legislação para formação de professores alfabetizadores no Brasil**. 2008. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP1_6e6ff1fa798fc01c5926f858c49c0f3c/Description. Acesso em: 19 mar. 2020.

SILVA, Rita de Cássia Angelo da; SOUZA, Priscila Daniele Fernandes Bezerra; MEDEIROS, Joseane Maria Araújo de. Programa Mais Alfabetização: criação de estratégias para a prática alfabetizadora. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 5., 2018, Olinda. **Anais** [...]. Olinda: Realize, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48746>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, out. 2003.

SOUZA, Eliane Peres de. **Formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2014. 358 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130952>. Acesso em: 20 mar. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovictch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Recebido em: 18-05-2024

Aprovado em: 28-08-2024

Publicado em: 14-11-2024