

POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E CRIANÇAS QUE NÃO APRENDEM A LER E ESCREVER NA ESCOLA: relações e reflexões.

Ana Clarissa Gomes de França¹

Denise Maria de Carvalho Lopes²

Elaine Luciana Sobral Dantas³

Eixo temático: 1 Alfabetização e políticas públicas

Resumo

As Políticas de Alfabetização de Crianças no Brasil, como todas as políticas públicas articulam, em sua criação e desenvolvimento, perspectivas, valores, concepções, sujeitos e contextos, articulação em que são definidos objetivos, destinatários e condições, bem como são assumidos princípios e perspectivas teóricas e metodológicas que constituem cada política e que configuram suas condições de implementação e seus efeitos possíveis nos contextos e nos sujeitos. Com base em uma pesquisa qualitativa e bibliográfica-documental, o presente texto tematiza políticas de âmbito nacional voltadas à alfabetização de crianças, a partir da Lei que cria o Ensino Fundamental de 9 anos, Lei nº 11.274/2006 até o momento atual objetivando refletir sobre a situação das crianças que não aprendem a ler e a escrever nos anos iniciais de escolarização, tempo reconhecido como pertinente a essa aprendizagem, em relação a tais programas.

Palavras-chaves: Alfabetização; Políticas de Alfabetização; Crianças não alfabetizadas

1 Introdução

A alfabetização vem sendo objeto de muitos estudos nas últimas décadas, com múltiplas perspectivas teórico-epistemológicas e diferentes focos-temas de investigação. Como nos afirma Soares (1999) produções de diferentes campos teóricos – da Psicologia da Aprendizagem, dos estudos da Linguagem, como a Linguística, a Psicolinguística, a Sociolinguística e, nos últimos anos, as chamadas Neurociências e as Ciências da Cognição, entre outros – de cujas construções resultam modos diferentes – mais amplos e

¹Professora Mestre da Educação Básica da Rede Municipal de Natal - RN, anaclarissarn@yahoo.com.br

²Professora Doutora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, denisemclufrn@gmail.com

³ Professora Doutora da Universidade Federal Rural do Semi Árido - UFRSA, elaine.sobral@ufersa.edu.br

mais restritos – de compreensão sobre a alfabetização. Essas diferentes formas de conceber o processo se desdobram, por sua vez, em estudos e proposições sobre as práticas pedagógicas escolares pertinentes à alfabetização de crianças, especificamente as que se desenvolvem nos anos iniciais de sua escolarização, notadamente no Ensino Fundamental, quando se reconhece, no plano oficial-legal – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) – que é finalidade precípua da escola propiciar, às crianças, o aprendizado da língua escrita com o domínio de práticas básicas de ler e escrever.

No presente texto, assumimos uma concepção de alfabetização enquanto processo de apropriação inicial da língua-linguagem escrita, que envolve aprendizagem e desenvolvimento de diferentes capacidades cognitivas e linguísticas que se configuram como o conhecimento e compreensão – inserção – da/na cultura escrita; a apropriação do sistema de escrita alfabética; o desenvolvimento de conceitos e procedimentos necessários à leitura e à produção de textos escritos e orais (BRASIL, 2008). Nessa perspectiva, a escrita é compreendida como linguagem e, portanto, interação social-verbal, produção de discursos e textos em contextos de interação (SOARES, 1999; 2009; 2011; SMOLKA, 2012; CARVALHO, 1990; 1999; LOPES; VIEIRA, 2011).

Compreendemos que as políticas públicas, como as referidas acima, enquanto práticas sociais-culturais e históricas, envolvem, em sua criação, nos diferentes níveis de suas definições e de seu desenvolvimento, além de interesses e valores, concepções teóricas que demarcam suas finalidades, metas e orientações mais amplas e específicas. Desse modo, as produções teóricas sobre o aprendizado da língua escrita, em seus diferentes matizes, se entrelaçam – sendo assumidas ou negadas – nas políticas voltadas à alfabetização de crianças que envolvem, por sua vez, políticas curriculares, políticas de formação de professores alfabetizadores, de produção de materiais, de organização de turmas, entre outras. As políticas, por sua vez, segundo Ball e Mainardes (2012), não têm resultados imediatos e homogêneos, mas podem ter efeitos – diversos, singulares – sobre os sujeitos e seus contextos, como mudanças em seus modos de conhecer, seus saberes, seus procedimentos.

