

EM TEMPOS DE REAPRENDER O MÉTODO FÔNICO — ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

Ramona Graciela Alves de Melo Kappi¹

Eixo temático: 1- Alfabetização e Políticas Públicas.

RESUMO

Este estudo é um recorte do projeto de dissertação de mestrado, já aprovado pela banca examinadora, o qual tem por objetivo analisar o *Curso de Formação Continuada em Práticas de Alfabetização, do Programa Tempo de Aprender* desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC - em 2020. Este Curso está vinculado a Política Nacional de Alfabetização de 2019. Partindo do pressuposto de que a alfabetização no Brasil avançou e vem avançando em pesquisas que mostram as complexidades do processo de alfabetizar crianças, e que a realidade destas se diferenciam conforme o local ao qual fazem parte, evidenciando assim, as singularidades regionais, sociais e culturais, problematizo a perspectiva teórica do Curso que se fundamenta em evidências científicas da psicologia cognitiva para explicar como a criança se apropria da Língua Escrita. Trata-se de uma análise documental em que apresento dados que mostram a retomada tradicional de ensino e aprendizagem no campo da alfabetização, desconsiderando a perspectiva do letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Discursos; Ensino Tradicional; Psicologia Cognitiva; Letramento.

Introdução

Nesta pesquisa discuto a perspectiva teórica e conceitual de alfabetização adotada no *Curso de Formação Continuada em Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender*, criado em 2020 pelo Ministério da Educação – MEC – o qual segue as Diretrizes da Política Nacional de Alfabetização criada em 2019. Destaco os estudos desenvolvidos a partir da década de 1980, especialmente a Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), e os estudos de Magda Soares (2020) sobre as práticas de letramento, para mostrar o investimento na área da alfabetização, a fim de contrapor à proposta do curso que retoma métodos tradicionais de ensino.

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil. Bolsista capes. Contato: ramonakappicontato@gmail.com

Após o estudo do *Programa Tempo de Aprender*, bem como das estratégias de ensino que compõe o *curso de Formação Continuada*, trago elementos que, devido à sistematização relevante e recorrente de aspectos, caracterizam a alfabetização sob o viés da perspectiva cognitivo-maturacional, pois parte da ideia de que a criança precisa ser “preparada” antes de ter acesso ao conteúdo voltado à apropriação da língua escrita. Outra questão recorrente no curso, e que vai ao encontro de um modelo tradicional de ensino, é a organização do processo de alfabetização em “complexidade” crescente, que parte das unidades menores até chegar ao texto.

As últimas décadas são marcadas por transformações nos modos de conceber a alfabetização, partindo da ideia de como se ensina, para como a criança se apropria da língua escrita. “Até os anos 1980, a alfabetização era considerada a decifração de um código: relacionar sons da fala às letras do sistema alfabético, e não um sistema de representação, que precisa ser compreendido” (SOARES, 2020, p. 10). A preocupação estava voltada à apropriação do código escrito, desvinculado do “contexto sociocultural da criança, que traz para a escola conhecimentos prévios sobre a escrita e seus usos” (SOARES, 2020, p. 288).

Apresentação e Contextualização do Tempo de Aprender

O *Curso de formação Continuada em Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender* foi desenvolvido em 2020 a partir da Política Nacional de Alfabetização de 2019, cujo propósito é “elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização” (BRASIL, 2020). Para explicar como a criança se apropria da língua escrita, o programa se fundamenta em evidências científicas da psicologia cognitiva e utiliza como principal referência estudos internacionais, dos quais resultou o *Relatório National Reading Panel* (2000), que traz exemplos de “relevância de métodos científicos para uma proposta de alfabetização eficiente”.

O *Tempo de Aprender* é um programa com enfoque prático que se sustenta no discurso de enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no país, entre as quais destacam-se: “Déficit na formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; falta de materiais e de recursos estruturados para alunos e professores; deficiências no acompanhamento da evolução dos alunos; e baixo incentivo ao desempenho de professores alfabetizadores e de gestores educacionais” (BRASIL, 2020).

