

UM CENÁRIO, DUAS TÉCNICAS: ANÁLISE DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DOS PROGRAMAS ALFA E BETO E PNAIC

SOUSA, Sandra Novais – SED/MS

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço – UEMS

MELIM, Ana Paula Gaspar – UCDB

Resumo

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul adotou, em 2008, como parte das medidas para melhorar os índices de aproveitamento dos alunos nas avaliações externas, o Programa Além das Palavras, baseado na utilização do método fônico e de cartilhas, manuais didáticos e formação de professores fornecidos pelo Instituto Alfa e Beto. Entrementes, em 2012, o estado também adere ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), passando os alfabetizadores a participar de dois modelos de formação. Diante deste contexto, este estudo busca analisar a matriz teórica dos Programas e os impactos destas ações da Secretaria na prática dos professores alfabetizadores. Os resultados demonstraram, no campo teórico, a divergência das matrizes quanto aos conceitos de alfabetização, letramento e formação de professores, demonstrando assim a incoerência em serem adotados, simultaneamente, na mesma rede de ensino. Indicaram, também, a necessidade de investimentos em formações que promova a autonomia teórica dos alfabetizadores.

Palavras-chave: Alfabetização. Políticas Públicas de Formação de Professores. PNAIC. Instituto Alfa e Beto.

CENÁRIO, DUAS TÉCNICAS: ANÁLISE DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DOS PROGRAMAS ALFA E BETO E PNAIC

1. Introdução

A formação de professores tem sido apontada como uma estratégia chave para a melhoria da qualidade da educação escolar, fazendo com que os órgãos gestores federais, estaduais e municipais busquem soluções e formas de melhor efetivá-la. Essa busca, no entanto, pode resultar em situações em que o professor se vê periodicamente

exposto a uma diversidade de abordagens metodológicas e teóricas, decorrentes das mudanças de governo e dos cargos de chefia ligados aos segmentos da educação.

Dessa forma, aproveitando-nos do uso de metáforas, que tão bem ajudam e facilitam a visualização de uma ideia complexa, no título e nos subtítulos desse artigo, comparamos a situação vivenciada no estado de Mato Grosso do Sul à pintura de um cenário utilizando duas técnicas ao mesmo tempo.

Metaforicamente, pensamos que o professor, ao iniciar o ano letivo com uma nova turma de alunos, atua como se recebesse uma tela em branco, pincéis e tintas. Nesse momento, seu sentimento deve ser o de que não há limites para o que se poderia criar.

No entanto, quando sua autonomia criativa é obstruída por determinados tipos de políticas de intervenção, o professor acaba sendo visto como um “tarefeiro”, técnico e executor, não como um artista inventivo.

Assim como afirma Imbernón (2000, p. 69), não podemos “[...] entender a formação permanente apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim, sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso.”

Porém, para revisar, organizar e até mesmo combater teorias, é preciso ter acesso à informação e conhecimento do que vem sendo pesquisado na sua área de atuação, de maneira aberta e não direcionada como forma de adestramento ou doutrinação. Caso contrário, a situação do professor frente à imposição de teorias “questionáveis”, ou incompatíveis, fica fragilizada.

Diante dessas considerações iniciais, apresentaremos neste artigo uma análise da matriz teórica dos Programas Além das Palavras/Alfa e Beto e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implantados concomitantemente pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul como estratégias para melhoria dos índices de alfabetização no estado.

O Programa Além das Palavras, nome dado a uma política de intervenção pedagógica que consiste num conjunto de práticas e materiais didáticos adquiridos do Instituto Alfa e Beto¹, foi posto em execução por meio da Resolução/SED nº 2.147, de 15 de janeiro de 2008, pela Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

¹ O Instituto Alfa e Beto (IAB) é uma organização não-governamental. Criado em novembro de 2006, tem como diretor-presidente, o professor João Batista Araújo e Oliveira, conforme informações do site oficial da instituição, disponível em <<http://www.alfaebeto.org.br>>. Acesso em 15/03/2015.

No material intitulado “Programa Além das Palavras”, distribuído em reuniões de formação, a introdução do projeto é assim justificada:

Analisando dados do Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso do Sul/SAEMS e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, percebeu-se que um considerável número de escola/municípios apresentava baixos índices de desempenho. Esse quadro indicava a necessidade de uma incisiva intervenção didático-pedagógica nas turmas de 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Dessa forma, a Secretaria de Estado de Educação, em articulação com a direção e a comunidade escolar, implantou gradativamente, em 2008, o Projeto “Além das Palavras”. (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 5).

