

Processos de alfabetização: princípios, políticas e estratégias para a diversidade dos modos de aprender e de ensinar

Resumo

Um considerável retrocesso às noções mecanicistas de alfabetização pode ser observado através de políticas públicas como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019). Entretanto, há estudos consolidados no Brasil, há mais de quarenta anos, que, utilizando-se de referenciais histórico-culturais, destacam a estreita relação entre a cultura e os modos de aprendizagem da leitura e da escrita. Com o objetivo de discutir princípios, políticas e estratégias pedagógicas envolvidos nos processos de alfabetização, o artigo destaca os processos de alfabetização sob vértices que os definem conceitualmente, pedagogicamente e politicamente. Conclui-se que: Os paradigmas contemporâneos de alfabetização consideram as questões didático-pedagógicas sem, com isso, centrar-se em escolhas metodológicas unificadas, pois são privilegiados os modos diferenciados de produção de conceitos em leitura e escrita; Do ponto de vista político-ideológico, a alfabetização requer ações organizadas de resistência às imposições metodológicas, de caráter generalista, que não considerem a docência como atuação construída a partir da autonomia, da autoria e da democratização do ensino.

Palavras-chave: alfabetização; diversidade; autoria.

Elaine Constant

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – Rio de Janeiro/RJ – Brasil
constant.ela@gmail.com

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – Rio de Janeiro/RJ – Brasil
maria_leticia2005@hotmail.com

Paula da Silva Vidal Cid Lopes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – Rio de Janeiro/RJ – Brasil
paulacidlopes@gmail.com

Para citar este artigo:

CONSTANT, Elaine; MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida; LOPES, Paula da Silva Vidal Cid. Processos de alfabetização: princípios, políticas e estratégias para a diversidade dos modos de aprender e de ensinar. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 36-63, jan./abr. 2022.

DOI: 10.5965/1984723823512022036

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723823512022036>



Literacy processes: principles, policies and strategies for the diversity of learning and teaching ways

Abstract

A considerable setback to mechanistic notions of literacy can be observed through public policies such as the National Curricular Common Base (BRASIL, 2018) and the National Literacy Policy (BRASIL, 2019). However, there are studies in Brazil consolidated for more than forty years which, using historical-cultural references, highlight the close relationship between culture and the ways of learning to read and write. With the objective of discussing principles, policies and pedagogical strategies involved in literacy processes, the article highlights the literacy processes under vertices that define them conceptually, pedagogically and politically. It is concluded that: Contemporary literacy paradigms consider didactic-pedagogical issues without focusing on unified methodological choices, as differentiated modes of production of concepts in reading and writing are privileged; From a political-ideological point of view, literacy requires organized actions of resistance to methodological impositions, of a generalistic nature, which do not consider teaching as an action built on autonomy, authorship and the democratization.

Keywords: literacy; diversity; authorship.

Procesos de alfabetización: principios, políticas y estrategias para la diversidad de formas de aprender y enseñar

Resumen

Un retroceso considerable de las nociones mecanicistas de alfabetización puede ser observado en políticas públicas como, por ejemplo, la Base Nacional Común Curricular (BRASIL, 2018) y la Política Nacional de Alfabetización (BRASIL, 2019). No obstante, existen estudios consolidados en Brasil, desde hace más de cuarenta años, que, utilizando referencias histórico-culturales, destacan la estrecha relación entre la cultura y las formas de aprender a leer y a escribir. Con el objetivo de discutir principios, políticas y estrategias pedagógicas involucradas en los procesos de alfabetización, el artículo destaca los procesos de alfabetización bajo vértices que los definen conceptual, pedagógica y políticamente. Se concluye que: los paradigmas contemporáneos de alfabetización consideran las cuestiones didáctico-pedagógicas sin, por ello, centrarse en opciones metodológicas unificadas, ya que se privilegian formas diferentes de producción de conceptos en lectura y escritura; desde un punto de vista político-ideológico, la alfabetización requiere acciones organizadas de resistencia a las imposiciones metodológicas, de carácter generalista, que no consideren la enseñanza como una acción construida a partir de la autonomía, autoría y democratización de la enseñanza.

Palabras clave: alfabetización; diversidad; autoría.

Introdução

Por muito tempo, as discussões em torno da alfabetização estiveram centralizadas nas questões didáticas – entre métodos e cartilhas –, sendo conferida a este tema atenção estritamente relacionada a uma perspectiva mecanicista da alfabetização. Perdurando até o final da década de 1970, de forma mais recorrente, a alfabetização fora associada às capacidades de memorização e de repetição de comportamentos grafo-motores específicos da escrita alfabética. Para domínio do conhecimento da escrita, portanto, as crianças, jovens e adultos, precisavam ser expostos a um conjunto expressivo de treinamentos motores repetitivos que envolviam traçados gráficos para preparar *as mãos* para as letras e, posteriormente, as próprias letras e sílabas de *mãozinhas dadas*. A escrita era, assim, a reprodução de um comportamento.

A noção de alfabetização como processo decorrente de representação conceitual mental é motivada por estudos que marcam a história da alfabetização no Brasil, a partir das décadas de 1980 e 1990, e que trazem contribuições importantes na consolidação de um corpo teórico-conceitual que verta às práticas mais inclusivas e democráticas. Destaca-se, neste contexto, a obra *A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo* (SMOLKA, 1999), já que pode ser considerada um divisor de águas entre os paradigmas da alfabetização (SENNÁ, 2019).

A revisão do conceito de alfabetização como processo discursivo ao mesmo tempo motiva e é motivada por concepções mais alargadas de escrita e de leitura, que se deslocam da definição centralizada na materialidade gráfica (referente à escrita) e vozeada (referente à leitura). As discussões se encaminham para o entendimento de que escrita e leitura são produções conceituais, ou seja, representações mentais e, portanto, individuais.

Entre as principais contribuições do estudo de Smolka (1999), é importante evidenciar o tratamento da escrita como constitutiva de discurso interior. Tomando Vygotsky (1975 apud SMOLKA, 1999) como referência, a escrita é apresentada como um processo que se constrói em movimento discursivo, através da experiência. Logo, a escrita não é tão somente materialização do pensamento, pois sua definição não se engessa na reprodução de grafismos alfabéticos. Tal noção de alfabetização, portanto, se

ampara nas relações, na complexidade das interações vividas, implicando, “desde a sua gênese, a *constituição do sentido*”. Deste modo, implica, mais profundamente, uma *forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura* – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê?” (SMOLKA, 1999, p. 69, grifo do autor).

Nos últimos quarenta anos, há todo um conjunto de teorias que aproxima os estudos da área da Alfabetização cada vez mais aos sujeitos sociais da escrita e da leitura. Essa tendência dialoga com as tantas realidades vividas por professores e estudantes envolvidos nos processos de alfabetização, de modo que as noções de métodos unificados para ensino da leitura e da escrita se tornam obsoletas e descontextualizadas do mundo contemporâneo por diversos motivos, entre eles: por suas concepções generalistas de percursos de aprendizagem; pelo desconhecimento ou desprezo a respeito da diversidade cultural e suas implicações nos modos de aprender; pela noção reducionista da atividade docente, deslocada do potencial autoral e criador de cada professor; por opção político-ideológica afeita à segregação e à exclusão social.

