

Maria do Rosário Longo Mortatti e
Isabel Cristina Alves da Silva Frade | Orgs.

Alfabetização e seus sentidos

O que sabemos, fazemos e queremos?



**ALFABETIZAÇÃO E
SEUS SENTIDOS**

MARIA DO ROSÁRIO LONGO MORTATTI
ISABEL CRISTINA ALVES DA SILVA FRADE
(ORGS.)

ALFABETIZAÇÃO E SEUS SENTIDOS:
O QUE SABEMOS, FAZEMOS E QUEREMOS?



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
Copyright© 2014 FFC

Diretor:

Dr. José Carlos Miguel

Vice-Diretor:

Dr. Marcelo Tavella Navega

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Ana Maria Portich

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Giovanni Antonio Pinto Alves

Marcelo Fernandes de Oliveira

Neusa Maria Dal Ri

Rosane Michelli de Castro

FUNDAÇÃO EDITORA DA UNESP

Presidente do Conselho Curador

Mário Sérgio Vasconcelos

Diretor-Presidente

José Castilho Marques Neto

Editor-Executivo

Jézio Hernani Bomfim Gutierrez

Superintendente Administrativo e Financeiro

William de Souza Agostinho

Assessores Editoriais

João Luís Ceccantini

Maria Candida Soares Del Masso

Conselho Editorial Acadêmico

Áureo Busetto

Carlos Magno Castelo Branco Fortaleza

Elisabete Maniglia

Henrique Nunes de Oliveira

João Francisco Galera Monico

José Leonardo do Nascimento

Lourenço Chacon Jurado Filho

Maria de Lourdes Ortiz Gandini Baldan

Paula da Cruz Landim

Rogério Rosenfeld

Editores-Assistentes

Anderson Nobara

Jorge Pereira Filho

Leandro Rodrigues

As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da FAPESP

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação – Unesp – campus de Marília

A385 Alfabetização e seus sentidos : o que sabemos, fazemos e queremos? / Maria do Rosário Longo Mortatti, Isabel Cristina Alves da Silva Frade (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Editora Unesp, 2014.

352p.

Inclui bibliografia.

Coeditoras: ABAIf - Associação Brasileira de Alfabetização e FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

ISBN 978-85-393-0539-1

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Ensino fundamental. 4. Alfabetização de adultos. 5. Analfabetismo. 6. Educação e Estado. 7. Prática de ensino. I. Mortatti, Maria do Rosário Longo, 1954- . II. Frade, Isabel Cristina Alves da Silva.

CDD 372.41

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

SUMÁRIO

Prefácio <i>Ezequiel Theodoro da Silva</i>	7
Apresentação <i>Maria do Rosário Longo Mortatti;</i> <i>Isabel Cristina Alves da Silva Frade</i>	11
PARTE 1	
SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO NAS LIÇÕES DOS MESTRES	
Homenagem a Paulo Freire: utopia e esperança <i>Mario Sergio Cortella</i>	19
Alfabetização: o saber, o fazer, o querer <i>Magda Soares</i>	27
PARTE 2	
SENTIDOS DA AFABETIZAÇÃO EM PESQUISAS ACADÊMICAS, PRÁTICAS EDUCACIONAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS	
Escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização e a diversidade cultural <i>Justino Magalhães</i>	39
Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido <i>Alceu Ravanello Ferraro</i>	65
Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: de programa em programa <i>Roberto Catelli Jr.</i>	91
Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise <i>Francisca Izabel Pereira Maciel</i>	109

Produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social <i>Maria do Rosário Longo Mortatti</i>	131
A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas <i>Telma Weisz</i>	159
Sentidos da alfabetização nas práticas educativas <i>Silvia M. Gasparian Colello</i>	169
A construção da leitura e da escrita e o ensino <i>Maria Cecília de Oliveira Micotti</i>	187
Os sentidos da alfabetização nas práticas de ensino de duas professoras bem-sucedidas em Várzea Grande – MT <i>Ivânia Pereira Midon de Souza</i>	207
Currículo e alfabetização: implicações para a formação de professores <i>Telma Ferraz Leal; Ana Carolina Perrusi Brandão Fabiana Belo dos Santos Almeida; Érika Souza Vieira</i>	235
Sentidos da formação para a prática: reflexões de uma professora alfabetizadora em formação <i>Ana Caroline de Almeida</i>	261
Precisamos de boas políticas públicas de avaliação da alfabetização: análise das razões de tal necessidade e de fatores que impedem que avancemos no cumprimento dessa republicana tarefa <i>Artur Gomes de Morais</i>	281
Provinha Brasil: avaliação sob medida do processo de alfabetização e “letramento inicial” na rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS <i>Darlize Teixeira de Mello</i>	303
A avaliação da alfabetização em pesquisas, práticas e políticas públicas: debatendo posições teórico-metodológicas <i>Cecília Goulart</i>	327
Sobre os autores.....	345

PREFÁCIO

A alfabetização é uma ponte que leva da miséria à esperança. É uma ferramenta para vida diária na sociedade moderna. É um baluarte contra a pobreza, e um bloco de construção do desenvolvimento, um complemento essencial para investimentos em estradas, barragens, clínicas e fábricas. A alfabetização é uma plataforma para a democratização, e um veículo para a promoção da identidade cultural e nacional. Especialmente para as meninas e as mulheres, é um agente de saúde da família e de nutrição. Para todos, em toda parte, a alfabetização é, juntamente com a educação, um direito humano básico... A alfabetização é, finalmente, o caminho para o progresso humano e um meio através do qual cada homem, mulher e criança pode realizar o seu potencial. (Kofi Annan, UNESCO).

Muitos pensadores, através dos tempos e em quase todas as partes do mundo, já enalteciram a imensa importância da alfabetização para a construção de experiências nas sociedades letradas. E, dentro desses enaltecimentos, se faz sempre presente a ideia de que esse complexo processo soma valor e poder ao homem e faz uma diferença positiva em comparação com o estágio anterior ao do letramento, o do analfabetismo.

Nascemos falantes e, pela oralidade, aprendemos a “ler-entender” de ouvido as palavras, ao longo da nossa primeira infância. Depois, em momento que geralmente se inicia no primeiro ano do ensino fundamental, somos então levados, pela alfabetização, pela leitura através dos olhos, a adentrar o universo da escrita, alargando assim o alcance e o poder de comunicação bem como a nossa compreensão do mundo.

Se, na leitura de ouvido, o entendimento da linguagem se faz de maneira “natural”, como que por osmose nas interações sociais via oralidade, na leitura de palavras (manuscritas, impressas ou digitais) pelos olhos, o entendimento resulta do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita. Essa passagem do *ouvinte para leitor*, ainda que simples de descrever, é extremamente complexa, apresentando desafios oriundos de múltiplas áreas:

da política e filosofia à psicologia e pedagogia, passando pela linguística e pela didática.

A complexidade do processo de alfabetização promove, na linha da história, não apenas a construção de vários métodos que visaram ou visam ao adentramento dos indivíduos (crianças, jovens e adultos) no universo da escrita, mas também a formação de professores que possam fazer frente àquela complexidade, pela síntese de conhecimentos oriundos de diferentes áreas. Além disso, a alfabetização aumenta o seu leque de aplicações através do acelerado advento de inovações tecnológicas oriundas da revolução digital – aos tradicionais modos de leitura somam-se outros, exigindo uma constante reformulação de condutas pedagógicas, a instalação de aparatos condizentes e a inserção de novos conteúdos curriculares nas escolas.

Como contraponto ao analfabetismo, a alfabetização é também uma marca de desenvolvimento dos países, conforme sinaliza Koffi Annan, na epígrafe deste Prefácio. A expressão “chaga do analfabetismo” aponta para aquelas sociedades que não conseguiram democratizar o acesso às escritas, via educação e alfabetização. No Brasil, por exemplo, 13 milhões de pessoas (8,7% da população total com 15 anos ou mais de idade) ainda e tão somente se comunicam pelos caminhos da oralidade, incapazes que são de atribuir sentido às diferentes configurações da escrita. E desta vergonha brasileira resulta uma outra vergonha talvez maior, ou seja, a exponencial quantidade de analfabetos funcionais, esparramada por todas as regiões do país.

Um dos trechos mais bonitos sobre a primeira experiência do ser alfabetizado, quando a pessoa descobre que é capaz de interagir com a escrita, interpretando e dando-lhe sentido, é relatado por Marshall McLuhan, na obra *A Galáxia de Gutenberg* – a formação do homem tipográfico (São Paulo: Cia Editora Nacional e Edusp, 1972). Eis o trecho, na voz de um aborígene australiano que trabalhava na casa de um padre letrado:

Na casa do Padre Perry, o único lugar ocupado era o das estantes de livros. Gradativamente cheguei a compreender que as marcas sobre as páginas eram palavras na armadilha. Qualquer um podia decifrar os símbolos e soltar as palavras aprisionadas, falando-as. A tinta de impressão enjaulava os pensamentos; eles não podiam fugir, assim como um animal não pode fugir da armadilha. Quando me dei conta do que realmente isto significava, assaltou-me a mesma sensação e o mesmo espanto que tive quando vi pela primeira vez as luzes brilhantes da

cidade do Cairo. **Estremeci, com a intensidade de meu desejo de aprender a fazer eu mesmo aquela coisa maravilhosa.** (McLUHAN, 1972, p.52, grifos meus).