Inicialmente apresentado como um projeto piloto, com adesão voluntária das unidades escolares, foi ampliado no ano seguinte para atender também ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e, após sucessivas ampliações, estendido a todas as etapas da Educação Básica, de acordo com a Resolução SED/MS nº 2.509, de 4 de janeiro de 2012, publicada no Diário Oficial nº 8.104, que assim declara²:

Considerando a necessidade de sistematizar o processo de alfabetização/letramento, proporcionando condições para o sucesso escolar dos estudantes ao término do 2º ano do ensino fundamental,

Considerando a necessidade de viabilizar metodologia e materiais didáticos específicos para o desenvolvimento dos estudantes matriculados na Rede Estadual de Ensino, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental;

Considerando a necessidade de sistematizar o processo de formação continuada para os professores e equipe técnica que atuam junto aos anos iniciais do ensino fundamental, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, resolve:

Art. 1º Implantar o Programa Além das Palavras nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental.

Art. 3º Fica concedido ao Programa Além das Palavras a condição de Programa Educacional Especial da Secretaria de Estado de Educação/SED. (MATO GROSSO DO SUL, 2012c, p. 3).

² Formatação de acordo com o texto original da resolução.

Entretanto, em 2012, o Estado de Mato Grosso do Sul também aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pelo Governo Federal por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que assegura, entre as ações previstas, a integração e estruturação, "[...] a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referenciais curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento." (BRASIL, 2012a, p. 23).

Desta forma, os professores da esfera estadual começaram a participar, além das reuniões do Alfa e Beto, da formação continuada do PNAIC. Embora no ano de 2015, após a mudança de governo ocorrida em virtude das eleições estaduais, o Programa Além das Palavras/Alfa e Beto tenha sido descontinuado, por meio de Comunicação Interna (C.I) enviada às escolas pela Secretaria de Estado de Educação, não foi publicada nenhuma resolução que oficialmente o encerre.

Assim, justificamos a relevância deste estudo pelo fato de passarem a coexistir, em Mato Grosso do Sul, dois programas de formação continuada, um ligado ao Programa Além das Palavras/Alfa e Beto, e o outro, ao PNAIC.

Analisaremos, portanto, a existência de compatibilidade teórica entre eles, e se suas implantações consistiram em uma ação coerente para a melhoria do cenário da formação de professores alfabetizadores em nosso Estado.

1. As cores da alfabetização e da leitura no Programa Além das Palavras/Alfa e Beto

O diferencial das ações didático-pedagógicas propostas no Programa Além das Palavras é a utilização do método fônico em seus materiais didáticos destinados à alfabetização. Para fins de contextualização, Oliveira (2004) conceitua como fônico qualquer método que ajude o aluno a fazer relações entre fonemas e grafemas. Declara o autor:

O uso de métodos fônicos não ocorre de forma abstrata; ele se dá através da utilização de materiais didáticos diversos – uso de letras, alfabetos, atividades que letras e sons (fonemas e grafemas), palavras impressas em cartões e cartazes, textos desenvolvidos ou escolhidos por critérios semânticos e morfossintáticos. Esses materiais se encontram na forma de orientações, fichas e listas de palavras, ou sistematizados e manuais de alfabetização – que tradicionalmente são chamados de cartilhas no Brasil. (OLIVEIRA, 2004, p. 59).

No Programa, há uma ênfase nos chamados pré-requisitos, que corresponderiam ao trabalho com a consciência fonêmica, conceituada como a identificação das relações entre sons e letras e ao princípio alfabético, definido como o conhecimento de que os sons correspondem a letras e vice-versa.

O Manual de Consciência Fonêmica (OLIVEIRA, 2010), em sua introdução, explica que para se alfabetizar o aluno é preciso superar três desafios: descobrir o princípio alfabético, aprender a decodificar e aprender o princípio ortográfico. Explica ainda que é necessário superar esses desafios através do “[...] desenvolvimento da consciência fonêmica, que é a base para a descoberta do princípio alfabético.” (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Para a aprendizagem ou o desenvolvimento da consciência fonêmica, o Programa Alfa e Beto de alfabetização propõe uma sequência rígida de ensino dos fonemas da língua portuguesa, como pode ser percebido no índice do Manual de Consciência Fonêmica. Os capítulos do manual devem ser trabalhados conjuntamente com a cartilha Aprender a Ler (OLIVEIRA, 2011) e com os respectivos Minilivros (OLIVEIRA, 2009).