É, portanto, da emergência do debate que articule a discussão da alfabetização em seus vértices conceituais, pedagógicos, sociais e político-ideológicos que se apresenta a estrutura deste artigo. Com o objetivo de discutir princípios, políticas e estratégias pedagógicas envolvidos nos processos de alfabetização, ressalta-se a relação entre a diversidade dos modos de aprender e de ensinar e a cultura escrita. Tal debate se insere em contextos histórico-sociais que, nos últimos anos, têm motivado um considerável retrocesso às noções mecanicistas da alfabetização, conforme pode ser identificado, por exemplo, na Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Como experiência imersa em discursividade, essencialmente, os processos de alfabetização são aqui discutidos sob três aspectos. O primeiro refere-se à noção de alfabetização como experiência individualizada de representação de conceitos, concebida em sistema intercultural. O segundo aspecto diz respeito à diversidade dos modos de elaboração dos conceitos em leitura e escrita e as implicações desta perspectiva nas escolhas pedagógicas em alfabetização. Como terceiro aspecto estão os fóruns e a Associação Brasileira de Alfabetização – ABALF – como estratégia coletiva de luta e

fortalecimento de diálogos para a construção de resistência às políticas públicas atuais de alfabetização e garantia de práticas autorais no trabalho com a alfabetização.

A noção de alfabetização como processo e os estudos da área como corpo teórico-conceitual para a construção de práticas inclusivas e democráticas

A noção de alfabetização como processo sustentado em bases teóricas histórico-culturais é desenvolvida e acolhida em contexto acadêmico e escolar, visando a legitimidade dos muitos modos de aprender, ou seja, de produzir conceitos e sentidos. Trata-se, portanto, de uma resposta em construção há cerca de quarenta anos, para que a escola, enfim, se aproximasse de seus sujeitos em aprendizagem – de todas as idades, origens, trajetórias – com o objetivo de compreender, inicialmente, a sua forma de ler o mundo e nele se fazer história.

Este processo é decorrente da experiência humana e individual, algo relativo ao que se apreende entre a interação com a escrita e aquilo que se consolida mentalmente, no campo das representações. Porém, esse processo se dá em contexto social, no coletivo das relações complexas que envolvem a escola, o mundo do trabalho, a projeção social sobre o papel da escola e o impacto disso na formação humana. Por esta razão, assume-se aqui uma concepção de alfabetização que reivindica “a prática da linguagem como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem” (GERALDI, 1997, p.192). Todo o emaranhado que se cria em torno disso não é alijado das questões político-ideológicas. Nos dias atuais, compreendendo a alfabetização como processo essencial para a inclusão e participação em variados grupos sociais, é atitude de resistência teórica, política e social, a opção pela discursividade como princípio na alfabetização.

Em diferentes esferas sociais tem sido necessário assegurar direitos e conquistas para a tão sonhada *educação para todos* e também para que esse propósito se ampare no fazer docente imerso em autonomia, autoria e alteridade. Quando a pauta envolve a alfabetização, historicamente, a memória se rende aos métodos sintéticos tradicionais, com privilégio para o trabalho com unidades linguísticas fragmentadas de seus contextos de uso – sejam letras, sílabas ou a tentativa de isolamento do som das letras. Entretanto, esses métodos se constroem em contexto de missão escolar orientada exclusivamente à preparação de operariado para o trabalho – muitas vezes repetitivo, em linhas de

produção industrial de peças também fragmentadas, visando o domínio de um código com o qual pouco se relaciona.

Neste contexto de início do século XX e por muitas décadas, uma noção restrita e instrucional de alfabetização inspirou a elaboração de métodos de ensino da leitura, voltados para a formação de um sujeito leitor e escritor para quem o futuro era destinado pela própria escola – o de desenvolver atividades profissionais a partir do condicionamento motor do próprio corpo. Daí se estabelece uma noção de controle também aplicado à prática alfabetizadora, sendo, nesta perspectiva, relativa à ação do professor. Conforme sinalizado por Senna (2019), a prática alfabetizadora mecanicista limitava-se a um conjunto automatizado de regras de transposição de códigos – neste caso, da língua oral para a língua escrita –, tal qual as linhas de produção em modelo fordista.

Antes que se afirme que o mecanicismo negue a natureza textual do ato de escritura (e, portanto, sua relevância no processo de alfabetização), é necessário observar que a textualidade do código verbal em nada interferiria no tipo de aprendizado que se almejava alcançar do aluno. A alfabetização mecanicista é estritamente instrumental – compreendida como uma fase anterior e imprescindível à própria escolarização do indivíduo – pois, através dela, objetivava-se exclusivamente garantir ao aluno a possibilidade de ter acesso à língua da escola: a forma escrita da língua oral. (SENN, 2019, p. 259)

É importante, neste artigo, retomar os aspectos centrais do paradigma mecanicista da alfabetização porque seus princípios, já superados cientificamente pelos estudos da área, retornam ao cenário atual de políticas públicas voltadas para a alfabetização que, a despeito de toda a diversidade legitimada e em acolhimento pela escola pública, insistem na adoção unificada de método sintético de instrução fônica.

As bases nas quais se constroem os argumentos de resistência ao retrocesso sob o qual a sociedade brasileira é submetida no atual contexto, através da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), apoiam-se na concepção de que a alfabetização se explica contextualmente, considerando a relação entre a sociedade, a política, a pedagogia e o papel da universidade na formação inicial de professores, conforme afirmado por Lopes (2019):

Bases teóricas inspiradas em meninas, meninos, mulheres e homens reais que superam estatísticas e preconceitos todos os dias, na contramão do senso comum, afirmando direitos e conquistando espaços onde podem ser quem são. Bases políticas que sonham e trabalham por igualdade de direitos e pela liberdade como sua consequência mais essencial. Bases sociais que legitimam a diversidade de mais de sete bilhões de ecossistemas incomparáveis e únicos em história, cultura e modos exclusivos de ser e estar no mundo. (LOPES, 2019, p. 7)

É nesta compreensão que se torna possível afirmar que, das mais simples às mais complexas escolhas didáticas em alfabetização, todas são consequência de uma forma particular de perceber o mundo. Torna-se importante, portanto, questionar as noções de sujeito, de aprendizagem, de linguagem, de interação humana, de sociedade e de escola que se fazem representadas em políticas públicas de alfabetização de caráter instrumental.

Referindo-se ao ensino de base sintética, desenvolvido a partir de definições, generalizações e regras abstratas que acabam por mecanizar a palavra e restringir-se a métodos, Geraldi (1997) questiona o privilégio do aprendizado da metalinguagem da língua ou das estruturas reduzidas à aplicação de noções ou categorias.