A partir do que o programa considera como causas das deficiências, em 2020 lança um curso de *Formação Continuada em Práticas de Alfabetização*, destinado à Pré-Escola e

ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental das redes públicas estaduais, municipais e distrital. É gestado a partir da Política Nacional de Alfabetização e segue as diretrizes da PNA, que são:

Estímulos aos hábitos de leitura e escrita; priorização da alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental; integração de práticas motoras e expressões artísticas; respeito às particularidades das modalidades especializadas; valorização do professor alfabetizador (BRASIL, 2019, p. 39).

As causas dos problemas na alfabetização, conforme descrito no Programa, apontam que o Brasil não acompanhou o progresso da ciência. Em consequência disso, com base nos indicadores das avaliações externas, apresenta-se a necessidade de aperfeiçoar os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e, assim, aumentar as chances de sucesso escolar dos alunos brasileiros.

A instituição da Política Nacional de Alfabetização – PNA – marca o início de um movimento de mudanças de paradigmas no campo da alfabetização, o que acaba se materializando no Curso de Formação Continuada em Práticas de Alfabetização, oriundo do *Tempo de Aprender*. Para uma melhor compreensão de como se deu a constituição da referida política, e conseqüentemente o *Tempo de Aprender*, considero importante apresentar os movimentos que antecederam as ações do Ministério de Educação, por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf).

O Relatório de 2003, apresentado no seminário “O Poder Legislativo e a alfabetização infantil: os novos caminhos”, coordenado e organizado pelo pesquisador João Batista Araújo de Oliveira, já trazia elementos que indicavam a necessidade de haver uma política de alfabetização que abordasse um outro viés de alfabetização e que conflitasse com os estudos da área da alfabetização/letramento desenvolvidos até o momento. Teve sua 2ª Edição em 2007, e por último, a terceira edição em 2019. Esta 3ª edição coincide com as ideias da atual política, que entende as evidências científicas como as mais importantes para o avanço na área da alfabetização no Brasil.

Nesse sentido, o relatório trouxe para o centro da discussão os estudos de evidências objetivas e científicas sobre como a criança aprende a ler e a escrever, alertando que os “estudos sobre a alfabetização acaba[vam] de sair do campo da intuição, amadorismo e empirismo e da especulação teórica para adquirir foros de ciência experimental” (BRASIL, 2003, p. 7).

O *Programa Tempo de Aprender* está organizado em eixos que traduzem as “causas das deficiências” da alfabetização no país, dentro dos quais se propõe algumas ações e objetivos a fim de eliminar as causas do fracasso na alfabetização.

Quadro 1: Eixos do Programa Tempo de Aprender

| |
|---|
| <p style="text-align: center;">Eixo 1: Formação continuada de profissionais da alfabetização.</p> <p>Ações:</p> <p>1.1: Formação prática para professores alfabetizadores.</p> <p>1.2: Formação prática para gestores educacionais da alfabetização.</p> <p style="text-align: center;">Eixo 2: Apoio pedagógico para a alfabetização.</p> <p>Ações:</p> <p>2.1: Sistema <i>on-line</i> de recursos para alfabetização (Sora).</p> <p>2.2: Apoio financeiro para assistentes de alfabetização e custeio para escolas.</p> <p>2.3: Reformulação do PNLD para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental</p> <p style="text-align: center;">Eixo 3: Aprimoramento das avaliações da alfabetização.</p> <p>Ações:</p> <p>3.1 – Estudo Nacional de Fluência;</p> <p>3.2- Aperfeiçoamento das provas do Saeb voltadas à alfabetização;</p> <p>3.3 Avaliação de impacto das ações do programa.</p> <p style="text-align: center;">Eixo 4: Valorização dos profissionais da alfabetização.</p> <p>Ação:</p> <p>4.1 – Prêmio por desempenho para professores, diretores e coordenadores pedagógicos.</p> |
|---|

Fonte: BRASIL (2020)

Os conteúdos do curso estão divididos em seis módulos, os quais correspondem aos componentes “essenciais” para a alfabetização descritos na PNA:

Quadro 2: Módulos do curso

| |
|---|
| <p>Módulo 1 – Introdução</p> <p>Módulo 2 – Aprendendo a ouvir</p> <p>Módulo 3 – Conhecimento alfabético</p> <p>Módulo 4 –Fluência</p> <p>Módulo 5 – Vocabulário</p> <p>Módulo 6 – Compreensão</p> <p>Módulo 7 - Produção escrita</p> |
|---|

Fonte: BRASIL (2019, p. 32)

Após a apresentação e leitura sistemática do material, bem como a contextualização dos principais movimentos que precederam a criação do Curso, descrevo a seguir os dois tópicos que caracterizam a alfabetização proposta no curso:

1- O tempo de aprender e a alfabetização sob a perspectiva cognitivo-maturacional

Ao longo da leitura do material empírico, observei que as propostas das atividades são organizadas para faixa etária específica de criança, e o conteúdo em níveis de complexidade diferentes. Trata-se de uma proposta de ensino com o objetivo de “preparar” a criança, para então possibilitar o acesso a outros conteúdos em escala crescente de complexidade, sob a justificativa de ela ainda não dispor de condições maturacionais para compreender o que está sendo ensinado.

Nesse sentido, independentemente do interesse da criança pela leitura e escrita e das experiências que teve até então com o objeto, as atividades do curso são pensadas para o desenvolvimento de habilidades – coordenação viso-motora, memorização auditiva, vocabulário e compreensão geral, entre outras – consideradas “essenciais” para o desenvolvimento cognitivo-maturacional. A concepção adotada no curso sobre o processo de aprendizagem da língua escrita é que, inicialmente, a criança domine essas habilidades, para somente então aprender a ler e a escrever.

Uma das características que observei durante a leitura do material, e que considero importante destacar, é a distância entre as estratégias de ensino e as experiências da criança com a cultura escrita em diferentes espaços que ela frequenta, seja o supermercado, o parque, o trajeto até a escola, a TV etc. Problematizo essas características relacionando-as a importantes estudos desenvolvidos nas três últimas décadas, como os de Magda Soares (2020), que descreve em seu livro “Alfaletrar” experiências de alfabetização que mostram aprendizagens significativas por meio de práticas de ensino que partem de situações concretas da vida das crianças.

Em todos os módulos apresentados, identifico uma sequência de atividades demasiadamente ordenadas, que conduz tudo o que o professor precisa realizar. Este deve seguir a ordem estabelecida nas estratégias de ensino, tendo os seguintes passos organizativos: primeiro o professor explica e demonstra, depois o professor e o aluno juntos, o aluno com a turma, o aluno sozinho. Essa sequência organizativa mobiliza-me a diferentes reflexões e questionamentos, pois são práticas que já foram e ainda são alvo de críticas não somente nos espaços acadêmicos e nos estudos de renomados pesquisadores da área da

alfabetização, mas nos espaços escolares, por professores que alfabetizam crianças e trabalham com turmas de Pré-Escola.

Farei a ilustração de apenas algumas estratégias de ensino, devido ao grande número delas. Porém, quero destacar que nas demais estratégias o que diferencia uma das outras são apenas os conteúdos, mas a maneira de expô-los e transmiti-los segue o mesmo modelo.

Figura 1: Estratégia de ensino em que alunos praticam em conjunto a discriminação auditiva

AO.01.00
Estratégia de Ensino | 2 / 3
Pré e 1º Ano



Muito bem! Podem abrir os olhos. Esse som é de um apito.

Repita utilizando um chocalho.

ALUNOS PRATICAM EM CONJUNTO



Agora é a vez de vocês. Fechem os olhos e só abram quando eu disser. Quando vocês ouvirem o som, apontem para o local de onde ele vem. Todos de olhos fechados.

Vá silenciosamente para outro canto da sala e bata um pé no chão.



Ainda com os olhos fechados, apontem para o lugar de onde vem o som.

Observe os alunos apontando o local de onde vem o som.



Muito bem! O som vem da direção que vocês apontaram. Continuem de olhos fechados. Digam-me: o que fez esse som?

Um pé!



Muito bem! Podem abrir os olhos. Esse som é do meu pé batendo no chão.

Realize a estratégia utilizando outros sons. Confira os recursos adicionais disponíveis no Sora.