Outra característica presente na metodologia do Programa é a ênfase dada ao que Oliveira (2004) denomina de “reabilitação dos proscritos”: memorização, caligrafia, ditado e cópia. Essas atividades, de acordo com o IAB, foram consideradas no Brasil como antipedagógicas e desnecessárias, afirmando ainda que “ninguém, pedagogo ou não, duvida dos malefícios de uma educação centrada na decoreba, em que o único esforço intelectual do aluno consistia em memorizar e recitar textos de cor.” Oliveira, porém, argumenta:

[...] se memorizar textos perdeu espaço na escola brasileira, certamente não o perdeu na sociedade nem em escolas de outros países. [...] Quem decretou o fim da memorização? Independentemente de sua utilidade prática, memorizar textos continua sendo um importante e saudável mecanismo de fortalecimento da memória. (OLIVEIRA, 2004, p. 73).

Essa prática se justificaria, para o Programa, porque um bom leitor é aquele que depende menos de elementos do contexto para realizar a leitura. Os estudos de Charles Perfetti (1999), por outro lado, demonstraram que são os alunos com mais dificuldade em processar as palavras que recorrem com maior frequência ao contexto para compreender o que lêem, utilizando os conhecimentos prévios de diferentes gêneros textuais e formas de produção de texto escrito com os quais teve contato.

Outro “proscrito” reabilitado pelo programa é a caligrafia. É possível perceber a ênfase dada ao seu treino pela quantidade de exercícios destinados à aprendizagem do traçado da letra encontrados nos livros adquiridos no “pacote” do programa de alfabetização: Grafismo e Caligrafia; Letras de Forma e Grafismo; Caligrafia – Letras Cursivas.

As atividades desses livros são baseadas nos pressupostos dos conhecidos exercícios de prontidão e de maturação para a aprendizagem da língua escrita, ou seja, nos pré-requisitos, assim justificados pelo IAB:

Atualmente, a Ciência Cognitiva da Leitura permite analisar com clareza quais as competências e habilidades ou requisitos que o aluno precisa ter para aprender a ler de forma adequada. Ao mapear essas habilidades [...] torna-se possível saber por onde devemos começar um curso de alfabetização. Se o aluno não possui as competências (ou não tem prontidão, na linguagem da primeira metade do século passado) precisa adquiri-las antes de dar o passo seguinte. (OLIVEIRA, 2004, p. 38).

Sob a égide de treinar o traçado da letra para deixá-la legível, são propostos exercícios que trabalham, na realidade, a coordenação motora e visual-motora, por meio de atividades nas quais o aluno deve seguir uma linha tracejada ou copiar modelos. A lógica desse tipo de treinamento é a de que é necessário normalizar a escrita.

Voltando à lista dos “proscritos” reabilitados pelo IAB – Além das Palavras, temos o ditado e a cópia como atividades pedagógicas consideradas chaves para o ensino da escrita. Oliveira (2004, p.77) define o ditado como um “[...] exercício de heurística, de solução de problemas, de metacognição” e como “uma transcrição fonografêmica, da palavra à letra.”

Sabemos, no entanto, que o ditado faz parte de um arcabouço de procedimentos tradicionalmente utilizados pelos professores com o objetivo de avaliar erros de ortografia. Se essa avaliação pode ser considerada válida quando o aluno encontra-se na fase alfabética, ou seja, quando já entendeu a notação do sistema de escrita e está apto a progredir para uma escrita ortográfica, torna-se completamente desprovida de sentido quando o aluno está em fase de aprendizagem da língua escrita, formulando suas hipóteses.

Numa concepção de aquisição de técnica, o erro deve ser evitado, corrigido, evidenciado. Numa concepção de aquisição da escrita como a apropriação de um

sistema notacional, o erro faz parte do processo e deve se conceder às crianças “[...] a liberdade para tentar, perguntar, errar, comparar, corrigir”, enfim, “de desenvolver suas hipóteses sobre a escrita.” (CAGLIARI, 2009, p. 83).

O mesmo pode-se dizer do último “proscrito” recuperado pelo método de ensino do IAB, a cópia, justificada por três motivos pelo programa, a saber: como “exercício para aumentar a fluência, essencial para que o aluno acompanhe os desafios crescentes das anotações em sala de aula”; como um “instrumento de reforço de padrões ortográficos” e como uma atividade propícia para que o “lado mecânico da escrita” seja exercitado, “da mesma forma que outras aprendizagens motoras.” (OLIVEIRA, 2004, p. 79).