Não são muitos os que se lembram do momento exato em que conseguiram dar sentido às palavras escritas – o exato instante em que, uma vez alfabetizados, “aprenderam a fazer aquela coisa maravilhosa”. O salto do mundo da oralidade para o mundo da escrita, o salto do universo da oralidade para o universo dos símbolos codificados, “desenjaulando as palavras aprisionadas”. Mas, se fôssemos capazes de trazer aquele instante do passado para o presente, certamente nos sentiríamos iguais ao aborígene citado por McLuhan, “fazendo aquela coisa maravilhosa”, lendo e pondo em prática mais uma capacidade de comunicação.

O presente livro, organizado Maria do Rosário Longo Mortatti e Isabel Cristina Alves da Silva Frade, tematiza essa “coisa maravilhosa” chamada alfabetização, a partir das reflexões apresentadas no I Congresso Brasileiro de Alfabetização (Belo Horizonte, UFMG, 2013). O evento foi organizado pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) e reuniu os principais pensadores brasileiros dessa matéria. O título do livro – *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* – nasceu do próprio temário do Congresso e aponta para os diferentes cenários contemplados durante o evento.

As dezesseis reflexões contidas nesta coletânea perfazem, sem sombra de dúvidas, aquilo que há de mais representativo no Brasil, em termos de estudos epistemológicos sobre a alfabetização. Pensadores atuais que retomam as formulações de outros pensadores, a fim de produzir novas sínteses que se ajustem às necessidades do momento presente. Estudiosos que se debruçam sobre as relações entre a Educação de Jovens e Adultos e a alfabetização, com o intuito de cobrir as lacunas ali ainda presentes. Revisores da literatura científica, apontando as respostas que temos e as que não temos. Professoras alfabetizadoras que revelam os meandros de suas práticas em sala de aula. Analistas de políticas públicas voltadas para a alfabetização. São estas algumas das principais vertentes discutidas pelo coletivo de autores desta obra; sem dúvida que, para o leitor, o resultado da sua incursão de leitura será uma compreensão crítica da problemática bem

como a aquisição de conhecimentos para o encaminhamento do processo em diferentes contextos educacionais.

Nunca é demais lembrar que as coisas maravilhosas são também – e ao mesmo tempo – misteriosas. Venho estudando o ato de ler por mais de 40 anos. Ao longo dessa caminhada, me assusto às vezes com o caráter enigmático, quase impenetrável e incompreensível de alguma faceta do meu predileto objeto de estudo. Tais sustos atizam a minha curiosidade, fazendo com que eu me movimente em várias direções, na busca de outros olhares que tenham talvez focado as facetas ainda não desvendadas, ainda não muito transparentes para mim. Tenho a certeza de que essa mesma sensação é sentida e pressentida por aqueles que têm na alfabetização o seu principal interesse de investigação e aprofundamento – daí a minha certeza de que este livro pode vir a fornecer os contornos de uma maravilha humana (aprender a ler) e, ao mesmo tempo, abrir flancos para a reiteração dos mistérios do ato de alfabetizar, do ato de conduzir pessoas ao manejo e entendimento da escrita.

Sempre tive comigo que a leitura integral de um livro é, antes de tudo, uma forma de qualificar as nossas decisões e ações em sociedade. Os desafios do campo da alfabetização e, paralelamente, os reiterados fracassos no seu ensino estão a mostrar que precisamos ler bem e ler mais sobre o assunto, de modo que os problemas não se eternizem nas escolas. Este livro, se lido com o devido carinho no horizonte do “saber bem”, poderá se transformar numa importante alavanca para a transformação, para melhor, das práticas de alfabetização no Brasil. Afinal, não é este o nosso sonho? Não é isto o que queremos?

Ezequiel Theodoro da Silva
Campinas, Unicamp, janeiro de 2014.

APRESENTAÇÃO

Neste livro, estão reunidos textos de pesquisadores estrangeiros e brasileiros, que abordam a alfabetização como processo de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos. Por meio do enfoque de diferentes pontos de vista, os autores apresentam importantes contribuições para compreensão de aspectos de pesquisas acadêmico-científicas, práticas educacionais e políticas públicas, assim como para proposição de novas discussões e ações relativas à alfabetização.

Além da temática abordada, os textos aqui reunidos têm em comum o contexto da motivação inicial e dos objetivos. Resultam, mais diretamente, das discussões apresentadas pelos autores em evento científico do qual participaram como conferencista ou palestrantes. As instigantes discussões propostas e as questões suscitadas naquela ocasião demandaram sistematização, com o objetivo de ampliar, para além dos limites do evento, o alcance das contribuições dos autores, o que motivou a organização deste livro, pronta e entusiasticamente acolhida por todos eles.

O evento mencionado é o I CONBAIf – Congresso Brasileiro de Alfabetização – “Os sentidos da alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?”. Foi realizado entre os dias 08 e 10/07/2013 promovido pela ABAIf – Associação Brasileira de Alfabetização e realizado anteriormente ao II SIHELE – Seminário Internacional so-

bre História do Ensino de Leitura e Escrita – “Métodos e material didático na história do ensino inicial de leitura e escrita no Brasil”, realizado nos dias 11 e 12/07/2013 e também promovido por essa Associação. Além de auxílio financeiro da Associação, da FAPESP e da FAPEMIG, a realização de ambos obteve apoio de universidades copromotoras e do CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a qual foi escolhida como sede dos eventos, em homenagem à Presidente de Honra da ABAlf, Magda Becker Soares, Professora Emérita da Faculdade de Educação dessa universidade.

A proposta de criação da ABAlf foi aprovada na Plenária Final do I SIHELE (2010) (Auxílio financeiro FAPESP e Unesp), e sua criação formal ocorreu em Assembleia realizada em 18/07/2012. Sediada na Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Universidade Estadual Paulista – campus de Marília, essa Associação tem como objetivos: congregar profissionais que desenvolvem atividades de pesquisa, docência e gestão relativas à alfabetização; constituir-se como referência para discussões e proposições sobre alfabetização e processos afins; reforçar a dimensão política da alfabetização, exercendo posicionamentos críticos e políticos articulados, contundentes e representativos; realizar e incentivar estudos sobre alfabetização em suas diferentes facetas e perspectivas teóricas; fomentar atitude crítica e pluralismo teórico na abordagem do tema; promover intercâmbio com entidades congêneres nacionais e internacionais; propiciar articulação entre produção de conhecimento e demandas educacionais e políticas, sem prejuízo da autonomia política e científica da ABAlf; realizar e estimular diferentes formas de divulgação da produção científica e ações pedagógicas relativas à alfabetização; organizar e promover eventos sobre o tema.

A definição desses objetivos se fundamenta na constatação que a alfabetização é um campo de pesquisa e de atuação com problemática e ações específicas. Nas últimas décadas, as discussões e propostas relacionadas com alfabetização vêm ocupando lugar de destaque no cenário acadêmico, educacional e político brasileiro, tendo-se consolidado em pesquisas e em ações políticas e pedagógicas, visando à produção de conhecimento e de soluções para a inclusão dos cidadãos no universo da cultura escrita. No entanto, ainda não havia, no Brasil, evento específico para abrigar esse debate, o que motivou a realização do I CONBAlf. Organizado de forma

a propiciar o debate sobre diferentes saberes/fazeres/quereres relativos à alfabetização, o evento reuniu: pesquisadores, estudantes de graduação e de pós-graduação de várias universidades brasileiras; professores alfabetizadores e gestores da Educação Básica, de estados das cinco regiões geográficas do país e do Distrito Federal; representantes de órgãos governamentais federais, estaduais e municipais e representantes de associações, sindicatos e organizações não governamentais, todos eles envolvidos em atividades de pesquisa, docência e gestão relativas à alfabetização.

Essas consistentes discussões propiciaram: avaliação dos principais problemas e perspectivas de avanços teórico-conceituais e empíricos, referentes às pesquisas, práticas educacionais e políticas públicas para a alfabetização no Brasil, sua relação com os desafios políticos, sociais, culturais e educacionais deste momento histórico e com a produção acadêmico-científica internacional; discussão dos múltiplos pontos de vista, espaços e formas de atuação dos diferentes grupos de protagonistas envolvidos com a alfabetização brasileira; discussão de formas de articulação entre produção de conhecimento e demandas educacionais e políticas; proposição de ações para articulação e colaboração sistemáticas, por meio da ABAlf; intercâmbio com redes de alfabetização e associações nacionais ou internacionais.