PRÁTICA INDIVIDUAL

Quando os alunos identificarem consistentemente a direção e o item que produziu o som, repita a prática individualmente utilizando outros estímulos sonoros. Pratique mais vezes com os alunos que apresentaram dificuldades ou cometeram erros.

SUGESTÃO DE SUPORTE PARA ERROS E DIFICULDADES ESPERADAS

• Verifique se os alunos estão conseguindo identificar de onde veio o som e o que o produziu. Se um erro for cometido, repita as etapas explicando, modelando e fornecendo outras oportunidades de prática.

Tempo de Aprender

Fonte: BRASIL (2020)

AB Alf Associação Brasileira de Alfabetização

6

Na proposta de ensino de discriminação do som, antes de as crianças praticarem em conjunto ou individualmente, o professor realiza diferentes demonstrações para que as elas discriminem o som no espaço da sala e o objeto utilizado para provocar o som. Essas crianças são vistas como se não tivessem experiências de escuta e, assim, carecessem de “educar” a memória auditiva.

Após a criança discriminar os sons emitidos pelo professor, pratica com seus pares os mesmos exercícios aos quais fora exposta. Este material é direcionado para as turmas da Pré-Escola e do 1º ano, sob a justificativa de que esta faixa etária precisa desenvolver essas habilidades antes de aprender o sistema de escrita alfabético. Diante disso, pode-se dizer que essas atividades se assemelham à teoria cognitivo-maturacional, “norteadas pela literatura da psicologia experimental e dedicadas a estabelecer aptidões e habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura, a partir de variáveis consideradas essenciais para o desenvolvimento da maturidade.” (MELLO, 2012, p. 123).

Outra característica das atividades propostas na estratégia de ensino é o caráter regulador das aprendizagens infantis. A alfabetização é concebida como um fenômeno que regula, por meio de atividades que seguem um modelo fixo, a maneira de a criança aprender. Isto é, por mais que ela apresente potenciais que possam estar além ou aquém de suas condições para aprender, a proposta de ensino a enquadra numa lógica em que é estabelecido o que e como ela deve aprender. Percebo nesse modelo uma estratégia cujo objetivo é garantir que todas as crianças cheguem a um determinado momento com aprendizagens padronizadas e, assim, ter dados que mostrem uma realidade não necessariamente de progresso, mas que aponte em números as “ap aprendizagens” que ocorreram dentro dessa lógica regulatória.

Essa concepção de ensino e aprendizagem contraria os achados de Soares (2020) sobre a importância de “colocar o foco na aprendizagem, para a partir dela definir o ensino, conhecer e acompanhar o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, dos 4 aos 8 anos, com atenção permanente ao que elas já sabem e ao que já são capazes de fazer” (SOARES, 2020, p. 12-13). Em contrapartida, o que percebo no documento em análise são práticas fechadas, que não possibilitam outras formas de pensar o ensino da língua escrita que não sejam por meio de modelos, treinos e repetições. Esta é uma questão que também foi objeto de crítica nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999). As autoras acreditam que, ao estabelecer as aptidões necessárias para aprender a ler e escrever – características da teoria cognitivo-maturacional –, dá-se destaque às variáveis de lateralidade, discriminação visual e auditiva, coordenação viso-motora, boa articulação; ou seja, priorizam-se fatores externos em detrimento do próprio sujeito que aprende.

2. O processo de escrita no programa de formação docente tempo de aprender – a organização do processo de escrita em complexidade crescente


Neste tópico em análise, alerto para algumas questões acerca das estratégias de ensino em que é definida uma ordem para o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, que parte das unidades menores até chegar ao texto. Trata-se de uma lógica de ensino que, para a criança ter contato com textos, precisa iniciar de forma sistemática pela aprendizagem das letras, que se inicia na nomeação, na relação com o som, passando pela grafia e assim sucessivamente até chegar às sílabas, às palavras, às frases e, finalmente, aos textos.

Essa organização está muito vinculada ao método de marcha sintética. Segundo Ferreira e Teberosky (1999), “o método sintético consiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir de elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo” (FERREIRA; TEBEROSKY, 1999, p. 21). Pensar a questão da alfabetização a partir de autores que pesquisam e investem em estudos que contribuem para superar uma visão fragmentada da apropriação da língua escrita pela criança, implica questionar esse modelo de ensino que estabelece critérios específicos para organizar os conteúdos ensinados.