Privilegia o raciocínio sobre a abstração e conseqüentemente sobre o aspecto formal, universal, uno e regular da língua em detrimento do raciocínio sobre o concreto, o historicamente definido, o aspecto múltiplo e contraditório da língua enquanto discurso e enunciação. (GERALDI, 1997, p. 118)

No Brasil, a alfabetização esteve enraizada na sistematização da instrução até a década de 1980, com vasta produção editorial de cartilhas e manuais que, a priori, desenhavam o percurso da aprendizagem de cada estudante, bem como o perfil de atuação de cada professor.

Perpassando pelas disputas entre métodos sintéticos e analíticos, seguidos aos princípios democráticos e dialógicos desenvolvidos por Freire (1980, 1992, 2000, 2001), a alfabetização esteve sempre como um campo em disputa, tanto pela sua essência como prática de linguagem, quanto pelo potencial formador para o qual se faz ponte à inclusão

social. Instaure-se, com Freire, uma ligação estreita entre os processos de aprendizagem humana e os processos de leitura de mundo.

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo de “leitura de mundo” que precede a “leitura da palavra”. (FREIRE, 2000. p. 83)

A escola, ao incorporar gradativamente o discurso de Freire em suas práticas de alfabetização, compreende o lugar das identidades e das culturas na percepção de contextos enunciativos que privilegiam as vozes e os modos de ler o mundo. Toda uma revisão de bases curriculares é necessária a partir disso, pois não há mudança didático-metodológica deslocada do currículo, o que pode ser ilustrado pela emergência de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), para a garantia de princípios educativos que dessem conta da nova realidade das escolas públicas, em face do desafio de não apenas garantir a matrícula das camadas mais populares da sociedade, mas também promover efetiva aprendizagem, interação e equidade. Os referidos documentos incorporam os estudos sobre linguagem e alfabetização, conferindo um caráter democrático afeito às questões didáticas, à autonomia docente e à disponibilidade aos novos sujeitos sociais que, por tanto tempo, a escola manteve à margem.

Como sistema que relaciona aspectos subjetivos, logo simbólicos, aos culturais, com inspiração em estudos linguísticos atentos à função comunicativa e interativa da leitura e escrita, a prática docente alfabetizadora começa a perceber que a relação estabelecida com a escrita é variável. Um dos fatores para isso está relacionado à ocupação dos sujeitos de lugares da cultura escrita, bem como a sua efetiva participação em situações sociais concretas de produção de leitura e de escrita. O trabalho reflexivo sobre a escrita alfabética padrão evolui quando se articula a linguagem como prática discursiva e como produto cultural objetivado através de textos orais e escritos. Ao

discutir situações escolares que problematizam a diversidade de percursos de desenvolvimento e elaboração do conhecimento, Nogueira (2017) assim sinaliza:

Bem como em outras atividades escolares, a participação nas propostas de leitura e escritura possibilita a cada aluno refletir e elaborar diferentes dimensões da escrita. Ou seja, na medida em que propiciam formas de trabalho reflexivo sobre a linguagem escrita e não preveem uma única resposta pré-definida, mesmo nas atividades compartilhadas entre toda a classe e mediadas pelas interações entre alunos e professora, há espaço para que cada aluno possa elaborar aspectos distintos, a depender das particularidades de seu processo de apropriação da escrita como linha do desenvolvimento cultural. (NOGUEIRA, 2017, p. 79)

Assim, a alfabetização como processo tem como diferencial a disponibilidade aos outros mundos possíveis, sendo um dos aspectos que relaciona os estudos da linguagem aos da educação, no desafio de produção de conhecimento acadêmico a partir de outros modos de construção conceitual, não necessariamente modelados pela cultura escrita. Logo, esse é um processo vivido também pela escola que, paulatinamente, incorpora ao seu universo as diferentes paisagens compostas por modos de processamento abrangente do letramento escolar, concebido em sistema intercultural híbrido e fluido.

Como atitude individualizada de representação de mundo, construída na coletividade das interações discursivas estabelecidas na escola, está o caráter específico da produção de textos orais e escritos como fenômeno de linguagem, profundamente pautado na noção de linguagem como constituidora do pensamento humano. Neste sentido, o trabalho alfabetizador que assume a noção de alfabetização como processo investe em mediações pedagógicas que ponderem os aspectos cognitivos, linguísticos, culturais e sociais de cada realidade, ou seja, de cada sujeito, pois como afirma Lopes (2019, p. 10), “o mundo das leituras e da produção de texto é o mesmo mundo da vida, ora mais cotidiano e espontâneo, ora mais estruturado e sistematizado”.

Assim, no cotidiano da alfabetização, a mediação docente se estabelece em alternativas autorais e contextuais que podem materializar teorias inclusivas, pois os conceitos produzidos no processo de reflexão sobre o sistema alfabético da escrita – realizado por cada estudante em processo de alfabetização – estão imbricados aos conceitos convencionalmente eleitos que compõem a norma padrão. Deste modo, não há

relação óbvia entre o conceito tradicional de escrita e os conceitos diversos que representam modos individuais de produção de conhecimento. Trata-se de um aceite consciente ao convite de Geraldi (1997):

Assumamos a utopia, e vamos ver que, em decorrência dela, o ensino de língua será a própria prática da linguagem instalada, no plano do desejo de cada sujeito em processo, visando à conquista de uma certeza: a da sua não inserção no quadro das tranquilidades que o ajuste social lhe confere. O ensino da língua deixaria de ser de reconhecimento e reprodução passando a um ensino de conhecimento e produção, em que o exercício sistemático só lhe conferiria maiores condições de formar sua identidade, cambiante que fosse. E o ensino da literatura passaria a ser vivenciamento da obra literária enquanto experiência transformadora e não simplesmente como a assimilação de mecanismos codificados de escuta e apreciação. (GERALDI, 1997, p. 123)

Como processo, a alfabetização é um percurso de produções conceituais objetivadas em textos orais e escritos elaborados em contextos discursivos imersos em historicidade, temporalidade e intersubjetividade. É no caminho que os sentidos da cultura escrita se organizam em diálogo com a vida e com o mundo e se fazem, portanto, linguagem.

Diversidade na elaboração dos conceitos em leitura e escrita e os modos autorais de ensinar

Como processos que se constroem a partir das influências da vida cotidiana, dos diferenciados modos de interação com o mundo e com os conhecimentos, os processos de alfabetização são permeados pela diversidade de comportamentos diante da elaboração de conceitos sobre o sistema de escrita alfabética, a produção de textos e a produção de sentidos nas leituras.

Ao inserir a noção de diversidade, e, portanto, de autoria, nos processos de alfabetização, as discussões conceituais e didático-metodológicas relacionadas aos processos de elaboração da leitura e da escrita são necessariamente associadas à consideração da diversidade cultural sob diferentes raízes: a raiz social, inerente à história da Educação e da alfabetização no Brasil; a raiz conjectural, referente à variabilidade de

cada espaço, tempo e grupo de trabalho; a raiz subjetiva, suscetível às singularidades de cada criança, jovem ou adulto que vive a experiência da alfabetização.