Dentre os principais resultados dessas discussões, destaca-se a reiterada compreensão de que a alfabetização ainda é um problema brasileiro e mundial, como confirmam os dados apresentados no 11º Relatório do Monitoramento Global de Educação para Todos, divulgado recentemente pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura. O sentido do termo “alfabetização” e de sua importância política e social pode variar, quando nos indagamos sobre os responsáveis pela persistência do analfabetismo ou sobre qual a melhor forma ou solução para enfrentar esse problema no plano pedagógico, político e epistemológico. Independentemente das diferenças, porém, é consensual tanto a defesa da alfabetização como direito humano fundamental quanto a necessidade de muitos esforços e muitos investimentos para que o usufruto desse direito seja assegurado a todos no Brasil e no mundo. E pesquisas históricas, antropológicas, linguísticas, sociológicas e pedagógicas ganham relevância, quando ajudam a compreender melhor como os indivíduos e sociedades atribuem significados à alfabetização, como se caracteriza esse

objeto de conhecimento e como se constroem estratégias para ensino e aprendizagem, que atribuam um sentido mais emancipador do que aquele que defendem discursos e ações com objetivo de combater, de forma emergencial e equivocada, “a chaga do analfabetismo”.

De fato, o I CONBAlf consolidou sua importância como espaço inaugural de discussão sistemática de pesquisas e ações, de incentivo à proposição de novas temáticas de pesquisa e de novas possibilidades de ação, assim como de estímulo à participação dos diferentes segmentos envolvidos nesses processos. A identificação e a compreensão do que sabemos, fazemos e queremos – ainda que não se pretendesse, nem pudesse ser exaustiva – representou importante avanço na discussão das múltiplas facetas e dos múltiplos sentidos do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita. Caracterizou-se, assim, como um marco histórico no campo da alfabetização, preenchendo uma lacuna nas discussões e ações relativas à alfabetização no Brasil, frente aos desafios políticos, sociais, culturais e educacionais deste momento histórico no contexto brasileiro e articuladamente ao contexto internacional.

O encontro de pesquisadores, gestores, alfabetizadores promovido pelo I CONBAlf, possibilitou, portanto, compreensão mais concentrada dos principais pontos de consenso e de conflitos, nas reflexões e ações desenvolvidas por sujeitos e instituições em favor da consecução do direito à alfabetização. Certamente, há ainda outras facetas e outros sentidos que precisamos compreender e debater. A identificação dos problemas que persistem e dos avanços conquistados, especialmente nas últimas décadas, está a demandar a continuidade do debate, como mais um incentivo para promoção de mudanças qualitativas nas pesquisas, nas políticas e nas práticas de gestores e professores que fazem a alfabetização cotidianamente. Para isso, impõe-se o desafio de maior articulação dos pesquisadores entre si e com professores alfabetizadores, em torno do compromisso político e social de garantir a consecução do direito de todos os cidadãos brasileiros à participação na cultura escrita.

Sínteses dessas fecundas contribuições apresentadas no I CONBAlf se encontram reunidas nos capítulos que integram as duas partes deste livro.

Na Parte I – “Sentidos da alfabetização nas lições dos mestres”, têm-se os textos de: Mario Sérgio Cortella, que apresenta homenagem póstuma a Paulo Freire, Patrono da ABAlf; e de Magda Soares, Presidente de Honra da ABAlf, que formula as questões centrais do debate proposto na conferência de abertura.

Na Parte II – “Sentidos da alfabetização em pesquisas acadêmicas, práticas educacionais e políticas públicas”, são apresentados textos de Justino Magalhães, que sintetiza, na conferência de encerramento, a discussão sobre literacia, alfabetização e diversidade cultural, em contextos português, francês e brasileiro; e dos palestrantes e debatedores nas mesas redondas. Alceu Ravanello Ferraro e Roberto Catelli Jr. enfocam aspectos históricos e políticos dos sentidos da alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Francisca Izabel Pereira Maciel e Maria do Rosário Longo Mortatti discutem os sentidos da alfabetização na produção acadêmico-científica brasileira, por meio, respectivamente, da análise de dados sobre essa produção e da problematização de aspectos de sua avaliação e impacto científico e social. Telma Weisz, Silvia M. Gasparian Colello, Maria Cecília de Oliveira Micotti e Ivânia Pereira Midon de Souza abordam os sentidos da alfabetização nas relações entre concepções/conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas propostas em ações governamentais ou vivenciadas por professores alfabetizadores. Telma Ferraz Leal, Ana Carolina Perrusi Brandão, Fabiana Belo dos Santos Almeida, Érika Souza Vieira e Ana Caroline de Almeida enfocam os sentidos da alfabetização nas relações entre políticas públicas e práticas educacionais, do ponto de vista da formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Por fim, Artur Gomes de Moraes, Darlize Teixeira de Mello e Cecilia Goulart abordam os sentidos da avaliação da alfabetização, problematizando as relações entre pesquisas acadêmico-científicas, práticas educacionais e políticas públicas.

Nesses textos, podem-se ouvir vozes de diferentes sujeitos, que, de diferentes pontos de vista, com diferentes formas e marcas de interlocução com o contexto motivador inicial, apresentam possibilidades de perguntas ou de respostas a problemas específicos da alfabetização de crianças, jovens e adultos. Em meio a esses discursos plurais, pode-se também identificar o objetivo, não de esgotar a discussão sobre o tema, mas de propor tanto mapeamento e discussão sistemática de posições representativas da diversi-

dade de pontos de vista sobre o que sabemos, fazemos e queremos quanto a necessidade de retomar respostas e ousarmos formular outras perguntas, que possibilitem novas configurações aos antigos e persistentes problemas da alfabetização.

Esse é também um instigante convite que, com este livro, apresentamos a pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação, professores e gestores da educação básica, visando a fomentar inquietações, que possam promover mudanças qualitativas nas pesquisas acadêmico-científicas, nas políticas públicas e nas práticas educacionais da alfabetização no Brasil. O objetivo principal é avançarmos no cumprimento do nosso compromisso histórico: por meio da avaliação do que sabemos e fazemos, compartilhada com diferentes grupos de protagonistas, formularmos novas perguntas, que instiguem a busca de novas respostas para o que queremos – ou devemos *ousar querer?* – para a alfabetização no Brasil, no século XXI.

Agradecemos a todos que colaboraram para a realização deste livro, em especial: à ABAlf – Associação Brasileira de Alfabetização e à FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pelos auxílios financeiros concedidos; à Comissão Permanente de Publicações da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Unesp – campus de Marília e à Editora Unesp, pelo aceite da proposta de publicação; a Maria Rosângela de Oliveira, Assessora Técnica da Comissão Permanente de Publicações, pelo acompanhamento incansável das diferentes etapas de produção editorial.

Marília/SP; Belo Horizonte/MG, janeiro de 2014.

*Maria do Rosário Longo Mortatti
Isabel Cristina Alves da Silva Frade*

PARTE 1
SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO
NAS LIÇÕES DOS MESTRES

HOMENAGEM A PAULO FREIRE: UTOPIA E ESPERANÇA

Mario Sergio Cortella

Em 2005, como expressão de minha presença no V Colóquio Internacional Paulo Freire, realizado na Cidade do Recife/PE, selecionei e sintetizei cinco pequenas reflexões sobre ele, publicadas por mim nos últimos anos e que comporão, com outras trinta e cinco sobre temas variados em Educação, um livro chamado *Pensatas Pedagógicas*.

Assim, vamos a uma versão reeditada destas, com a atualização temporal para agora, de modo a não ficarem tão datadas como o foram na época.

ILUSÃO DE ÉTICA

Dezesseis anos já se passaram desde que, no final da madrugada de 2 de maio de 1997 (uma sexta-feira, dia chamado de *veneris* no calendário romano da Antiguidade, em homenagem a Vênus, deusa do Amor...), aconteceu a morte do corpo de Paulo Freire. Dez sem ouvir, de viva voz, o Mestre nos alertando para os riscos da complacência política e da conivência ingênua.

Dezesseis sem escutar, dito por ele mesmo, um verbo que preciosamente inventara: “miopisar”. Em Paris, em 1986, ao receber o Prêmio Educação para a Paz da UNESCO, disse: “De anônimas gentes, sofridas

gentes, exploradas gentes aprendi sobretudo que a paz é fundamental, indispensável, mas que a paz implica lutar por ela. A paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças, o torna opaco e tenta miopisar as suas vítimas”.

Miopisar! Deixar míope, dificultar a visão, distorcer o foco. Isso nos lembra a conjuntura atual da República brasileira, na qual muitos daqueles aos quais cabe constitucionalmente a tarefa de proteger a Justiça, a Democracia e a Cidadania, fraturam a honradez e a legitimidade social, impondo, mais do que uma ilusão de ótica, uma ilusão de Ética. É a transformação em “normal” de uma opaca ética do vale-tudo, do uso privado dos recursos públicos, do exercício da autoridade legislativa para tungar benesses particulares, da outorga judiciária para obter a locupletação exclusiva.