2.1. Letramento: existe este tom para o Alfa e Beto?

Para Oliveira (2004, p. 70), “[...] afirmar que só se pode alfabetizar usando os chamados textos autênticos ou reais é uma mera opinião, que contraria sólidos fundamentos científicos.” É interessante o fato de que, em seus documentos oficiais, a própria SED/MS discorda dessa análise. Por exemplo, os Referenciais Curriculares para alfabetização afirmam que:

Alfabetizar letrando é um desafio permanente; implica refletir sobre as práticas e as concepções adotadas ao iniciar os alunos no universo da escrita e da leitura. Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não são inseparáveis, pois o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Os textos precisam ser selecionados e devem ter significado; as atividades de leitura e escrita precisam ter sentido. Não se escreve sobre o nada, mas sobre o que se conhece, sente e pensa. Não se escreve para treinar habilidades de escrita, mas para registrar, comunicar, informar, dentre outras funções. Não se lê para decodificar sons e letras, mas para sentir prazer, para informar-se, conhecer outros mundos e outras explicações da realidade, dentre os múltiplos objetivos que a leitura propicia. (MATO GROSSO DO SUL, 2012b, p. 15).

Oliveira (2004, p. 34) afirma que “[...] reconhecer a relação entre alfabetização e letramento não autoriza concluir que são processos indissociáveis, simultâneos e interdependentes”. Para o autor, um texto é mais adequado para iniciar os alunos na

leitura se for decodificável, com estruturas sintáticas simples e repetidas. Assim, argumenta que:

Muitos linguistas e especialistas em alfabetização criticam o uso de textos construídos a partir de limitações semânticas e morfossintáticas. Essas críticas, mesmo quando se relacionam a textos descontextualizados ou com estruturas simples, são cientificamente infundadas. Elas apenas refletem a confusão entre ler e aprender a ler, entre ler e compreender. (OLIVEIRA, 2004, p. 34).

A abordagem do Instituto Alfa e Beto a respeito do letramento é algumas vezes prescritiva, em outras, confusa ou contraditória. Por exemplo, em Oliveira (2004, p. 34, grifo do autor) é afirmado que “[...] reconhecer a relação entre alfabetização e letramento não autoriza a concluir que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, simultâneos e interdependentes.” E, logo em seguida, conclui “[...] alfabetização e letramento são duas importantes dimensões do processo educacional e do ensino da leitura escrita. Elas são dimensões separadas, mas interdependentes. O letramento antecede, acompanha e sucede a alfabetização.” (OLIVEIRA, 2004, p. 35, grifo nosso).

2. Outro tom, outras nuances: Entra em cena o PNAIC

Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é definido como uma das ações promovidas pelo MEC para consolidar uma das diretrizes do Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, lançado em 2007, de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade (BRASIL, 2012a).

No caderno Currículo na Alfabetização: concepções e princípios, Unidade 1, Ano 1 (Brasil, 2012b), encontramos a informação de que para entender os princípios que norteiam as ações do PNAIC é necessário conhecer o que é denominado como “direitos de aprendizagem”.

Esses direitos, compilados em um documento entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), foram discutidos e elaborados por um grupo de 50 especialistas de diversas áreas, como linguagem, língua portuguesa, matemática, entre outras, e passaram a integrar os cadernos de formação do Pacto, sendo um ponto de partida para a

discussão de quais aprendizagens são consideradas básicas e instrumentais para que os alunos possam lograr sucesso nas séries posteriores.

Essa é uma mudança conceitual importante, pois em comparação ao defendido pelo Instituto Alfa e Beto, que centra suas ações e por consequência a aprendizagem na aplicação de um método, quando o aluno não aprende fica implícito que ou o método não foi bem aplicado pelo professor ou o “problema” é do aluno, ou da sua capacidade de aprendizagem, pois, nesse caso, o método seria cientificamente comprovado e infalível.

A elaboração dos documentos, materiais de apoio e cadernos de formação do Pacto foi feita em parceria com 37 universidades públicas. Essa participação das universidades é um importante diferencial no que diz respeito à defesa de certos conceitos teóricos relativos à alfabetização e letramento.

Para entender o conceito de alfabetização que norteia as ações do Pacto, precisamos compreender bem o que significa um sistema notacional. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), “[...] entende-se por notacional o que se refere a sistemas de representação convencional, como o sistema de escrita alfabético, a escrita dos números, a escrita musical, etc.” (BRASIL, 1997, p. 33).

As implicações pedagógicas de tal compreensão referente à natureza da aprendizagem do sistema de escrita alfabético são fundamentais, significando que a partir desta serão dados os encaminhamentos didáticos das classes de alfabetização.

Um ensino baseado na memorização, na reprodução de modelos e na cópia tem como princípio a aprendizagem de um código, como é o caso das atividades encontradas nos manuais do Instituto Alfa e Beto. Já na perspectiva em que trabalha os cadernos de formação do PNAIC, é preciso que o professor tenha claro que para ser alfabetizada a criança precisa empreender um “[...] sério trabalho conceitual, por meio do qual vai ter que desvendar duas questões: 1. O que é que as letras notam (isto é, registram)? [...] 2. Como as letras criam notações (ou palavras escritas)?” (BRASIL, 2012e, p. 9).