Paradigmas tradicionais de alfabetização apontariam o paradoxo em associar a autoria à aprendizagem de um sistema elaborado a partir de princípios da cultura escrita, porém, estudos histórico-culturais possibilitam conceber a alfabetização como um processo, ao mesmo tempo, mental e sociocultural, e, portanto, individual. Os processos de alfabetização vividos pelos alunos em diferentes contextos passam necessariamente por oportunidades individuais que colocam em jogo as estratégias, hipóteses e modos de aprender que são incomparáveis e que só se explicam contextualmente. Concorrentemente, tais processos são atravessados pelos princípios de uso, ou seja, pelas regras gramaticais que explicam e orientam o sistema de escrita alfabético, em seus diferentes níveis – fonológico, lexical, morfológico, sintático e pragmático. Uma ação não exclui a outra, pois, ao contrário, ambas desafiam o pensamento sob novas bases e isso faz parte do letramento em cultura escrita.

Nesta perspectiva, o processo de letramento é concebido como um processo de *trânsito* entre culturas diferentes (SENNA, 2001), como uma forma de interação com um modo de elaboração do pensamento estranho ao de origem ou habitual de cada pessoa. Trata-se de um processo formativo que promove a integração do sujeito às práticas de construção de conhecimento e de expressão, fazendo uso dos modos narrativo e científico do pensamento (SENNA, 2014). Esse desafio cognitivo de elaboração de novas formas de pensamento inclui o desenvolvimento de diferentes modos de leitura e experiência do mundo, bem como a produção de linguagens, em suas mais que diferenciadas formas, desde as não verbais, às verbais (orais e escritas) e científicas propriamente ditas, como a matemática. Assim, esse processo pode ser concebido como fenômeno plural, de procedência transdisciplinar, pois acontece em vários momentos da vida e nos espaços mais diversos de experiências pessoais e convivência social e cultural.

De forma complementar, Machado e Lopes (2021) destacam que os processos de alfabetização se configuram a partir de experiências bilíngues, já que a língua materna e a língua escrita se constituem enquanto sistemas gramaticais em interação, que operam de formas e em contextos diversos. Tal perspectiva encaminha para o entendimento de que a aprendizagem da língua escrita se dá a partir da aproximação de culturas, com o outro,

com a oralidade e com a própria escrita. A partir desse encontro, os sujeitos em processos de alfabetização constituem modos de elaboração e representação do sistema de escrita alfabética singulares e, portanto, únicos, que são revelados em suas produções discursivas.

Sob tal ótica, estados de escrita que não coincidem com o sistema convencional de escrita padrão não representam *sinais* ou *sintomas* de problemas ou dificuldades intrínsecas aos sujeitos que os produzem, mas “marcas subjetivas que fazem parte do processo de aprendizagem da língua escrita e nos revelam atitudes individuais de reflexões e hipóteses lançadas sobre as relações entre a língua escrita e a língua oral” (MACHADO; LOPES, 2021, p. 86).

Tais marcas sinalizam para a necessidade de considerar os processos cognitivos envolvidos na construção da língua escrita, colocando o aluno como centro de seu processo de alfabetização e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas. Os alunos refletem sobre as suas elaborações a todo instante e como resultado dessas reflexões desenvolvem hipóteses que representam a conclusão de um processo mental, o qual aponta ao sujeito que ele deve escrever algo de determinado modo e não de outro. Assim, escrever pressupõe uma decisão do que e como registrar, revelar seu modo de pensamento, arriscar seu ponto de vista, tornando visível, e até público, o processo individual de elaboração intersubjetiva do conhecimento.

Quanto aos processos de leitura, do mesmo modo que na elaboração da escrita o sujeito assume uma posição de autoria de seus textos, o leitor também não é passivo, mas agente que busca significações. O aluno, numa prática de leitura, utiliza estratégias de antecipações, hipóteses, inferências, comparações, verificações, formulações de perguntas, cujas respostas, sempre provisórias, atualizam e revivificam o texto lido. Tais ações são orientadas por seus conhecimentos sobre a língua, o mundo (lugares sociais, crenças, valores, relações com o outro, vivências, etc.), outros textos e outros gêneros discursivos.

Portanto, nesse processo, o aluno encontra no texto marcas que o orientam a uma leitura que se entrecruza com saberes oriundos de vários lugares, de suas histórias de leitura e de suas experiências de vida. São os chamados conhecimentos prévios. Tais conhecimentos se diferenciam de sujeito para sujeito, porque também são desiguais os

lugares sociais, as vivências e os valores culturais dos diferentes alunos. Essa diversidade tem como consequência a pluralidade de leituras e de sentidos atribuídos a um mesmo texto. Sobre essa possibilidade, Orlandi (1984) sinaliza que é próprio da natureza da linguagem a polissemia, ou seja, a possibilidade da multiplicidade de sentidos.

Assim, enquanto ao escrever o sujeito tem um projeto de dizer, o leitor, por outro, busca os sentidos e a significação do texto por meio da mobilização do contexto, bem como de pistas que o próprio texto apresenta. O contexto, segundo Koch (2003), engloba: o co-texto – material verbal que compõe o texto; a situação de interação imediata; a situação de interação mais ampla que reflete questões sociais, políticas e culturais; o contexto cognitivo – todo tipo de conhecimento mobilizado tanto pelo produtor quanto pelo leitor do texto: o conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo, o conhecimento da situação comunicativa, o conhecimento de gêneros discursivos e, também, o conhecimento de outros textos que permeiam a nossa cultura, envolvendo a intertextualidade.

Os processos de leitura não representam, pois, uma simples apreensão de uma representação mental ou uma decodificação de mensagem, mas uma atividade interativa, de produção de sentidos, realizada com base em elementos linguísticos e extralinguísticos, presentes no contexto, que requerem do leitor a mobilização de competências cognitivas, linguísticas, discursivas e sociais. Tal mobilização visa a ativação de um vasto conjunto de saberes e a reconstrução destes no interior do acontecimento comunicativo, pois, como nos explica Freire (1992), a importância do ato de ler implica sempre percepção crítica, interpretação e reescrita do lido.

Conclui-se, portanto, que a adoção de tal perspectiva evidencia uma concepção de elaboração de escritas e leituras como fenômenos conceituais singulares, o que implica reconhecer que os sujeitos escolares plurais significam, formulam conceitos e interagem de modo diverso com o objeto do conhecimento escolar. Do mesmo modo, a diversidade representacional presente nas escritas e nos processos de leitura dos alunos é indício de que o processo de aprendizagem da língua escrita representa o domínio de um sistema simbólico cultural (MACHADO; LOPES, 2021). Assim, reconhece-se: primeiro, a natureza eminentemente cultural da língua escrita; segundo, que os sujeitos escolares trazem de suas culturas experiências de mundo as mais diversas, as quais podem tornar a língua

escrita um conceito ora mais, ora menos assimilável, contradizendo a concepção positivista naturalista de que todos os sujeitos apresentam um padrão estável e universal de desenvolvimento da língua escrita; terceiro, que os percursos individuais de aprendizagem revelam aspectos cognitivos motivados por processos sociointerativos que culminam em elaboração de conceitos.