É nessa perspectiva que o presente texto objetiva analisar as políticas educacionais relacionadas à alfabetização de crianças, considerando as proposições que dizem respeito à garantia desse direito à todas as crianças do Ensino Fundamental e o lugar das crianças que não aprendem a ler e escrever em seus primeiros anos escolares no âmbito de tais políticas.

Por meio de pesquisa documental, com olhar qualitativo, faremos um breve resgate das políticas propostas entre 2006 e 2022, buscando uma ênfase na relação destas com as crianças que não aprendem a ler e escrever na “idade certa”, no chamado “Ciclo de

Alfabetização”, cuja configuração de três anos proposta nos documentos referidos acima, tem sido reduzida a dois anos, tal como na BNCC (BRASIL, 2017) e ao primeiro ano, tal como na Política Nacional de Alfabetização. Definimos como *corpus* de análise os textos de documentos oficiais curriculares e de políticas de alfabetização desenvolvidas nesse tempo.

2 As Políticas de Alfabetização de Crianças no Brasil

O ano de 2006 foi significativo para a educação brasileira e para uma reconfiguração do processo de alfabetização nas escolas em decorrência da Lei nº 11.274/2006⁴ que instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos, causando uma mudança no sistema de ensino redefinindo a faixa etária de entrada no Ensino Fundamental com a inserção das crianças de 6 anos. A partir dessa inserção, foi instituído o Ciclo de Alfabetização para as turmas de 1º, 2º e 3º ano.

Em um contexto social e político de características mais progressistas e de valorização da educação pública, junto com essas políticas acima, teve início uma ampliação dos programas de formação de professores alfabetizadores envolvendo docentes que atuavam nas turmas de 1º a 3º ano, em todo o país. O primeiro programa desenvolvido foi o Pró-letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – iniciado em 2006, com oferta de formação em alfabetização e linguagem e também em matemática, com duração de 120h cada.

No Pró-Letramento, o objetivo principal da formação foi discutir as especificidades do processo de Alfabetização e sistematizar capacidades necessárias a serem alcançadas por crianças que se encontram nesse processo, considerando o tempo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Essas capacidades foram estruturadas em cinco eixos a serem desenvolvidos junto às crianças: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos escritos; desenvolvimento da oralidade.

Nesse cenário político foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (DCNEF), em 2010, que permanecem vigentes até hoje. Sua orientação, considerando a definição legal (Parecer CNE/CEB Nº 7/2010) é de que os anos iniciais do Ensino Fundamental, têm, por finalidade “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos **o pleno domínio da leitura, da escrita** e do cálculo; [...] **o foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos** [...]”

⁴ Antes da homologação dessa lei, a Lei nº 9.394/96 já previa o ensino obrigatório de 9 anos para crianças a partir dos 6 anos, e que posteriormente tornou-se meta do Plano Nacional de Educação, pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2006).

(BRASIL, 2013, p. 38. Grifos nossos). Ademais, configurou-se como um ciclo sequencial de estudo, sem reprovação/repetição de ano.

Considerando essas Diretrizes e a formação continuada dos professores e visando alcançar a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) de alfabetizar todas as crianças até o término do 3º ano do Ensino Fundamental, o Ministério da Educação lançou, em 2012, o Pacto⁵ Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que objetivou contribuir com a formação e, conseqüentemente, com as práticas de professores que atuavam nas turmas do Ciclo de Alfabetização e nas turmas multisseriadas. Para isso, além da formação, o PNAIC envolveu a produção e distribuição de materiais – jogos didáticos e livros de literatura e paradidáticos – para as escolas, cujas redes aderiram ao programa.

Junto à formação dos professores alfabetizadores e à produção e distribuição de material didático-pedagógico, o PNAIC envolveu, ainda, a avaliação da alfabetização das crianças, a gestão e controle dos processos de alfabetização nos municípios (BRASIL, 2012). A formação aconteceu entre os anos de 2013 e 2018. Inicialmente se destinou a professores que atuavam nas turmas de 1º a 3º ano e, na sua última edição⁶ em 2017/2018 contemplou também professores que atuavam na Educação Infantil. Teve como eixo central, a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, da interdisciplinaridade e da diversidade com a garantia dos direitos de aprendizagem a todas as crianças matriculadas nas escolas públicas do país, nas zonas urbana e rural.

No eixo produção e distribuição de livros literários e paradidáticos, o PNAIC, em conjunto com o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, contribuiu para o acesso de crianças – e de professores e familiares – à literatura, bem como para a ampliação de suas experiências com a escrita como prática cultural com múltiplas funções sociais. Como afirma Vigotski (2001), a aprendizagem da língua escrita tem relação com a vivência, com o compartilhamento de práticas sociais com esse objeto da cultura – a escrita – ainda tão inacessível para parte significativa das crianças de classes menos favorecidas de nossa sociedade.