Esse trabalho efetuado pelo aprendiz “[...] para um adulto, que não recorda o percurso evolutivo que viveu para compreender o SEA, pode soar estranho [...]” (BRASIL, 2012e, p. 10), mas ele se refere exatamente às hipóteses ou explicações que, conforme a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky (1985), as crianças elaboram para o funcionamento da escrita alfabética.

Assim, coerente com essa perspectiva “[...] é preciso deixar as crianças escreverem como sabem (e não só copiarem palavras escritas corretamente pela

professora), para podermos detectar em que nível de compreensão de nosso sistema alfabético o menino ou a menina se encontram.” (BRASIL, 2012e, p. 11).

Encarar a aprendizagem da língua escrita como um direito, a ser assegurado durante o chamado ciclo de alfabetização, impõe-nos uma prática pedagógica que envolva mais do que classificar os aprendizes segundo seus níveis de escrita. Estabelece, inclusive, que [...] ter alcançado uma hipótese alfabética não é sinônimo de estar alfabetizado. Se já compreendeu como o SEA funciona, a criança tem agora que dominar as convenções som-grafia de nossa língua. Esse é um aprendizado não conceitual, que vai requerer um ensino sistemático e repetição, de modo a produzir automatismos. (BRASIL, 2012e, p. 16)

É possível, de acordo com os autores/colaboradores do Pacto, conciliar o respeito ao direito das crianças em ser alfabetizadas, com práticas de ensino coerentes e sistematizadas. Basta ter claro a diferenciação entre a fase inicial de apropriação do SEA, a qual ocorre em etapas sucessivas de conceitualização, onde não faz sentido a preocupação em evitar o “erro”, a ênfase na cópia, no ditado, na memorização e na caligrafia; e a fase de consolidação da alfabetização, que carece exatamente de um tratamento sistemático, repetitivo, das convenções som-grafia, que pode incluir (por que não?) o ditado, a cópia, atividades de memorização e caligrafia, desde que contextualizadas e coerentes com práticas de letramento

A ênfase do Além das Palavras/Alfa e Beto no método fônico, chamado em seus manuais de consciência fonêmica, como se fossem sinônimos, pode dar a entender que uma abordagem baseada em outra matriz teórica iria prescindir de atividades que trabalhassem as habilidades fonológicas.

Isso, entretanto, não acontece nos cadernos de formação do Pacto, que trata da importância do desenvolvimento da consciência fonológica, sem, porém “[...] reduzir consciência fonológica à consciência sobre os fonemas das palavras.” (BRASIL, 2012e, p. 22). Dessa forma, o posicionamento do PNAIC sobre esse tema é bem claro:

O fato de reconhecermos que algumas habilidades de consciência fonológica são importantes para uma criança se alfabetizar não nos deve levar a adotar uma visão simplista, segundo a qual a escrita seria um código e a chave para dominá-la seria apenas o desenvolvimento da consciência fonêmica. (BRASIL, 2012e, p. 23).

Na perspectiva da matriz teórica adotada pelo PNAIC, a consciência fonológica consiste em um conjunto de habilidades que permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras. Essa reflexão, porém, não deve consistir em um treino para “[...] pronunciar isoladamente os fonemas das palavras” como propõe o método fônico, como se “[...] segmentando oralmente os fonemas das palavras e memorizando as letras a eles correspondentes, a crianças dominariam a escrita alfabética.” (BRASIL, 2012e, p. 23).

No Pacto, trabalhar a consciência fonológica refere-se à capacidade de refletir sobre partes sonoras das palavras, por meio de atividades que envolvam “[...] as capacidades de partir palavras em sílabas, comparar palavras quanto ao tamanho, e comparar palavras quanto a semelhanças sonoras (de suas sílabas, rimas ou fonemas iniciais).” (BRASIL, 2012e, p. 29).

Para fazer isso, o professor conta com um rico repertório de parlendas, cantigas, quadrinhas, trava-línguas, poemas e outros textos que, por serem geralmente bem conhecidos e repetidos em brincadeiras e jogos infantis, permitem “[...] uma reflexão específica sobre as relações entre partes orais (o que pronunciamos) e as partes escritas do texto (as palavras, sílabas e letras) que substituem, no papel, o que pronunciamos ao cantar o texto.” (BRASIL, 2012e, p. 29).