Segundo Vigotski (2007), os conceitos não são explicados em bases desenvolvimentistas, pois se constroem a partir de formas culturais que são internalizadas e que interferem na “reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (p. 58). O autor esclarece que tanto os conceitos naturais quanto os científicos são produtos de processos mentais superiores a partir de relações intrapessoais, assim considerados os juízos que, numa relação de desenvolvimento proximal, reelaboram os sentidos de uma relação interpessoal (VIGOTSKI, 2007).

Assim, a partir da perspectiva teórica de Vigotski (2007) é possível compreender que os conceitos são produzidos a partir de materiais fornecidos pela cultura, num processo de internalização da interação social. No entanto, as ações internalizadas não são reproduções de ações externas, mas dependem de transformações de processos externos em processos internos, mediadas por operações simbólicas. Dessa forma, conforme explica Machado (2020), diferentes sujeitos sociais atribuem conceitos diversos a um mesmo objeto cultural (como no caso da língua escrita). E isso ocorre porque esses diferentes sujeitos apresentam formas de organização mental igualmente distintas, numa configuração diferenciada de estados de desenvolvimento real, proximal e potencial. Ao mesmo tempo, esses diferentes estados mentais levam os sujeitos a interagirem de forma distinta com os objetos do conhecimento. Isso evidencia o motivo pelo qual alunos que vivenciam as mesmas oportunidades escolares produzem conceitos em escrita e leitura de formas variadas.

Tais estados de escrita e leitura constituem fenômenos legitimamente produzidos pelos sujeitos e não produtos deficitários frente a sistemas aleatoriamente escolhidos como hegemônicos. O que muitas vezes tem sido chamado de *dificuldade* ou de algum tipo de *distúrbio*, pode simplesmente representar uma incompatibilidade entre a cultura do aluno – e seus modos de representação conceitual – e a cultura escrita.

Como experiência cultural de bilinguismo, logo, de produção de linguagens, os processos de alfabetização se dão na medida em que as interações com a cultura escrita fazem sentido. Essa experiência deriva da disponibilidade ao que, na pauta deste artigo, chama-se de cultura escrita. Algo, entretanto, que não se dá de forma espontânea, previsível ou que se possa ser explicado exclusivamente pelo desenvolvimento cognitivo maturacional. A experiência aqui referida implica atitude do sujeito da aprendizagem porque a produção de sentidos e de conceitos sobre a cultura escrita não lhe pode ser dada, há de ser elaborada.

As práticas pedagógicas de letramento em cultura escrita são revisadas a partir deste preceito, pois encontram-se alojadas no campo da cultura, da antropologia e da linguística aplicada. Conforme os estudos de Vigotski (2007, 2008), as mediações culturais são indispensáveis quando se trata de modos de elaboração de conceitos científicos. Apropriar-se da cultura escrita representa, portanto, elaborar conceitos e interagir com uma tecnologia (SENNA, 2019) por identificação pessoal, para falar de si e para interagir com os outros e com o mundo.

Assim, o processo de elaboração de conceitos é condição para a produção de leitura e de escrita, exigindo do professor propostas didáticas que coloquem em jogo as estratégias pessoais de resolução de problemas, que desafiem seus alunos ao pensamento, à postura criadora e viva. Isso implica o reconhecimento de crianças, jovens e adultos como leitores, produtores de textos e de conhecimento durante todo o processo escolar – mesmo antes de se tornarem leitores e escritores convencionais –, e da promoção real de interação dos alunos com a cultura escrita, assumindo, desta forma, a postura de agente mediador no processo de letramento de seus alunos.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico voltado para a alfabetização e o letramento em cultura escrita, entendida como tecnologia geradora de mentes capazes de ajuizamento do mundo a partir de propriedades lógicas e científicas, não cabe apenas no papel ou mesmo em listas descontextualizadas de habilidades e competências organizadas disciplinarmente. Esse trabalho se amplia para as mais diferentes formas de materialização desta cultura, como os modos de organização de ambientes, os suportes científicos de divulgação do conhecimento, as instituições credenciadas pela cultura

escrita, como museus, bibliotecas e teatros, e as tecnologias de hipermídias, que suscitam formas específicas de interação com os textos.

Implica, portanto, viver a cultura escrita, como uma experiência que atravessa a vida para além da escola. Nesse sentido, os modos contextuais de interação com a cultura escrita compõem a amplitude do ensino da língua e, portanto, o processo discursivo, em seu contexto de enunciação, se justifica como o ponto de partida, o caminho e o objetivo final de tudo o que se vive na alfabetização. Mesmo nos processos mais iniciais de alfabetização, quando se tem como objeto do trabalho pedagógico a reflexão sobre o sistema de escrita, envolvendo os conhecimentos linguísticos das unidades menores, como letras, as relações sons e letras (bem como fonemas e grafemas), sílabas e palavras, isso pode se dar em movimento de discursividade porque, para ser prática de linguagem, precisa estar em contexto enunciativo, em interação sempre com os outros sujeitos e com alguma finalidade comunicativa definida.

Nessa opção pedagógica, portanto, investe-se mais no processo do que na chegada à resposta certa. É no caminho da aprendizagem que crianças, jovens e adultos são convidados a usarem estratégias diferenciadas para ler e escrever palavras e textos desconhecidos graficamente, porém recheados de sentidos porque há intenção de escrita, agente interlocutor e contexto enunciativo.

Assume-se, desse modo, uma postura rigorosa no que diz respeito aos procedimentos didáticos que viabilizem práticas inclusivas de interação com o conhecimento, mas também aos aspectos culturais que definam os contextos sempre novos de interação. Nessa perspectiva, não cabe a ideia de *métodos* unificados de alfabetização, tampouco a discussão sobre qual seria o melhor deles. Estudos como os de Rodrigues e Oliveira (2013) sinalizam que a relação entre as identidades e o trabalho pedagógico organizado em forma de currículo representa um importante fator para a construção de práticas mais coerentes aos contextos sociais e históricos em que se vive. Freire (1996) complementa ao registrar a educação como um ato de intervenção no mundo e ao afirmar ser este fator algo central quando se pensa em ensino. Essa intervenção no mundo está relacionada ao direito de “ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade” (p. 112), conforme o autor sinaliza ao leitor de *Pedagogia da Autonomia*.

Isso posto, defende-se neste artigo, não apenas a autonomia pedagógica do professor, como especialmente, os modos autorais de ensinar. A dimensão autoral do trabalho pedagógico representa a consciência de que o que se produz em sala de aula é intencional e relaciona-se diretamente às práticas reflexivas dos professores sobre o seu próprio trabalho, sobre a organização curricular e sobre a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 64) que permitirá avaliar quem são seus alunos, suas demandas e suas próprias escolhas metodológicas.

Assim sendo, a autoria do professor é premissa na eleição dos conteúdos e nas formas de fazê-los circular; dos pontos de apoio para as atividades e dos projetos temáticos ou contextos discursivos motivadores; no planejamento das propostas pedagógicas; nas mediações entre os modos de elaborar os conhecimentos dos alunos e o modo científico convencional; na elaboração ou seleção do material didático; na organização da rotina, dos materiais e dos grupos de trabalho.