Apresento a seguir uma estratégia de ensino que ilustra a organização do ensino em complexidade crescente, a fim de contrapor com os estudos trazidos nesta análise.

Imagem 2: Estratégia de ensino: Nomeação das letras – Conhecimento alfabé


CA.01.00 | **Estratégia de Ensino** | 2 / 4 | **Pré e 1º Ano**


 *Ah, abelha, abelhinha,
amada amiga amarela,
até as árvores acham
que você é a mais bela!
[a] [a] [a]*


Ensine o gesto do som da letra A: diga [a] [a] [a] e bata as mãos para cada som da letra A.
Leia novamente e peça para as crianças fazerem o gesto quando você disser [a] [a] [a] ao final da estrofe.


 *Olhem esta letra.*


Mostre o cartão da letra A.

 *Que letra é essa?*


 *É a letra A.*

 *Qual o som dessa letra?*


 *O som dessa letra é [a].*



 *Com essa letra, escrevemos [a]...belha!*

Mostre a ficha de personagem da letra A.

 *Vamos escrever a letra A no ar?*

Vire de costas e, com o dedo acima da cabeça para que os alunos possam ver, faça no ar a letra A bastão maiúscula.
Peça aos alunos que repitam o movimento e observe se executam corretamente.

 *Muito bem, turma!*

Fonte: BRASIL (2020).

A transmissão do conhecimento alfabético conduzida pelo professor começa com a primeira letra do alfabeto, e as atividades seguem o mesmo modelo, até chegar à letra Z. Difícil não imaginar que, por ser um processo longo e repetitivo, não se torne cansativo, tanto para quem transmite como para quem recebe. O poema da abelha, utilizado para ensinar a letra A, parece ser selecionado com a intenção de mostrar um lado divertido para a criança, pois se trata de uma abelha bela e amiga.

Destaco o que mais me chamou atenção no módulo: a criança é ensinada a nomear e grafar as letras do alfabeto de forma isolada, como se as letras e as palavras não estivessem em muitas escritas do cotidiano escolar e familiar, bem como expostas em placas, cartazes e

muitos outros espaços em que as crianças convivem. Ferreiro e Teberosky (1999), em seus estudos, fazem uma crítica às propostas de ensino que não compreendem o acesso ao universo letrado que as crianças possuem.

Considerações finais

Como visto ao longo deste estudo, a proposta de alfabetização *do Programa Tempo de Aprender* parte de uma perspectiva que leva em conta os aspectos cognitivos maturacionais, em detrimento das experiências dos sujeitos com a leitura e a escrita em diferentes espaços sociais.

Antes de se apropriar da língua escrita, a criança é exposta a um processo que limita suas capacidades cognitivas, pois o viés preparatório não considera as experiências de escrita já vivenciadas fora do espaço escolar, como também no próprio espaço da escola por meio das trocas e relações entre as crianças.

As autoras que trago neste estudo mostram que as experiências de leitura e escrita podem servir de recurso para qualificar o ensino, como também para compreender o modo como cada criança se apropria da língua escrita. A concepção teórica que identifiquei no curso, materializada nas estratégias de ensino, toma o ensino como algo pré-estabelecido, em que as crianças são receptoras passivas dos conteúdos.

Pude perceber que a área da alfabetização está permeada por muitos elementos que envolvem as disputas ideológicas, tensionamentos, rupturas que ora contribuem para avanços, ora retrocessos, e políticas que surgem para causar alterações que nem sempre se sabe se são para melhorar ou para marcar uma ideologia de governo.

Referências

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MELLO, D. T. *Provinha Brasil (ou “Provinha de Leitura”?): mais uma “avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial”?* 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SOARES, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

Fontes consultadas

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. *Seminário “O Poder Legislativo e a alfabetização infantil: os novos caminhos”*, realizado em 15 de setembro de 2003. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/alfabetizacao_infanti_novos_caminhos_gastao_vieira.pdf Acesso em: 06 jul. 2020.