É claro que a incúria, a malversação, a prevaricação, a fraude e a negligência são temas cotidianos e recorrentes, durante toda a nossa história, mas não precisam continuar sendo... E só não o serão mais, se não os considerarmos como inevitáveis, naturais ou, até, “normais”. A novidade, porém, é que, no momento em que há mais divulgação e mecanismos legais de defesa contra tais desmandos e tresvarios, parece que o espaço pedagógico não vem tocando muito nesses temas (que não são nada transversais ou oblíquos e, sim, centrais e primordiais).

Paulo Freire ficaria fraternalmente irado! Irado com o entorpecimento que acomete muitas e muitos de nós que atuamos em Educação; ele, com certeza, brandiria a Pedagogia da Indignação contra a eventual demora em transformar esse contexto nacional eticamente turbulento em um tema-gerador diário de nossa reflexão na Comunidade Escolar, de modo a favorecermos a rejeição ao fatalismo e à cumplicidade involuntária. É provável, também, que nosso saudoso educador pernambucano nos lembrasse que “a melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa que não é possível de ser feita hoje, é fazer hoje aquilo que hoje pode ser feito. Mas se eu não fizer hoje o que hoje pode ser feito e tentar fazer hoje o que hoje não pode ser feito, dificilmente eu faço amanhã o que hoje também não pude fazer”...

PRIMAVERA DO PATRIARCA

Pouco mais de um mês após a morte de Paulo Freire, publiquei, na revista *Fluxo*, de 1997, uma reflexão sobre ele e a sedução da esperança. Agora, no momento em que, em 19 de setembro de 2013, comemorarmos os 92 anos de seu nascimento, gostaria de celebrar essa lembrança com a retomada de um trecho daquela mesma homenagem, pois penso que se mantém dela a vivacidade.

“Paulo Freire (1921-1997) foi uma pessoa encantadora nas múltiplas acepções que esse adjetivo carrega. Encantava as pessoas (no sentido de enfeitiçá-las) com sua figura miúda (grande por dentro), seu sotaque pernambucano (jamais abandonado) e sua barba bem cuidada (herança profética).

Seu maior poder de encantar tinha, no entanto, outra fonte: uma inesgotável incapacidade de desistir. De algumas pessoas se diz que são incapazes de fazer o mal, são incapazes de matar uma mosca, são incapazes de ofender alguém; Paulo Freire sofria (felizmente para nós) dessa outra incapacidade: não perdia a esperança.

Cabe perguntar: esperança em quê? Na reinvenção do humano, na necessidade de inconformar-se com as coisas no modo como estão. Dizia ele que ‘uma das condições fundamentais é tornar possível o que parece não ser possível. A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda não é possível. Isto faz parte da tarefa histórica de redesenhar e reconstruir o mundo’.

Tarefa histórica era uma expressão muito usada por Paulo Freire; ora, de quem recebera ele essa tarefa? De si mesmo, na sua relação com o mundo real; sua consciência ética apontava sempre como imperativa a obra perene da construção da felicidade coletiva.

Ele encarnou, como poucos, um dos ideais da Grécia clássica, que dizia ser a *Eudaimonia* o objetivo maior da Política (da vida na *polis*); literalmente *eu/bem* + *daimonia*/espírito interior, significaria *paz de espírito*, mas sua tradução oferece um ótimo trocadilho em português: *felicidade* e, também, *feliz/cidade*.

Foi exatamente esse ideal (a política como busca da felicidade de todos e todas) que conduziu Paulo Freire para a educação e, nela, para a prática libertadora.

Muitas vezes, ao se avaliar a importância da obra de Paulo Freire e o impacto que causou na realidade brasileira e internacional, foi comum tachá-lo de um ‘incompreendido’. Grande engano! Ele foi muito bem compreendido e, por isso mesmo, é amado e admirado por muitos e rejeitado por outros tantos.

Paulo Freire não era (e nem poderia ser) uma unanimidade; fez uma opção pelo enfrentamento político e existencial e, dessa forma, só um resultado anódino de suas ideias e práticas conseguiria situá-lo no altar ascético (e inerme) daqueles que são aceitos por qualquer um. Afinal, mede-se, também, o alcance do que se faz pela qualidade dos adversários que se encontram e das oposições que se manifestam.”

O ideal freireano, felizmente, continua robustecido e vivo para as educadoras e educadores que sustentam a força da esperança e recusam-se a admitir a falência da felicidade; esse, sim, é um ideal perene e amoroso.

NOSSO PAULO FREIRE

Há exatos 15 anos, de modo a lembrar com saudade e ternura um ano da partida de Paulo Freire, acontecida em 2 de maio de 1997, foi publicado *Nita e Paulo*, da Editora Olho d'Água, a mesma que antes já nos houvera brindado com *Professora sim, “tia” não e À sombra desta mangueira*, duas obras da robusta maturidade do mestre. Nesse livro, Ana Maria Araújo Freire (a Nita) recolhe algumas crônicas do amor vivido com o esposo Paulo Freire durante o casamento, que principiara em 1988.

No prefácio da obra, Marta Suplicy escreveu em maio de 1998 que “a elaboração da dor da perda é um dos trajetos mais duros a serem percorridos pelo ser humano. A morte de um pai, mãe, filho ou de um grande amor não é substituível. Cada pessoa encontra um canto particular para o seu choro e, aos poucos, o coração pára de sangrar. No entanto sempre restam feridas. [...] Quando Nita me falou sobre um livro ‘acerca do meu cotidiano e de Paulo’, percebi que ela arrumara uma forma de trazer

a dor para perto, acolhê-la e, aos poucos, estancar o sangramento e cuidar só da ferida”.

Aí está, com força, a atualidade das histórias e a essencialidade do conteúdo: acolher a dor e vivificar a memória.

A humanidade freireana vem à tona nas histórias, especialmente em uma curiosa cena de ciúmes (ciúmes, sim!), contada na crônica *Olhos Verdes*, na qual o professor fica irado, por causa de um demorado (além da conta, pensou ele) aperto de mãos entre Nita e Chico Buarque.

Por isso, a propósito dessa necessária vivificação, retomo aqui as palavras que registrei na capa do livro já naquela ocasião do lançamento.

Nita e Paulo... Dez anos de convívio intenso, de cumplicidades gostosas, de amorosidade funda. Uma década de reinvenção afetiva, de trabalho compartilhado, de existência fruída em abundância. Paulo e Nita... Duas histórias que se entrecruzaram quase meio século antes do tempo no qual passaram a tecer a vida em conjunto.

Este livro *não* poderia não ter sido escrito. Nita compreendeu que não admitiríamos ter-nos furtado o gosto de, com ela, repartir o amor presente nos textos. Afinal, é também o *nosso* Paulo Freire. Cada crônica é quase uma oração (nada piegas) que mostra um Paulo que sabíamos já ótimo e que, com Nita, ficou melhor ainda.

“Meu marido”, escreve ela em muitas crônicas, tal como Paulo sempre dizia “minha mulher” (por pertencimento afetivo). Mas, nós insistimos, é o *nosso* Paulo Freire. A ele, obviamente, sempre somos gratos. Agora, nossa gratidão a Nita, pelo amor que deu a Paulo. É, dessa forma, a *nostra* Nita.

CAMINHOS E ESCOLHAS

Em uma manhã de fevereiro de 1992 (lá se vão 21 anos), logo no início do ano letivo, tive a oportunidade de passar algumas prazerosas e encantadoras horas na companhia de Paulo Freire. Fazíamos uma entrevista cuja finalidade era, depois, se transformar em um depoimento, publicado,

em 1997, no livro *Rememória – Entrevistas sobre o Brasil do Século XX* (Fundação Perseu Abramo). Grande aula naquele dia.

Enquanto conversávamos na sala da casa em que vivia com Nita Freire, distraí-me por um minuto ao observar um aparelho de som, sobre um aparador mais ao fundo. Toca-discos ainda era um objeto comum, numa época em que os CDs – agora já rumando para a obsolescência – estavam apenas iniciando sua difusão mais acelerada. Durante a entrevista, como uma deliciosa trilha sonora, havia uma música de Bach rodando em um *compact disc*. No entanto, minha atenção dirigia-se a alguns antigos discos de vinil alinhados sob o móvel, o mais visível com músicas de Geraldo Vandré.

No mesmo instante, vendo a capa do disco, seja por ser começo de mais um ano docente, seja por estar frente a Paulo Freire, alguém que, aos 71 anos, ensinava há mais de meio século, lembrei-me dos versos iniciais da música *O Plantador*, de Geraldo Vandré e Hilton Accioly (lançada no disco *Canto Geral*, em 1968, em plena ditadura política e durante o exílio de Freire no Chile): “Quanto mais eu ando, mais vejo estrada / Mas se eu não caminho, eu sou é nada. / Se tenho a poeira como companheira, faço da poeira o meu camarada”.