Portanto, decisões didáticas relacionadas aos processos de alfabetização e letramento em cultura escrita extrapolam a mera escolha de métodos e envolvem um conjunto de posturas, ações e procedimentos embasados em um paradigma de alfabetização. Na perspectiva histórico-cultural aqui assumida, entende-se que tal conjunto precisa estar pautado na realidade da sala de aula e que as estratégias didático-pedagógicas devem ser autorais, contextuais e diversificadas. Tais estratégias serão *autorais* na medida em que forem elaboradas ou selecionadas pelo próprio professor, tendo por base a sua realidade e de seus alunos; *contextuais* ao responderem às demandas reais de aprendizagem do aluno e da turma, individualmente e coletivamente o tempo todo; e *diversificadas* ao atenderem à diversidade original do ser humano e à subjetividade também inerente a ele (FREITAS; MACHADO; LOPES, 2020).

Considerando as especificidades do momento político, histórico e social em que vivemos, marcar a alfabetização como o espaço da autoria, de alunos e professores, é fundamental para a garantia da responsabilidade de inclusão social que a escola assume em seu papel construído historicamente. Há, portanto, intencionalidade ideológica e pedagógica em todas as opções didáticas que fazemos e, por essa razão, nos inclinamos aos princípios da discursividade como possibilidade de dar voz às representações

individuais, bem como às culturas de origem e à pluralidade de modos de interação com o mundo e com o conhecimento.

Políticas, associações profissionais e fóruns educacionais: espaços formativos de professores alfabetizadores

A trajetória histórica do projeto didático-pedagógico para alfabetização escolar, anteriormente apresentada neste estudo, impactou a formação continuada para professores, em especial, para aqueles que se dedicam à fase inicial de escolarização de crianças, jovens e adultos. A alfabetização escolar é tomada aqui com referência à expressão utilizada por Mortatti (2010) como aquela que acontece em lugar apropriado e preparado, para isso: o espaço escolar, caracterizando-se dever do Estado e direito constitucional assegurado às crianças, jovens e adultos. A reflexão sobre a prática e o estudo para *alfabetizar*¹ suscita diálogos, trocas de experiências e espaços para confrontos sobre conhecimentos e saberes profissionais.

Convém ressaltar que, durante boa parte do século XX, o aprendizado da Língua Portuguesa considerava o binômio educação-alfabetização a partir de dois fins: 1. A valorização somente das práticas didático-pedagógicas e o modelo de educação; 2. A função socializadora da escola. Tais fins estavam relacionados com as questões técnicas para o ensino da leitura e escrita, negligenciando a relação entre linguagem e classe social e, conseqüentemente, as desigualdades sociais e econômicas (MORTATTI, 2004). Neste sentido, a formação dos professores alfabetizadores, até a década de 1980, geralmente realizada nos cursos de formação de professores, nível médio, enfatizava o planejamento e a avaliação a partir dos métodos tradicionais. A partir deste período, travou-se no cenário brasileiro um debate sobre a definição de políticas públicas de formação para professores de âmbito nacional.

Observa-se, no decorrer da década de 1980, a valorização da ideia de *professor alfabetizador*. Esta se tornou a pedra de toque para as políticas públicas, pois, a obrigatoriedade escolar, prevista pela Constituição brasileira de 1988 (BRASIL, 1988),

¹ A difusão das palavras “analfabetismo”, “analfabeto”, “alfabetização”, “alfabetizado” e a utilização com estreita relação com a escola e com a expressão “ensino da leitura (e escrita)” se deu às duas primeiras décadas do século XX (MORTATTI, 2004).

afirmava o direito à educação como responsabilidade da Escola, Família e Estado, prevendo punições severas para familiares em caso de abandono da escola por crianças. Isso porque, antes da atual Constituição brasileira, as crianças podiam evadir, sem nenhum tipo de sanção para família e era comum que os pais permitissem o envolvimento dos filhos pequenos com o trabalho infantil. Tal fato só ampliava o processo de desigualdades sociais, o analfabetismo, haja vista os altos índices de evasão e repetências. A garantia e a ampliação da presença dos filhos de trabalhadores na escola, em especial de segmentos populares, foi fundamental para o processo de democratização da educação pública no Brasil.

Nas décadas de 1980 e 1990, iniciam-se os esforços para enfrentamento dos problemas de alfabetização de crianças. Empreende-se um acúmulo de conhecimentos sobre alfabetização com a elaboração e implementação de programas governamentais, ou políticas públicas, destinadas à alfabetização. Convém recordar que, desde o final da década de 1970, houve a constituição e efetivação de “um conjunto de iniciativas referentes ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita, articuladas com o desenvolvimento de estudos e pesquisas acadêmicos sobre educação e alfabetização” (MORTATTI, 2004, p. 73). Iniciou-se também a necessidade de produzir e socializar conhecimentos produzidos por pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação, professores, especialistas e administradores dos sistemas públicos de ensino, como possibilidade de suscitar indagações, discussões e reflexões com uma temática reconhecida e crucial para a transformação de uma realidade educacional desigual, em especial, na distribuição de um bem cultural como a escrita.

Se a preocupação com políticas públicas para alfabetização pode ser considerada algo recente no Brasil, parece fundamental inferir os sentidos dados a estas nos âmbitos locais e regionais, em especial, para os sistemas públicos de ensino e seus profissionais, principalmente, considerando a diversidade dos modos de elaboração dos conceitos em leitura e escrita, bem como as escolhas pedagógicas para a alfabetização. A partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), há no Brasil o desenvolvimento de estudos e pesquisas acadêmicas sobre educação e alfabetização. Assim se sucedeu o envolvimento e a participação de professores universitários dos Centros de pesquisas e de cursos de pós-graduação na organização de serviços de extensão universitária, por meio de

programas de formação continuada de professores, objetivando a incorporação da pesquisa científica e de novos conhecimentos sobre alfabetização (MORTATTI, 2000).

Nesse sentido, faz-se necessário destacar que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) definem, com clareza, o papel e a importância do município como ente federativo autônomo responsável pela formação e pela gestão das políticas de Educação, criando, inclusive, seu próprio sistema de ensino. Desse modo, os governos locais tornaram-se os principais responsáveis pela oferta do ensino fundamental.

Cabe sinalizar que os municípios brasileiros se tornaram entes federados praticamente no período político-histórico de profundas transformações do campo educacional e na alfabetização escolar. Diante disso, há uma complexidade que necessita ser analisada, porque a área está relacionada com os *projetos de nação*² envolvidos com o ensino da leitura e escrita, em especial, diante da responsabilidade dos municípios brasileiros com a universalização do ensino fundamental.

A responsabilidade e o interesse crescente por estudos e pesquisas científicas sobre alfabetização escolar acentuam-se na década de 1990. Foi justamente nesse período, considerado como a *década da educação*, que houve a publicação da já citada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB) (BRASIL, 1996), bem como a defesa da escola pública em um modelo democrático para todos. Logo após, nas décadas subsequentes, foram apresentadas algumas iniciativas federais, a partir de programas oficiais de formação continuada de professores alfabetizadores. Estes se desenvolveram no Brasil a partir do segundo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), implementado em 2001, a partir da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), constituído em 1997, como uma política orientadora dos currículos locais e regionais para todo Brasil (BRASIL, 1997).