2.1. A leitura em tons vibrantes: O letramento no Pacto.

Uma das principais divergências teóricas entre os conceitos do PNAIC e do Programa "Alfa e Beto" refere-se à conceitualização e ao tratamento dado ao letramento no processo de alfabetização inicial, antes de ser consolidado o aprendizado do SEA. Para o Programa Além das Palavras/Alfa e Beto, o letramento seria introduzido somente após a criança possuir a habilidade de decodificar e codificar a língua escrita.

Para o PNAIC e, surpreendentemente, para a SED/MS, de acordo com o Referencial Curricular (MATO GROSSO DO SUL, 2012b), o letramento acompanha o processo de alfabetização desde o seu início. As implicações desse entendimento sugerem que:

O rompimento da concepção de língua escrita como código para uma concepção da mesma como sistema de notação alfabética, realizado por meio de diversos estudos, entre eles, os de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), trouxe avanços significativos para o fazer pedagógico. Atrelada a esta compreensão, veio também a de que é por meio da interação com os usos e funções da língua escrita que a aprendizagem ocorre. Assim, fica claro não

mais haver sentido em se trabalhar com os alunos os textos “artificiais” encontrados em cartilhas. (BRASIL, 2012b, p. 7).

Para o Pacto, o letramento consiste em um “[...] conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais.” (BRASIL, 2012e, p.7). Esse entendimento implica exatamente na escolha de quais os tipos de texto serão oferecidos às crianças em seus primeiros contatos com a leitura e escrita em situação escolar.

Na perspectiva do SEA como código, as cartilhas e seus textos artificiais produzidos para ensinar passo a passo a associação entre letras e fonemas servem perfeitamente a essa função. Na concepção teórica do alfabetizar letrando, porém, esses textos são inconcebíveis, pois fogem ao que é encontrado nas situações reais de leitura e escrita realizadas em sociedade. Assim:

Essa concepção é contrária à concepção de que a alfabetização é a aprendizagem de um código, que seria ensinado por meio de métodos de ensino – ora analíticos ora sintéticos, que concebem o sujeito como mero receptor de conhecimento. Essa perspectiva permeou o ensino durante muito tempo, no nosso país, e, com base nesse conceito restrito, defendia-se que a criança precisaria apenas de um ano para se alfabetizar. (BRASIL, 2012b, p. 14).

Alfabetizar sem lançar mão de cartilhas significa para o professor planejar situações de leitura e escrita contextualizadas e significativas, sendo que isso só é possível quando são utilizadas diferentes tipologias e suportes textuais. A leitura literária, feita com regularidade nas salas de alfabetização por meio de situações de leitura compartilhada, propicia a inserção das crianças num mundo de imaginação, criatividade e fantasia, sendo essencial para a efetivação do processo de alfabetização.

Porém, outras leituras são necessárias e imprescindíveis: o texto de jornal, de revistas, cadernos de receitas, as regras de um jogo, folhetos de propaganda, rótulos de embalagens, enfim, a leitura de “textos” encontrados no dia a dia das crianças.

3. Ensinando a técnica: a formação de professores

A formação contínua é ancorada em diferentes matrizes teóricas no Programa Alfa e Beto e no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

No Alfa e Beto, a formação é centrada na racionalidade, caracterizada pelo controle burocrático do trabalho dos professores e pela redução dos saberes necessários ao exercício da docência a certas habilidades ou competências técnicas, revestidas com uma roupagem de recentes descobertas científicas. O professor, neste modelo, passa a ser um mero executor de uma prática (ou método) pensado por outro, expropriado de sua condição de sujeito do seu conhecimento.

No Pacto, o modelo de formação idealizado, pelo menos teoricamente, pressupõe a valorização dos saberes dos professores, considerando-os como sujeitos protagonistas, capazes de produzir conhecimento, de participar das decisões que envolvem o gerenciamento de suas salas de aula e o seu desenvolvimento profissional. Essas diferenças conceituais dos dois programas podem ser notadas até mesmo quando se observa o lugar de onde surgiram suas concepções.

A proposta do Alfa e Beto nasce em um instituto particular que oferece pacotes educacionais a instituições públicas e privadas. A proposta do PNAIC nasce de uma parceria do MEC com Universidades públicas, a partir de estudos e pesquisas sobre formação e desenvolvimento docente.

4. O posicionamento da SED/MS: essa mistura é possível?

Diante das aparentes contradições teóricas presentes nos dois programas em andamento em Mato Grosso do Sul, a Secretaria de Estado de Educação (SED) lançou, em 2013, o documento *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Programa Além das Palavras*, bem como uma *web conferência* destinada aos coordenadores pedagógicos, diretores e outros profissionais envolvidos, com o intuito de esclarecer os procedimentos para a implantação do PNAIC no Estado.