Não é, claro, um caminhar para qualquer lugar e de qualquer modo; não é um caminhar errante e desorientado. É preciso revigorar amiúde o alerta feito pelo mesmo Paulo Freire, em 1997, na *Pedagogia da Autonomia* (última obra por ele lançada ainda em vida): “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciocidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda.”

Viver sinceramente o “quanto mais eu ando, mais vejo estrada, mas se eu não caminho, eu sou é nada”. Viver docentemente.

ESPECIAL HUMILDADE

Em setembro de 1994, Paulo Freire concedeu uma entrevista à educadora equatoriana Rosa Maria Torres, grande estudiosa e conhecedora da obra do inestimável mestre que, naquele mesmo mês, completava 73 anos. A conversa só foi publicada de fato na Argentina, em maio de 1997, poucos dias após o falecimento de Paulo Freire, mas, em 2001, quando ele faria 80 anos, saiu uma tradução em português, no livro *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (Unesp), organizado por sua mulher, a educadora Ana Maria Araújo Freire.

No diálogo, os temas prioritários foram a valorização do trabalho docente, a formação permanente, a necessidade de recuperação salarial, a importância específica de algumas greves do magistério, o perigo dos discursos eleitorais oportunistas etc. No entanto, o que mais chamou a atenção foi quando, ao falar sobre o papel das greves, disse: “Se eu pudesse ter mais influência através dos meus livros, através da minha postura e da minha posição, convidaria o magistério e seus dirigentes a reexaminar as táticas de luta. Não para abandoná-las. Eu seria o último a dizer aos professores ‘Não lutem’. Eu gostaria de morrer deixando uma mensagem de luta.”

Uma década após a entrevista, o mais espantoso nessa frase não é evidentemente o conteúdo que ela carrega; afinal, Paulo Freire sempre deixou claro que as táticas pela labuta contínua na melhoria da educação não excluíam, mas também não se esgotavam, nas paralisações reivindicatórias eventuais. O que suscita surpresa é a humildade verdadeira que manifesta ao relativizar, ele mesmo, com honestidade, o poder de seus escritos e ensinamentos. O mestre levanta dúvidas pessoais sobre o peso da autoridade de suas obras e ações, a ponto de afirmar “se eu pudesse ter mais influência...”.

Vai além. Usa na fala reproduzida antes o verbo no futuro do pretérito: “Eu gostaria de morrer deixando uma mensagem de luta”. Ora, o que mais fez, durante toda a existência adulta? Por acaso seria aceitável supor que o conjunto da obra que viveu e publicou tenha deixado em algum instante de ser uma perene e abrasiva mensagem de ânimo combativo e crítica edificante? Esse “eu gostaria” sugere um desejo que nos parece estranho, pois, antes de tudo, o que fez incansavelmente, e assim o honramos, foi impedir que aceitássemos o falecimento da esperança.

Aí está a chave. Embora nos seja óbvia a contribuição que Paulo Freire jamais deixou de oferecer para advertir as nossas conformidades e entusiasmar as nossas intenções, ele próprio não se admitia definitivo, concluído, encerrado. Continuava, com mais de 70 anos, um ser em construção e, desse modo, em aprendizados permanentes e aspirações elevadas.

Há uma ironia etimológica. Seu nome inicial vem do latim *paulu*, que significa “pequeno”; o vocábulo “humildade”, por sua vez, é oriundo da adjetivação (também latina) *humilis*, com o sentido de “pouca estatura”, pois tem origem no substantivo *húmus* (terra ou solo, o que nos está abaixo), mas da mesma raiz indoeuropeia para “humano”.

Grande lição. Ser capaz de crescer porque ainda se considerava pequeno.

ALFABETIZAÇÃO: O SABER, O FAZER, O QUERER

Magda Soares

O TEMA DO CONGRESSO, O TEMA DA CONFERÊNCIA

Penso que cabe a mim, como responsável pela conferência de abertura deste I Congresso Brasileiro de Alfabetização, o papel de, mais que propor caminhos, propor perguntas e desafios que talvez possam ser enfrentados durante as reflexões e discussões que serão desenvolvidas ao longo das atividades – nas mesas, nas sessões de comunicação, nos relatos de experiência. Assim, começo por chamar a atenção para o título desta conferência de abertura, título em que introduzi uma mudança no tema do Congresso.

O tema do Congresso é: “Os sentidos da alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?”. O título que proponho para esta conferência de abertura é: “Alfabetização: o saber, o fazer, o querer.” Quero, inicialmente, esclarecer os termos desse título.

É necessário que eu explique, inicialmente, a manutenção, no título de minha conferência, do termo “alfabetização”. Explicação necessária, porque é conhecida a minha posição em relação a esse termo, para o qual mantenho o significado que sempre teve na história da língua e na história da educação, preferindo delegar a outra palavra – à palavra “letramento” – aquilo que se acrescentou ao significado histórico e dicionarizado da

palavra “alfabetização”. Talvez o uso do plural no título do Congresso – “os *sentidos* da alfabetização” – queira referir-se aos múltiplos significados que têm sido atribuídos à palavra “alfabetização”, ampliando o alcance dessa palavra para além de seus limites semânticos historicamente constituídos.

Mas não vou me deter nessa questão, já por demais debatida; apenas esclareço, para economia da exposição, que uso aqui a palavra “alfabetização” com o significado de “aprendizagem inicial da língua escrita”, expressão que incorpora, em meu entender, alfabetização e letramento.

Desse modo, mantive, no título desta conferência, a palavra “alfabetização”, presente no tema do Congresso, introduzindo uma modificação: a substituição dos verbos conjugados na primeira pessoa do plural – “o que *sabemos*, o que *fazemos* e o que *queremos*” – por verbos substantivados, no infinitivo impessoal: *o saber, o fazer e o querer*. Quis, com isso, ao mesmo tempo preservar o tema e abrir possibilidades de considerá-lo sob diferentes perspectivas.

Disse, anteriormente, que pretendia, nesta exposição, propor perguntas, desafios; lembro Saramago, que, em *Memorial do Convento*, a certa altura, põe as seguintes palavras na boca de um personagem: “O mundo inteiro está dando respostas, o que falta é o tempo das perguntas.” (SARAMAGO, 1993, p.320).

Acredito que estamos no “tempo das perguntas”, por isso, o que aqui vou propor são perguntas, dúvidas e desafios, aos quais a alfabetização está nos pedindo que respondamos.

A PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL

Discuto, em primeiro lugar, por que o apagamento da primeira pessoa do plural no título desta conferência.

O uso da primeira pessoa do plural – o que *nós* sabemos, o que *nós* fazemos e o que *nós* queremos – supõe uma coletividade voltada de forma homogênea e integrada para a discussão dos “sentidos da alfabetização”, refletindo sobre o que ela, coletividade homogênea e integrada, *sabe, faz, quer*.

Será que formamos essa coletividade? Será que podemos falar em um saber, fazer, querer *nosso*, no campo da alfabetização?

Vou discutir cada um dos verbos e correspondentes ações – saber, fazer, querer – para propor que o uso da primeira pessoa do plural – um *nós* como sujeito dessas ações – suscita dúvidas. Começo por discutir o SABER.

SABER

Não há como não reconhecer que, no campo do SABER sobre alfabetização, temos tido dissensos, discordâncias, divergências...

- Por um lado, há discordâncias, como já mencionei, sobre o próprio conceito de alfabetização, sobre a necessidade ou pertinência do termo “letramento”, sobre as relações entre alfabetização e letramento;
- por outro lado, há os que defendem “letramento”, no singular, há os que preferem “letramentos”, no plural, há os que optam por “multiletramentos”;
- há, sobretudo, divergências entre diferentes *referenciais teóricos* sobre os quais fundamentar o processo de alfabetização: linguísticos? fonológicos? psicogenéticos? cognitivos? socioculturais? ou ainda, recentemente, o referencial que vem sendo construído pelas neurociências?;
- há, em decorrência dessas divergências – e, aqui, mais que de divergências, trata-se mesmo de antagonismos – há os que disputam paradigmas para a alfabetização: paradigma construtivista, fonológico, socio-cultural... cada um com a defesa de uma verdade, de uma *sua* verdade;
- consequentemente, há antagonismos em torno de *métodos de alfabetização*, até em torno da própria pertinência de haver método em alfabetização – a isso voltarei, quando tratar em seguida do FAZER.

Em síntese: não há homogeneidade nos “sentidos” atribuídos à alfabetização, no que se refere ao SABER; na verdade, há multiplicidade de SABERES, no plural, não *um* SABER sobre a alfabetização.