² A expressão “*projetos de nação*” foi utilizada pela professora Maria do Rosário Mortatti em *lives* durante a pandemia da Covid-19 no Brasil. A pesquisadora elucidou que, para se avaliar as propostas relacionadas à alfabetização, era necessário acompanhar a história dos métodos e metodologias sobre alfabetização no Brasil, pois esses não se caracterizam por neutralidade político-pedagógica. Neste sentido, é fundamental considerar a escola pública como uma conquista republicana e, da mesma forma, a história da alfabetização mostra que as escolhas dos métodos para o ensino da Língua Portuguesa estão relacionadas com um “*projeto de nação*”.

O PROFA tinha como objetivo oferecer novas técnicas de alfabetização, originadas em estudos realizados por uma rede de educadores de vários países. Esse programa era especificamente voltado para professores alfabetizadores atuantes da rede pública em séries iniciais, com crianças, jovens e adultos e se constituía como um curso anual e intentava melhorar a *qualidade* educacional e reduzir os altos índices de repetência e evasão escolar.

Já no governo de Luís Inácio Lula da Silva, houve a criação de uma rede nacional de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação que teria por objetivo desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores com certificação, como a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores³. Foi nesse contexto que se desenvolveu o curso de formação continuada denominado de Pró-Letramento. Nele se estabeleceram os consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), com a participação das universidades públicas, interessadas em atuar no processo de formação continuada de professores das redes públicas de ensino.

O Pró-Letramento se constituiu como um programa de formação continuada de professores, formulado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e implementado em parceria com as redes de ensino públicas, estaduais e municipais, a partir do ano de 2005. Toda base teórica de estudos foi desenvolvida com as pesquisas realizadas por professores e pesquisadores da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.

Em 2012, reuniram-se representantes das secretarias de sistemas públicos de ensino, do MEC e um quantitativo maior de professores das universidades públicas para a elaboração e produção de documentos que explicitassem a necessidade de garantia de *direitos à educação e à alfabetização*. Houve a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC (BRASIL, 2012), no governo de Dilma Rousseff. Esse Programa ganhou acentuada adesão das Secretarias de Educação e de professores das redes públicas em todo país, em especial, dos professores alfabetizadores.

³ A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de ensino. As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais integram a Rede Nacional de Formação de Professores.

As políticas de formação continuada de professores, embora elaboradas com o auxílio de pesquisadores de universidades, pode ser entendida, conforme Azevedo (2003, p. 23), a partir da seguinte definição: “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Ou seja, é indispensável compreender quais ações foram ou não adotadas pelo governo, para contemplar a formação continuada dos professores participantes nas propostas.

Esse estudo defende que a implementação de uma política é fundamental para garantir um direito social, mas essa precisa também assegurar outras formas de participação dos professores em tais políticas, para além da realização de uma proposta. Ainda em 2012, criou-se a Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF), na qual os pesquisadores brasileiros, interessados pelo ensino da Língua Portuguesa, decidiram assumir

[...] as discussões e proposições sobre a alfabetização, reunindo a expertise secular de que, juntamente com alfabetizadores, somos herdeiros, com o objetivo de protagonizar o enfrentamento desse nosso desafio do século XXI e buscar outras perguntas sobre as complexas necessidades desse nosso objeto de estudo e ensino. (MORTATTI, 2015, p. 5)

Percebe-se que a ABALF se constituiu como uma instância de debate e mobilização de esforços conjuntos para garantir a pluralidade de pontos de vista sobre alfabetização escolar, mas sem dispersão e com coerência ética e independência política. Isso significa que a ABALF se estabeleceu como um espaço com organização autônoma, de articulação interinstitucional e suprapartidária, aberta ao debate público e democrático.

Portanto, a partir das diferentes representações de vários estados, redes de ensino e universidades brasileiras, a ABALF vem suscitando debates sobre os aspectos conceituais e didático-metodológicos, de forma amplificada, articulada e democrática sobre as diferentes políticas governamentais destinadas à alfabetização nos últimos dez anos. Dentre alguns aspectos significativos, destacam-se a importância de se analisar os tradicionais e novos paradigmas de formação inicial e continuada de professores, bem como a regulação profissional a partir de políticas públicas.

Em decorrência da criação da ABALF, outros movimentos integrando pesquisadores e professores da Escola Básica foram se constituindo como os fóruns

estaduais e municipais de alfabetização escolar. Com a consolidação desses movimentos locais e regionais, houve uma maior articulação nacional para debates sobre os retrocessos educacionais no governo de Michel Temer e, especialmente, de Jair Bolsonaro. Este último, embora tenha implementado uma Secretaria de Alfabetização, uma antiga reivindicação dos sistemas de ensino e seus profissionais, não enfrenta a complexidade dos processos, como dos modos de aprender e de ensinar na alfabetização de crianças, jovens e adultos.

Diante de tudo o que foi exposto, este estudo defende que as discussões sobre Educação, alfabetização e formação inicial e continuada do professor alfabetizador precisam de atenção especial por parte de pesquisadores, atores sociais políticos, membros governamentais e sociedade civil. Essa é a importância de associações profissionais, como a ABALF, ou os fóruns, pois conseguem reunir professores de diferentes estados. Esses espaços oferecem chances para professores de diferentes níveis difundirem seus ideais, suas aflições, suas ideias, seus conceitos e seus fazeres pedagógicos em alfabetização, ou seja, favorecem a comunicação entre pessoas da mesma profissão. Sendo assim, os professores tanto reivindicam seus direitos como categoria profissional, quanto manifestam o compromisso em realizar, junto às crianças, jovens e adultos, um trabalho de qualidade, mas com melhores condições e salário justo.

Enfim, a experiência histórica com a alfabetização já mostrou, por meio de suas trilhas, a necessidade de desnaturalizar conceitos, noções, impressões, categorias, classificações sobre o complexo processo de alfabetizar as crianças, jovens e adultos, porque não há fórmulas nem receitas, mas uma busca própria de repertórios autorais e contextuais possíveis para um professor alfabetizador.

Considerações finais

Apesar de toda a produção de conhecimento da área da alfabetização e do letramento, que há cerca de quarenta anos investe em princípios de discursividade, diversidade e aprendizagem (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; FREIRE, 1996; MORTATTI, 2000; SMOLKA, 1999; SOARES, 2004), o que se observa, no Brasil, é um descompasso entre a pesquisa acadêmica, a formação de professores e as políticas públicas de

educação voltadas para a alfabetização de crianças, jovens e adultos. Exemplo recente de tal desencontro é o forte movimento que traz novamente à pauta uma discussão já superada há décadas: a adoção de *métodos* unificados para a alfabetização, em especial os *métodos fônicos*.