O posicionamento oficial da SED/MS, quanto à compatibilidade dos programas, pode ser percebido logo nos primeiros parágrafos:

A alfabetização no Programa das Palavras dá-se pelo método Metafônico e no Pacto dá-se na perspectiva do letramento. Embora ocorra a opção por um método em alfabetização, reiteramos que a questão do letramento está presente no Programa Além das Palavras em todos os anos escolares e os resultados apontam melhoria significativa nos anos iniciais, de acordo com os

No referido documento, a SED/MS refaz todo o percurso discursivo do Programa Alfa e Beto de alfabetização, repetindo os argumentos utilizados pelo seu presidente, João Batista de Araújo e Oliveira, em seus livros e manuais.

A Secretaria de Estado de Educação argumenta, com o objetivo de tentar uma aproximação entre os referenciais teóricos dos dois programas de formação de alfabetizadores, que, enquanto para o PNAIC “[...] as letras notam a pauta sonora e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem”, para o Alfa e Beto/Além das Palavras “[...] o aluno precisa traduzir em letras o que ele ouviu ou pensou. É por isso que o alfabeto se chama um código: ele é a transcrição de um sistema (sonoro) em outro (gráfico).” (MATO GROSSO DO SUL, 2013, p. 14, grifo nosso).

Embora haja a tentativa de justificar a coerência em implantar na mesma rede de ensino, ao mesmo tempo, os dois programas, na própria construção do argumento da SED/MS a diferença conceitual é percebida: para o Pacto, a alfabetização é a apropriação de um sistema notacional; para o Além das Palavras, trata-se da aprendizagem e memorização de um código.

5. Considerações Finais ou Contribuições Futuras: Podemos melhorar o cenário para nossos artistas?

Tendo em vista o objetivo delineado na introdução deste trabalho, compreender e analisar as matrizes teóricas dos Programa Alfa e Beto/Além das Palavras e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pudemos comprovar, analisando diferentes dimensões envolvidas na alfabetização e na formação de alfabetizadores, que as matrizes teóricas dos dois programas não são compatíveis, não havendo coerência em serem adotados ao mesmo tempo como políticas públicas em uma rede de ensino.

Essas diferenças conceituais são relevantes, pois se refletem diretamente nas práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula. Ao desconsiderar, por exemplo, as hipóteses de escrita e iniciar a alfabetização como se a criança já “pensasse” numa hipótese alfabética, tem-se uma abordagem didática diferente de quando se concebe que a criança precisa formular internamente essa hipótese alfabética, que não é “natural” a ela.

Entendemos que uma das funções inerentes à Secretaria de Educação é promover situações formativas que desafiem o professor a refletir proativamente sobre a docência e buscar alternativas, como sujeito inventivo e produtivo, construtor e reconstrutor de sua práxis, e não mero “[...] reproduzidor de orientações oficiais” (BRASIL, 2012d, p. 20), ou “[...] **repetidores** em suas salas de aula daquilo que lhes foi aplicado na formação para orientar a sua **nova prática**” (BRASIL, 2012d, p. 27, grifos do autor).

Conforme bem atesta Moraes (2010, p. 32), urge a necessidade de “[...] encarmos com mais rigor e cuidado a formação continuada de nossos alfabetizadores (e professores em geral)”, além de “[...] lutar para consolidar o direito à formação continuada como fato contínuo e sistemático”.

Assim, acreditando que é no interior das salas de aula que os professores põem à prova os saberes profissionais, quando necessitam tomar decisões rápidas em meio aos diversos problemas e situações ocorridas no cotidiano escolar, entendemos que as ações das políticas públicas de formação de professores, conforme argumenta Garcia (2010), devem caminhar no sentido de disponibilizar espaços onde os professores possam questionar coletivamente as rotinas de ensino, examinar novas concepções de ensino e de aprendizagem e, finalmente, encontrar formas de responder às diferenças e aos conflitos.

O que defendemos, como opções para melhorar o cenário da educação escolar e da alfabetização, é a instituição de políticas que ofereçam ao professor a oportunidade de ler, estudar, debater com seus pares, manter-se informado e atualizado, em espaços de planejamento coletivo, *solidários* e não *solitários*, que ajudem a quebrar o “isolamento” a que os docentes acostumaram-se a ficar, quando fecham as portas de sua sala de aula e tem a aparente impressão de autonomia. Esses espaços de planejamento coletivo poderiam ser instituídos pela própria unidade escolar, por meio da gestão e coordenação pedagógica, ajustando-se aos horários de planejamento, que em nosso Estado perfazem 1/3 da jornada de 20h, para que os professores de classes/aulas afins pudessem se reunir e planejar em conjunto, sendo auxiliados pela coordenação sempre que necessário.