Assim, penso que os que buscam construir SABER na área da alfabetização não se reúnem em um *nós*: estamos divididos em vários “nós”,

cada grupo se isolando em um *nós* que exclui outros grupos, que, por sua vez, também se isolam, cada um em um *nós*, cada grupo construindo o *seu* saber.

E aqui vem a primeira pergunta que quero propor.

Será produtiva essa heterogeneidade teórica e conceitual existente hoje, no Brasil, na verdade em todos os países (nos Estados Unidos persistem, há quase três décadas, as *reading wars* – as guerras na alfabetização), será produtiva essa multiplicidade e heterogeneidade de SABERES sobre alfabetização? Ou essa heterogeneidade, que muitas vezes se manifesta em polêmicas, controvérsias, é nociva, prejudicial, danosa?

Seria importante, seria necessário, superá-la, ou são instigantes e enriquecedores as discordâncias e os conflitos?

Deixo a pergunta, a que tentarei responder adiante, e introduzo uma nova reflexão, que me parece igualmente importante.

São os SABERES – com base na heterogeneidade de teorias e paradigmas de que falei, uso sempre o plural – são os SABERES construídos por pesquisas, expressos em teorias, princípios, conceitos, heterogêneos e muitas vezes discordantes, que atribuem “sentidos” (para usar a palavra do tema do Congresso) à alfabetização?

São esses SABERES teóricos – seja um saber construído pela psicogênese, seja pela psicologia cognitiva, ou pela linguística, ou pela fonologia, ou pela sociolinguística, ou pelas neurociências – são esses SABERES que explicam e fundamentam a alfabetização de crianças ou adultos?

Essa pergunta, que também deixo por enquanto sem resposta, nos leva ao segundo verbo de nosso tema, o FAZER, e às relações dele com o SABER.

FAZER

Sobre o verbo “FAZER”, e a ação que ele nomeia – o FAZER, na alfabetização – três perspectivas são possíveis.

Em primeiro lugar, os diferentes SABERES sobre a alfabetização têm proposto diferentes FAZERES na alfabetização – de novo, o plural se impõe.

Surge aqui a questão do *método* de alfabetização, entendido como o FAZER a alfabetização. Cada SABER preceitua o *seu* FAZER: um fazer fonológico, um fazer construtivista, um fazer sociocultural... Assim, diferentes SABERES buscam materializar-se em diferentes FAZERES, os quais, refletindo as divergências teóricas, são FAZERES geralmente considerados antagônicos e incompatíveis.

Uma segunda perspectiva é que o FAZER não se realiza apenas pela orientação deste ou daquele SABER, mas se constrói também *nas* práticas e *pelas* práticas, no cotidiano das salas de alfabetização.

É preciso reconhecer que SABERES sobre a alfabetização se constroem não só por teorias, mas também se constroem em decorrência dos FAZERES cotidianos dos que alfabetizam: há SABERES teóricos e há os SABERES da prática; dessa maneira, há FAZERES propostos por teorias, e há os FAZERES propostos pelas práticas, aqueles FAZERES que efetivamente se revelam possíveis e condizentes com as circunstâncias reais em que se desenvolve o processo de alfabetização, sob condições as mais variadas, *por* participantes específicos e *para* participantes específicos.

Finalmente, uma terceira perspectiva sobre o FAZER nos leva a pensar o lugar do *pedagógico*, quando buscamos os sentidos da alfabetização.

Não será o pedagógico que vê como possível e, mais que isso, como necessária, a integração dos diferentes SABERES – os teóricos e os da prática – e dos diferentes FAZERES – os propostos pelas teorias e os construídos na prática?

Gostaria de lembrar aqui a conhecida história dos cegos e o elefante, que me parece uma perfeita metáfora para esclarecer o papel do pedagógico no campo da alfabetização:

Seis homens cegos tentam descobrir como é um elefante. O primeiro toca a barriga do animal, e afirma que ele é como uma parede; o segundo toca a presa, e discorda: um elefante é como uma lança; o terceiro toca a tromba, e declara que o animal é como uma serpente; o quarto toca a perna, e contesta: não, um elefante é como uma árvore; o quinto toca a orelha, e defende que ele é como um leque; finalmente o sexto toca o rabo, e assegura que o elefante é como uma corda. Conclusão: cada cego está certo em parte, mas todos estão errados... (Reconto da autora).

Cada SABER teórico sobre o processo de alfabetização é fruto de uma ação como a dos cegos: põe o foco em uma parte do processo de aprendizagem da língua escrita, estuda e pesquisa a parte que lhe cabe, no quadro de sua área específica: psicogênese, psicologia cognitiva, fonologia, linguística textual, discurso, contexto sociocultural...

Para a construção de um SABER teórico, essa fragmentação é inevitável: se o todo é complexo e multifacetado – e o processo de alfabetização é complexo e multifacetado; se cada faceta é de uma natureza específica – e o processo de alfabetização tem facetas específicas – psicogenética, cognitiva, fonológica, textual, discursiva, sociocultural –, cada uma só pode ser investigada isoladamente, e essa investigação conduzirá ao “certo” para aquela faceta.

No entanto, quando o fenômeno passa a ser objeto não de pesquisa, mas de aprendizagem e de ensino, é adequado agir como os cegos? Eleger e privilegiar uma das facetas? Considerar que a faceta investigada é o todo? Ou é preciso reconstituir o todo?

Sob a perspectiva pedagógica, serão mesmo incompatíveis os SABERES teóricos?

Não se pode negar que o processo de alfabetização se constitui:

- de um desenvolvimento psicogenético;
- que ocorre simultaneamente ao desenvolvimento da consciência fonológica, que apoia e suscita o desenvolvimento psicogenético;
- ambos realizando-se concomitantemente ao desenvolvimento linguístico-textual e discursivo, inerente à entrada no mundo da escrita;
- tudo isso sujeito a características sociolinguísticas, e a contextos socioculturais e sócio-históricos específicos;
- e com bases neuronais que começam a ser bem conhecidas.

Se assim é, não será possível, e mesmo necessário, reconstituir o processo como um todo, porque é como um todo que o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita se realiza nas salas de aula?

Não será responsabilidade e tarefa do *pedagógico* a reconstituição desse todo, a identificação das possíveis e necessárias articulações de dife-

rentes SABERES, e, em decorrência, o reconhecimento da possibilidade e necessidade de articulação de diferentes FAZERES?

E não será ainda responsabilidade e tarefa do pedagógico iluminar os FAZERES das práticas com os SABERES teóricos? E, ao mesmo tempo, pôr à prova os SABERES teóricos no confronto deles com os SABERES construídos *nas* práticas e *pelas* práticas?

Não será possível, e mesmo necessário, conciliar os FAZERES propostos por diferentes SABERES teóricos, e ajustá-los às limitações e ampliações sugeridas pelos SABERES e pelos FAZERES construídos *nas* e *pelas* práticas?

São novas perguntas e desafios que proponho. Retomando a citação de Saramago (1993, p.320) feita anteriormente – “O mundo inteiro está dando respostas, o que falta é o tempo das perguntas” – acredito que estamos, sim, no “tempo das perguntas”, no campo da alfabetização, mas também no tempo da urgência de respostas a essas perguntas, respostas que “o mundo inteiro” – aqui, o mundo da alfabetização – está oferecendo.

E que respostas são essas? Acredito que os que estão em condições de identificar as respostas que o mundo da alfabetização está oferecendo são:

- os que *conhecem* os diferentes SABERES teóricos sobre a alfabetização e os diferentes FAZERES propostos por esses diferentes SABERES teóricos;
- e que, ao mesmo tempo, conhecem os FAZERES das práticas de alfabetização no cotidiano das escolas e das salas de aula, e *reconhecem* os SABERES que esses FAZERES da prática constroem;
- esses hão de saber que a resposta que se impõe é a superação das divergências entre os SABERES das teorias e os FAZERES propostos por elas, e a possibilidade, por um lado, da articulação desses SABERES e FAZERES, e, por outro lado, de sua conformação com os SABERES e os FAZERES da prática.

O que nos leva, finalmente, ao QUERER.

QUERER

Aqui, sim, podemos usar o verbo na primeira pessoa do plural, porque queremos todos o mesmo para a alfabetização.

Queremos superar nosso reiterado fracasso na alfabetização de nossas crianças; queremos formar alfabetizadores competentes; queremos assegurar a todos o direito à leitura e à escrita, direito essencial para o pleno exercício da cidadania, para a conquista de equidade social e cultural.

É essa a meta, o ideal, a utopia de todos nós – no QUERER, constituímos um grupo homogêneo, não há divergências nem antagonismos nesse QUERER.