O debate construído neste artigo chega à conclusão de que as discussões em torno dos *métodos* unificados de alfabetização, só fazem sentido quando há a concepção de que os sujeitos aprendem da mesma forma. Machado e Lopes (2019) sinalizam que, nessa perspectiva, as formas individuais de interação com a cultura escrita não fazem diferença porque o protagonismo não é do sujeito que aprende, mas sim do *método* em escolha. Assim, ratifica-se que as discussões sobre Educação e alfabetização ultrapassam a ideia de homogeneização de práticas didáticas como aquela presente na atual Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), com ênfase na instrução fônica sistematizada e na mera operacionalização de uma proposta. Para essa política, basta um programa de baixo custo, evidenciando a desresponsabilização do Estado com a alfabetização.

Dessa maneira, têm-se hoje projetos antagônicos para a alfabetização nos quais, de um lado defende-se uma proposta democrática popular, pautada no debate sobre a garantia do direito à alfabetização e à justiça social com o empenho das associações e fóruns sobre a complexidade de tal processo, por outro, políticas de desresponsabilização do Estado e de baixo custo, sistematicamente, destinadas aos segmentos mais pobres da população.

Algumas conquistas foram possíveis a partir da constituição de espaços abertos, como associações profissionais e fóruns, pois foram capazes de congregiar entidades governamentais, não governamentais, movimentos sociais, sindicatos e pessoas físicas na defesa de discussões, mobilizações e ações em torno da melhoria da alfabetização, garantindo o princípio democrático, a viabilização e a participação da sociedade civil. Sob a ideia de horizontalidade, as associações, como a ABALF e os fóruns de alfabetização, vêm permitindo a valorização dos debates sobre a alfabetização. Esses espaços acabam garantindo a participação de profissionais que atuam diretamente na área da alfabetização, pois a partir do espaço democrático é possível construir diálogos e trocas de experiências entre pesquisadores, professores e demais sujeitos envolvidos nesse processo. Portanto, assim, é possível conjugar, em tal espaço, às vozes dos envolvidos

para construir uma relação entre Educação, espaço público e alfabetização com educação e democracia.

Essa reflexão convida à problematização da necessidade de uma formação que possibilite ao professor dialogar com diferentes formas de conhecimento, numa perspectiva multicultural que, mostrando as incompletudes de cada cultura, leva à tolerância a diferentes leituras e à abertura ao conhecimento do outro. Trata-se de buscar o desenvolvimento de uma pedagogia para a alfabetização coerente com um ensino capaz de qualificar os diferentes sujeitos para o/no mundo, compreendendo e considerando a realidade e os interesses dos alunos.

A possibilidade de o professor ir ao encontro desses alunos reais e assumir sua instância mediadora frente aos seus processos de aprendizagem remete a uma das dimensões fundamentais da formação do professor: trata-se da formação do professor pesquisador, que é aquele que procura enxergar seu aluno – seu modo de ser, seu conhecimento e sua forma de aprendizagem – e, a partir disso, elabora formas de atuações para e com ele, com vistas a desenvolver processos de ensino e de aprendizagem coerentes com as demandas que se lhe impõem. Desta forma, a organização coletiva entre pares e coletivos de professores, através de fóruns, associações e afins, fortalece o diálogo e os princípios da ação docente qualificada e em constante movimento de formação continuada.

É imperativo, portanto, formar professores reflexivos: que pensam, refletem sobre a própria prática e elaboram estratégias motivadas por essa prática, que assumem a sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise. Desse modo, as questões didáticas são incorporadas à formação dos professores como estratégias pedagógicas para o diálogo entre as diferentes culturas que se entrecruzam nas escolas. Pressupõe-se, portanto, que o investimento nos aspectos didáticos esteja ancorado em princípios inclusivos e disponíveis para escolas e alunos reais.

Referências

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JUNIOR, Orlando A. dos *et al.* **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro, FASE, 2003. p. 17-25.

BRASIL. **Decreto nº 9765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez Editora, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Maíra; LOPES, Paula da Silva Vidal Cid; MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida. Princípios Didáticos para a formação de professores na disciplina Processos de Alfabetização para crianças, jovens e adultos. In: CRUZ, Gisela Barreto; GABRIEL, Carmen Teresa; VASCONCELLOS, Mônica; AZEVEDO, Patrícia Bastos. (org.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. 1ed. Rio de Janeiro: Faperj; CNPq; Capes; Endipe, 2020, v. 1. p. 1589-1598.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida. Fonologia aplicada à Alfabetização e ao Letramento: contribuições para a análise de manifestações ortográficas não convencionais. In: FERNANDES, Andrea da Paixão; LOPES, Paula da Silva Vidal Cid (org.). **O cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos em rodas de conversas**. 1. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020. v. 1. p. 125-151.

LOPES, Paula da Silva Vidal Cid. *Linguagem*: sentidos, conceitos e vidas em movimento – um prefácio. In: SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Fundamentos da linguagem e educação**. Curitiba: Appris, 2019. p. 7-11.

MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida; LOPES, Paula da Silva Vidal Cid. Práticas discursivas na cultura escrita: experiência bilíngue na alfabetização. In: SENNA, Luiz Antonio Gomes (org.). **Bilinguismo cultural**: estudos sobre culturas em contato na educação brasileira. Curitiba: Appris Editora, 2021. p. 73-100.

MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida; LOPES, Paula da Silva Vidal Cid. Problematização sobre a Abordagem da Consciência Fonológica na Alfabetização. In: LINO, Cláudia de Souza et al. **FEARJ**: debates sobre políticas públicas, currículo e docência na alfabetização. Rio de Janeiro: Rona Editora, 2019. p. 137-154.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A ABAIf na história da alfabetização no Brasil: um desafio para o século XXI. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 1, p. 12-38, jan./jun. 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 44, maio/ago. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

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

NOGUEIRA, Ana Lucia Horta. Notas sobre as implicações pedagógicas da concepção de alfabetização como processo discursivo. In: GOULART, Cecília Maria Aldigueri; GONTIJO,

Claudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (orgs.). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 65-84.

ORLANDI, Eni Puccinelli. As histórias das Leituras. **Leitura: teoria e prática**, Campinas, Ano 3, n. 3, p. 7-9, jul. 1984.

RODRIGUES, Eucaris Joelma; OLIVEIRA, Ozerina Victor. Currículo e Identidade: (Re) significações no campo curricular. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 6, n. 3, p. 383-395, set./dez. 2013.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Fundamentos da linguagem na educação**. Curitiba: Appris, 2019.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: estados e perspectivas da pesquisa em linguística aplicada. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 38. p. 57-74. 2014.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Letramento y desarrollo humano en contextos educativos interculturales: desafios a la educación intercultural. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA EDUCATIVA, 2002, A Coruña. **Anais [...]**. Espanha: Universidad de las Islas Baleares, v. 1. 2001. p. 1-16. Disponível em: www.senna.pro.br. Acesso em: 02.12.2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, São Paulo, p. 96-100, n. 29, fev. 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em: 09/10/2021
Aprovado em: 26/06/2022

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 23 - Número 51 - Ano 2022
revistalinhas@gmail.com