E dentro desse horário, que houvesse espaço também para o estudo, podendo até mesmo ser temático, definido de antemão por uma necessidade percebida pelo grupo. Ou seja, se o grupo sentiu a necessidade de aprofundar mais os conhecimentos sobre *avaliação*, por exemplo, poderia ser previamente combinado que no horário seguinte de

planejamento haveria um momento reservado para leitura e discussão de textos sobre avaliação, e que, a partir desses estudos, o grupo criaria *sua identidade* neste quesito.

Uma última consideração, sobre formação em serviço, se faz necessária: não estamos aqui propagando que os professores são os únicos responsáveis pela qualidade da educação. Essa seria uma maneira simplista, limitada e baseada no senso comum. Para que o professor possa desfrutar desses momentos de estudo e planejamento, a escola, por meio do poder público, deve oferecer condições para que isso possa ser feito, o que inclui espaço adequado, confortável e reservado; acesso à internet e à literatura científica da área; tempo de qualidade para executar as outras atividades inerentes ao horário de planejamento, como preencher diários de classe, fazer o plano de aulas, elaborar e corrigir avaliações, etc.

Políticas públicas de intervenção que expõem os professores a contradições teóricas e metodológicas, como ocorre em nosso estado, revelam que “[...] os administradores e alguns setores sociais pensam também que os docentes são incapazes de executar corretamente, por si mesmos, a complexidade de seu trabalho.” (CONTRERAS, 2002, p. 153). Para superar essa visão, Contreras (2002) defende a autonomia como uma *reivindicação trabalhista* e uma *exigência educativa*; como uma *qualidade da relação profissional*; e como uma atitude de *distanciamento crítico* (CONTRERAS, 2002, p. 193-211).

De tal modo,

Na medida em que a autonomia implica em reconhecer a diferença de perspectivas, posições, interesses e práticas, a responsabilidade e o compromisso profissional se apoiam, como parte da competência profissional, no diálogo, na orientação para o entendimento, na negociação e na *justificação pública de posições*. (CONTRERAS, 2002, p.224).

Entender, desta forma, a dimensão da autonomia na profissão docente, requer um olhar diferenciado para a prática pedagógica, que não se limite à execução de tarefas e funções pensadas de forma externa e por profissionais outros. Implica que, para a implantação de uma política pública, os professores sejam chamados ao debate e à participação nas decisões. Que sejam convencidos da legitimidade dessas propostas sendo tratados como pessoas que podem, sim, ser capazes de “executar a complexidade de seu trabalho”.

Ou ainda, trazendo o exemplo para as metáforas utilizadas ao longo da escrita deste trabalho, que nossos artistas não sejam reduzidos a meros transmissores de informações e conteúdos de maneira técnica e mecânica, como na impressão de cópias de gravuras que, embora se “pareçam” com telas, são todas idênticas umas às outras, não havendo nelas uma identidade que as diferencie. Antes, que sintam que podem criar suas obras, utilizando seus conhecimentos e vivências, sua intuição e criatividade, em ambientes propícios para a efetivação dessa criação artística, o que faz da docência uma profissão tão singular.

6. Referências

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

_____. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jul. 2012, 2012a.

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

_____. Secretaria de Educação Básica. Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2012c.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, 2012d.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética. Ano 1. Unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e Ação na sala de aula).

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

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

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, v. 2, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 15/03/2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED nº 2.147, de 15 de janeiro de 2008. **Dispõe sobre o Projeto "Além das Palavras"**. Diário Oficial do Estado, Campo Grande, MS, 16 jan. 2008.

_____. **Programa Além das Palavras**. Campo Grande: SED, 2012a.

_____. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul - Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Campo Grande: SED, 2012b.

_____. Resolução /SED nº 2.509, de 4 de janeiro de 2012. **Dispõe sobre o Programa Além das Palavras**. Diário Oficial do Estado, Campo Grande, MS, 5 jan. 2012. Campo Grande: SED: 2012c.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Programa Além das Palavras**. Campo Grande: SED, 2013. Disponível em: . Acesso em: 15/03/2015.

MORAES, Artur Gomes de. A pesquisa psicolinguística de tipo construtivista e a formação de alfabetizadores no Brasil: Contribuições e questões atuais. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 21-37.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **Alfabetização de crianças e adultos: novos parâmetros**. 5. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004.

_____. **110 Minilivros**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2009.

_____. **Manual de Consciência Fonêmica**. 9.ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

_____. **Aprender a Ler: alfabetização**. 2. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

PERFETTI, Charles A. **Comprehending written language**: A blueprint of the reader. In C. Brown & P.Hagoort (Eds.). *The neurocognition of language*. Oxford University Press, 1999. p. 167-208.