Mas, para caminharmos em direção a esse nosso QUERER comum, temos de enfrentar, e superar, grandes desafios, implícitos em tudo que foi dito até agora, temos de procurar entendimento entre os que constituem o campo da alfabetização:

- entendimento, ou pelo menos tolerância e respeito, entre pesquisadores e estudiosos da alfabetização os quais constroem diferentes SABERES teóricos e propõem diferentes FAZERES, em decorrência desses diferentes saberes teóricos;
- entendimento, entre os que defendem diferentes teorias, de que a *sua* teoria não esgota o processo de alfabetização;
- entendimento sobre as possibilidades de articulação entre teorias: se cada teoria – psicogenética, cognitiva, fonológica, sociocultural – mantém, e deve manter, sua coerência *interna*, é preciso reconhecer que a coerência do FAZER alfabetização supõe a articulação das diferentes facetas do processo, portanto, das diferentes teorias que as estudam;
- entendimento entre os SABERES de pesquisadores e estudiosos e os FAZERES dos que alfabetizam, o que significa articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática.

Para que esses entendimentos se realizem – e eles são condição para perseguirmos e atingirmos o nosso QUERER comum –, é necessário que os que constroem SABERES teóricos e propõem FAZERES deles decorrentes, assim como os que praticam FAZERES e a partir deles cons-

troem SABERES da prática, não se encastem cada um na *sua* verdade, na *sua* certeza.

Para encerrar, e lembrando o patrono da Educação Brasileira e também patrono da ABAlf – Associação Brasileira de Alfabetização, promotora deste Congresso, repito o que Paulo Freire afirmou ter orientado toda a sua vida e todas as suas reflexões e realizações: “Creio ser sempre necessário não ter certeza, isto é, não estar excessivamente certo de ‘certezas’”. (FREIRE, 2011, p.210).

Talvez esteja nessas palavras a condição para a construção de um *nós* na alfabetização: ainda que reconhecendo múltiplos SABERES e múltiplos FAZERES, não nos fechamos excessivamente cada um, cada grupo, na sua certeza, mas juntarmos as nossas certezas para realizarmos o nosso QUERER para a alfabetização.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- SARAMAGO, J. *Memorial do convento*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1993.

PARTE 2
SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO EM
PESQUISAS ACADÊMICAS, PRÁTICAS
EDUCACIONAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

ESCOLARIZAÇÃO E LITERACIAS: OS SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO E A DIVERSIDADE CULTURAL

Justino Magalhães

Em face do convite para refletir sobre “escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização e a diversidade cultural”, interpretei o tema proposto como representativo de uma determinada sociocultura e mobilizador num cenário de convergência de experiências, práticas, debates e enquadramentos políticos.

Começo, então, este texto pela observação de que, no tema, há menção de dois processos (escolarização e alfabetização) e de dois produtos (literacias e diversidade cultural) que, ao serem considerados distintos, surgem como respectivos. Assim, numa primeira aproximação, observa-se que a escolarização gera literacias e a diversidade cultural surge como produto e enquadramento para os sentidos da alfabetização. Tal inferência não oferece reservas quanto à distinção entre escolarização e alfabetização. Já no que reporta à distinção entre literacias e diversidade cultural, haverá porventura menos consenso. As literacias são modalidades formativas e culturais, mas a escola não é menos geradora de diversidade cultural que a alfabetização. Com efeito, a alfabetização é um processo-produto a que corresponde uma literacia. Reanalizando o título, torna-se conveniente não proceder apenas à leitura da esquerda para a direita – que no caso está facilitada pela equação processo-produto, mas prestar atenção também à recíproca. Assim sendo, assumir que a alfabetização emerge em quadros de

diversidade cultural não oferece reservas; já pressupor que a escolarização emerge das literacias, não sendo de todo improvável, é, no entanto, menos consensual. A escolarização não pode deixar de ser pensada em articulação com as literacias, e a estrutura subjacente ao Programme for International Student Assessment (PISA) corresponde à literacia escolar.¹

Tomar o título deste texto como se de uma sequência com sentido se tratasse, ou seja, em que a escola viesse antes da alfabetização e em que as literacias, que a escola gera, ganhassem significado ou significados culturais através de processo de alfabetização como condição para a diversidade cultural, não merece concordância. Na verdade, se, numa primeira leitura, as literacias forem tomadas como produto da escolarização e meios de alfabetização, será necessário indagar que sentidos toma a alfabetização e como assegura a diversidade cultural. Por outro lado, denominar escolarização e literacias é distinguir; como tal, toma-se como pressuposto que quer a escolarização, quer as literacias são simultaneamente processo e produto. Em consequência, os sentidos que a alfabetização toma e consagra não podem deixar de refletir o peso de um ou outro daqueles processos. Falar de diversidade cultural, neste contexto e no quadro normalizador da alfabetização, é reportar a uma incomensurabilidade dificilmente aceitável. Assim, pois, ou se trata de literacias como produto da escolarização, no que a uniformidade do processo assegurará a igualdade do produto, ou, ao sustentar um subtítulo em que a alfabetização surge associada à diversidade cultural, fica implícito que a escola ou não tem em atenção os contextos socioculturais em que se insere, ou o processo escolar não favorece a diversidade cultural. Estas distintas acepções são, no essencial, redutoras. No âmbito da aculturação escrita, há uma evolução histórico-pedagógica e uma coerência na ação que distinguem, mas também articulam, a alfabetização e a escolarização como processos literácitos.

A longa Modernidade, cobrindo um marco temporal que medeia entre o século XVIII e meados do século XX, e, na sequência, a Pós-Modernidade são ciclos históricos em que a aculturação escrita, resultante dos

¹ O programa PISA tem tomado a aceção de uma convenção internacional. Lançado em 1997, pela Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), em 2013, conta já com adesão de 70 países. Consiste na aferição internacional do aproveitamento escolar, nos domínios da respectiva língua materna, da matemática e das ciências da natureza. A aferição é feita no final de 4, 6 e 9 anos de escolaridade. Em cada ano, é avaliada uma daquelas disciplinas.

processos de alfabetização e de escolarização, ocupa o centro. No entanto, se a escolarização, enquanto modelo e mundializando-se através de linhas de uniformização, não impediu um horizonte de diversidade cultural, antes se tornando condição para tal, a alfabetização, assentando na pluriculturalidade, manteve a uniformização. A escola e, em consequência, a escolarização são meio e processo. Na generalidade das circunstâncias, é na escola que ocorre a alfabetização. O padrão escolar é aferidor de literacia. A literacia escolar integra distintas literacias e a escolarização constitui para as sociedades contemporâneas, letradas e desenvolvidas, condição para a diversidade cultural.

Nesta abordagem, tomarei como contexto a Modernidade e como quadro a Cultura Escrita. Na longa duração, de mais de dois séculos, a relação entre Cultura Escrita e Modernidade incluiu dois movimentos socio-pedagógicos: a alfabetização, tendente à uniformização leitora, escrevente e pragmática, tendo subjacente a multiculturalidade; a escolarização, que trouxe a modelação e que sustentou a cerebralização do humano, tendo no horizonte a mundialização de um padrão epistêmico e a diversidade cultural. A escolaridade tornou possível a preservação da diversidade social, nos planos cultural, ético, axiológico. Em resultado da escolarização, a combinação entre aculturação escrita e modernização concretizou-se como regime de educabilidade, pelo que a crise da escola trouxe a crise da educação. A realidade contemporânea resultou da evolução histórico-pedagógica, porém, apresenta contornos de complexidade e incerteza que o passado recente não deixava prever de forma coerente, designadamente em virtude das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), e do regresso do pedagógico como regulação das novas literacias. Retomarei, ao longo do texto, alguns cenários que caracterizam e, a seu modo, condicionam a atual situação.

MODERNIDADE E CULTURA ESCRITA/CULTURA ESCRITA E MODERNIDADE

1. A alfabetização corresponde à aculturação escrita, elementar, mensurável pela suficiência na capacidade de uso e na prática de quotidiano. É um processo literácito e a literacia corresponde ao estágio de aculturação, em que esteja assegurada a suficiência no uso de uma determinada linguagem.

Por meados do século XIX, a alfabetização escolar era um processo-produto que assegurava esse grau de suficiência na respectiva língua materna, nos domínios da leitura, da escrita e da contagem. Com a estruturação do currículo elementar, o limiar literácito passou a corresponder às Cartilhas Maternais, como comprovam os casos português e francês. O domínio da Cartilha Maternal assegurava o conhecimento e a escrita dos sinais alfabéticos, a leitura sequenciada, a aplicação das regras elementares de sintaxe, tornando possível a composição de pequenas mensagens. Referindo-se à alfabetização escolar em França, Henri-Jean Martin concluía que “[...] le grand changement opéré au XIXe siècle réside dans le jumelage de l’enseignement de la lecture et de celui de l’écriture: tout enfant passé par l’école saura non seulement déchiffrer un texte, mais aussi tenir une plume et écrire au moins quelques mots.” (MARTIN, 1996, p.368-369).