Ambos os programas – Pró-Letramento e PNAIC – bem como as DCNGEB se ancoram em uma concepção de Alfabetização na perspectiva do Letramento, com práticas de leitura e de escrita que se dão nas/pelas interações com os seus usos sociais, com os diversos gêneros textuais presentes na cultura escrita, assim como de aprendizagem como processo mediado social e simbolicamente, em que a intervenção pedagógica tem papel essencial.

⁵ Criado por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, e da Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, com alterações da Resolução nº 12, de 8 de maio de 2013.

⁶ Decorrente de rupturas que aconteceram em diversas políticas que estavam em curso no país, após a deposição da Presidente Dilma Rousseff em 2016.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC⁷, cuja terceira versão foi homologada em 2017, em processo que envolve rupturas no contexto social e político com reverberações na constituição das políticas educacionais, reconfigurou o Ciclo de Alfabetização, orientando que esse processo se dê nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Desse modo, a BNCC diverge-desrespeita as DCNGEB à orientação em relação à composição do Ciclo de Alfabetização. No entanto, as Diretrizes ainda estão vigentes – não foram revogadas. Em relação às orientações específicas para o trabalho pedagógico desenvolvido nos dois primeiros anos em relação à língua escrita, a BNCC orienta que as crianças desenvolvam as seguintes habilidades:

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2017, pp. 85-86).

Junto a essas concepções e orientações para a prática de alfabetização nos dois primeiros anos, o documento destaca que esse processo é complementado por outro mais longo, identificado como ortografização que se inicia a partir do 3º ano do Ensino Fundamental. Na BNCC, todas as orientações relativas às aprendizagens necessárias ao processo de alfabetização estão descritas no componente de Língua Portuguesa que se organiza em campos de atuação e práticas de linguagem, dentro das quais são propostas competências, habilidades, objetos de conhecimento e eixos temáticos (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica).

Ainda no mesmo contexto político, após a publicação da BNCC, o MEC propõe o Programa Mais Alfabetização⁸ com a finalidade expressa de garantir o processo de Alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, prevenindo a distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e ao fortalecimento desse processo. Apesar desses objetivos, a ação principal do programa era a mera contratação de assistentes de professores, sem formação específica e com carga horária entre 5 e 10h semanais em turmas de 1º e 2º ano (BRASIL, 2017).

E em um cenário social e político conturbado decorrente da eleição de um governo federal assumidamente conservador, ultraliberal e com posições de matiz fascista, foi instituída, já em abril de 2019 a Política Nacional de Alfabetização – PNA que se propôs a

⁷ Publicada em 2017 pela Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro.

⁸ Instituída por meio do Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

promover ações expressas em seus dois documentos – Decreto e Caderno de divulgação – como sendo “baseadas na ciência”. Desconsiderando toda a produção teórica nacional, bem como as políticas desenvolvidas nas últimas décadas, a PNA apresenta concepções e proposições destoantes das propostas anteriores e reconhecidamente reducionistas do aprendizado da língua escrita. Com um aporte teórico na ciência cognitiva da leitura, o documento da PNA define como alfabetização “o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019. p. 18). Traz um conceito de Literacia - ensino e aprendizagem das habilidades de leitura – e orienta como componentes fundamentais no trabalho com alfabetização a fluência em leitura, o desenvolvimento do vocabulário, e a produção de escrita (BRASIL, 2019) de maneira descontextualizada e desconsiderando a escrita como uma linguagem, dando ênfase aos processos de ordem mais mecânica como decodificação e propondo o método fônico como caminho didático-pedagógico ao trabalho escolar, priorizando o treino e memorização de sons de letras e reduzido o tempo do trabalho com alfabetização para o 1º ano, com expressa orientação para a pré-escola.

As três políticas trazidas revelam as marcas dos contextos sociais, políticos e econômicos que caracterizam a realidade do nosso país nas duas últimas décadas. Ressaltam, de seus princípios, finalidades, concepções e ações, a natureza das políticas públicas, tal como propõem Ball e Mainardes, de não linearidade entre o proposto nos documentos – compreendidos como produções discursivas e, portanto, marcados pelas contradições sociais – e as realidades em que elas vão sendo “implementadas”, em que as visões, concepções e condições concretas de realização das propostas pelos sujeitos em cada contexto impõem reconfigurações e efeitos diferentes.

Têm sido mesmo diferentes os efeitos das políticas de alfabetização para muitas crianças, bem como para seus/suas professores/as. Ainda que tenhamos em vista que muito se alcançou em termos de mudanças nos índices de alfabetização se consideramos as décadas anteriores e a ampliação da entrada na escola e, também que as políticas nacionais de alfabetização de crianças são recentes em nosso país – o primeiro programa nacional de formação de professores com foco na alfabetização data de 1999, o Parâmetros em Ação - Alfabetização, que foi seguido do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) de 2001, é preciso reconhecer que milhares de crianças não têm conseguido aprender, mesmo frequentando as escolas nos três primeiros anos.

Essa situação resistente e desafiadora é devida, de acordo com Soares (2003) a determinantes diversos – históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais – assim como à complexidade e multidimensionalidade do processo de alfabetização que envolve múltiplas faces.

No âmbito do Pró-Letramento e do PNAIC, as concepções de aprendizagem, de escrita como linguagem, de letramento, de ensino, de escola, de professor e de aprendiz condizem com perspectivas interacionistas, que consideram as interrelações entre os sujeitos, seus processos e os contextos, que são marcados pela história e pela configuração social. Mesmo assim, no âmbito da escola, das relações de ensino (SMOLKA, 2012), ainda nos cabe pensar-interrogar em relação às condições propiciadas às crianças que desejam e precisam se alfabetizar e às professoras e professores responsáveis por sua alfabetização. Uma multiplicidade de aspectos, juntamente aos fatores que os marcam, são constitutivos dos processos em que crianças não conseguem aprender: suas próprias capacidades, suas necessidades, suas relações com a língua escrita intra e extra-escola, os modos como os/as professores/as desenvolvem as mediações necessárias a essas relações, como organizam tempos, espaços, materiais pedagógicos, intervenções de ensino e de avaliação. Os Programas Pró-Letramento e PNAIC assumem essas preocupações em suas propostas formativas. Mas, como nos lembram Ball e Mainardes (2012) as decisões das políticas vão sendo reconfiguradas nos diferentes contextos e condições, redefinindo objetivos e procedimentos e, portanto, resultados.

O que precisa ser considerado nos âmbitos mais locais e nos espaços mais próximos aos alunos e seus professores? As discontinuidades das políticas, juntamente às condições de vida de crianças e professores impõem limites. Mas é preciso pensar e construir possibilidades de mudanças, de produção de efeitos outros, de avanços, de conquistas, o que é direito de todas as crianças.

3 Considerações Finais

Percebemos nas políticas dos últimos anos que há continuidades e discontinuidades entre elas, de modo geral, até 2018 elas apresentavam concepções semelhantes de alfabetização com diferenças mais relativas às turmas e às idades das crianças que deveriam estar imersas nesse processo, o que foi rompido com a publicação da PNA, com suas concepções e proposições destoantes.

Estamos, após um complexo e desafiador movimento social e político, diante de um contexto em que se alcançou a eleição de um governo que assume perspectivas comprometidas com as camadas populares, com a melhoria de vida da população, com ênfase na educação escolar como direito. Entretanto, o contexto social, econômico e político – interno e externo inclusive marcado pelas consequências sociais da pandemia do Covid 19 – mostram-se complexo, marcado por movimentos de recrudescimento de posições conservadoras e excludentes. É nesse contexto complexo, de reestruturação do Ministério de Educação - MEC, em meio a intensas contradições inerentes à estruturação social, que

emergem discussões que, ainda que controversas, nos permitem “esperançar” em relação a outras novas políticas de alfabetização – que considerem as crianças excluídas, as que não aprenderam a ler e escrever, mesmo indo à escola. E as que estão iniciando, as que virão. Que consigamos pensar e realizar políticas que contribuam mais efetivamente para que, apesar das adversidades que enfrentam em suas vidas, possam se alfabetizar na escola.

4 Referências

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo/ÃO PAULO: CORTEZ, 2011, 288 p.

CARVALHO, Denise Maria de. **A função social da escrita: o saber da criança, o fazer da escola**. Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 1990.

CARVALHO, Denise Maria de. **Ensinar. Aprender a linguagem escrita: do movimento do fazer ao saber em movimento**. Natal, Tese (doutorado em educação). Programa de pós-graduação em Educação. Centro de Ciências Sociais Aplicadas/CCSA. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 1999

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo/1876-1994). São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 13° ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6.ed., 2° reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda Becker. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. In ZACCUR, Edwiges (Org.). *A magia da Linguagem*. Belo Horizonte: Ed. DP e A, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.