A literacia, enquanto referência de uso, comporta literacias. A escola apropriou-se do processo alfabetizador das línguas vernáculas, modelizando-o e fazendo-o depender de um currículo e de um método. Tal apropriação decorreu da confluência, histórico-pedagógica, entre a multiplicação estatística da alfabetização e a obrigatoriedade de escolarizar toda a população infantojuvenil. Desse modo, a escolarização transformou-se no processo educativo de base, sobrepondo instrução e educação.

Por meados do século XX, muito por influência da United Nations Organization for Education, Science and Culture (UNESCO), o método de alfabetização escolar foi generalizado. A UNESCO patrocinou políticas de âmbito geral, como a que resultou do Relatório organizado por William S. Gray, cuja publicação, em 1956, trazia incorporado um método de alfabetização escolar aplicável às diferentes línguas. Quer o relatório, quer o método obedeciam a um mesmo princípio: o da sobreposição entre escolarização de base e alfabetização. Lê-se, neste Relatório de Gray, (1956, p.17):

In so far as it includes the knowledge and skills usually acquired in school, fundamental education tries to develop them according to the needs and interests of the people concerned. Thus people are taught to read and write only when they recognize that these skills are necessary to the fuller attainment of their purposes [...]. In the long run, however, it is generally believed that all programmes should seek to promote: skills of thinking and communicating (reading and writing, speaking, listening, and calculation); vocational skills (such as agriculture and

husbandry, building, weaving and other useful crafts, and simple technical and commercial skills necessary for economic progress); domestic skills (such as the preparation of food and the care of children and of the sick); skills used in self-expression in the arts and crafts; education for health, through personal and Community hygiene; knowledge and understanding of the physical environment and of natural processes (for example, simple and practical science); knowledge and understanding of the human environment (economic and social organization, law and government); knowledge of other parts of the world and the people who live there; the development of personal qualities, such as judgment and initiative, freedom from fear and superstition, sympathy and understanding for different points of view; spiritual and moral development; belief in ethical ideals and the habit of acting upon them; with the duty to examine traditional standards of behaviour and to modify them to suit new conditions.

Em virtude desta aproximação, a alfabetização escolar deixou de poder corresponder ao mesmo número de anos de escolaridade, em todos os países, dependendo do grau de complexidade da respectiva língua.

Desde a segunda metade do século XIX que a alfabetização massiva de adultos (que não buscassem ou a quem não fosse exigida a certificação escolar) tinha sido assegurada através de campanhas de alfabetização, de escolas móveis, de cursos breves. Em meados do século XX, em contraponto à universalização da alfabetização escolar das populações infanto-juvenis, a UNESCO patrocinou o conceito de alfabetização funcional, que assegurasse um *minimum* do letramento das populações adultas com carácter técnico-profissional, variando, uma vez mais, em função do grau de complexidade de cada língua materna. No citado Relatório de Gray (1956, p.20), esclarece-se:

In early efforts to reduce illiteracy it seemed advisable to adopt minimum standards. With the limited facilities at hand it was necessary to concentrate on the development of only the most rudimentary skills required for reading and writing. The training given consisted, as a rule, of a series of about twenty-four lessons and was based on the materials in one primer, or possibly two or three. In teaching, attention was focused on word recognition and the basic elements in writing. The main attainments sought were measured in terms of ability to read an easy passage and to write one's name or a simple message.

O princípio de uma educação de adultos, orientada para a mutação socioprofissional, veio a ser consagrado na Conferência de 1960 (Montreal).

Progressivamente, línguas como o francês e o inglês definiram quadros letrados, universalizáveis, em sede escolar ou não escolar, que correspondiam ao mínimo literácito. Para França, há referência ao Francês Elementar (CENTRE D'ÉTUDES DU FRANÇAIS ELEMENTAIRE, 1954). Idênticas preocupações surgiram para o caso americano, como refere Hirsh Junior, em *Cultural Literacy: what every american needs to know* (1987). Para além da economia pedagógica, com repercussões na alfabetização escolar, estes instrumentos visavam à compatibilização de aquisições literácitas, independentemente do processo formativo.

Associados ao reconhecimento e à acreditação profissional, tais instrumentos curriculares tenderam a tornar-se substitutivos de parte da educação básica e alternativos à escolarização secundária, ainda que tomando a formação escolar como padrão de referência. Esta economia (in-)formativa teve repercussões no complexo escolar, designadamente na salvaguarda da essencialidade curricular, na simplificação dos meios didáticos, na singeleza das instalações materiais. Nos quadros nacionais, a elementarização veio facilitar a tarefa das políticas públicas de universalização da alfabetização escolar, enquanto correlativamente, no plano internacional, favorecia a massificação e a mundialização literácitas. Mas, por outro lado, não deixava de suscitar, por parte dos estratos econômica e socialmente desfavorecidos, a desconfiança em relação à escola como suficiência literácita e mais ainda como mais-valia educativa.

Os Relatórios da UNESCO anteriores aos anos 1980 dão nota do esforço de uniformização escolar e de modelação dos indicadores, como suporte estatístico para a comparação e para uma governabilidade que assegurasse a qualidade de vida e garantisse uma mesma educação escolar, abrangendo o máximo possível de povos, muito particularmente as crianças, tomadas como sujeito humano, transnacional.

É no quadro da historiografia da alfabetização que o voluntarismo e a benignidade das convenções internacionais, bem como os investimentos públicos nas escolas, na formação de professores, na aproximação entre

crianças e adultos em sede de alfabetização, dão o tom de uma conjuntura histórica que medeia entre os anos 1950 e 1970. Como referido, esse período ficou assinalado pela discussão sobre a comunalidade de métodos e a expansão dos currículos escolares a novos públicos, através da sobreposição entre escolarização básica e alfabetização.

No final da década de 1980, na Inglaterra e na Escócia, foram implementados instrumentos de acreditação de aprendizagens – *Accreditations of Prior Learning (APL)*, tendo sido criado um organismo regulador, o *National Council for Vocational Training (NCVQ)*, posteriormente convertido em *Qualifications and Curriculum Authority (QCA)*. Em França, a adoção de uma política de creditação envolveu a articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Agricultura, dando origem ao expediente conhecido como *Balanço de Competências*. Em dezembro de 1991, foi implementada uma legislação que permitia o inventário, o reconhecimento e a creditação de aprendizagens e competências, com base nos quais era estabelecido um processo (in-)formativo individual. Programas análogos foram implementados na Finlândia, na Alemanha, na Áustria, na Irlanda, no Canadá.

Uma vez garantida a escolarização básica, os indivíduos prosseguiram a formação em modalidades curriculares alternativas. Em França, foi habitual a organização por curso, enquanto as autoridades inglesas davam preferência a uma estrutura organizada por unidades capitalizáveis. Em Portugal, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), criada pelo Decreto-Lei nº 387/99 de 3 de setembro, veio a publicar, em 2000, o *Referencial de Competências-Chave*, contendo uma matriz formada por quatro áreas: linguagem e comunicação; tecnologias da informação e comunicação; matemática para a vida; cidadania e empregabilidade (ANEFA, 2000).

2. A história da alfabetização comprova e documenta a evolução histórica da confluência entre alfabetização e escolarização. Entre meados do século XIX e primeiras décadas do século XX, a historiografia registra um crescendo de alfabetizados e uma intensificação dos dados estatísticos como indicador de progresso, como meio de governo e como tecnologia

do social. A história da alfabetização é, por consequência, um contributo para conhecer, comparar e, de algum modo, explicar as diferentes taxas de analfabetismo. Várias dualidades resultam de tais estatísticas: o contraste entre o Norte alfabetizado e o Sul em vias de alfabetização; o contraste entre a comunalidade do oral e a seletividade do escrito (esta última acrescida da formalização escrevente); a humanização do rural comunitário e a convenção e estilização do urbano; os acessos diferenciados e as distintas oportunidades entre o masculino e o feminino.

Datam da segunda metade do século XIX a elaboração e o uso de estatísticas de analfabetismo e de alfabetização como indicadores de modernização, elemento de comparação e fator de estímulo às políticas de alfabetização e escolarização, em línguas vernáculas. Na transição do século XIX, o analfabetismo, tomado como incultura, era motivo de exclusão. No período entre a 1ª e a 2ª Guerras Mundiais, a alfabetização era sinônimo de progresso e de capital humano. Os países mais alfabetizados eram os mais desenvolvidos. Este ciclo histórico ficou associado à cultura de massas e a escola foi frequentemente aplicada à educação de adultos. A discussão dos métodos e a aproximação entre os manuais de alfabetização e os manuais escolares, sobretudo, a centralidade do currículo escolar na aculturação escrita asseguraram, como já referido, a convergência e a sobreposição entre alfabetizar e escolarizar. A confluência entre escolarizar e alfabetizar foi acelerada pela aplicação do audiovisual e, mais recentemente, pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Correlativamente, a escolarização, enquanto modelo e cultura unidimensional, entrou em crise, com a consequente multiplicação de fenômenos de iliteracia e absentismo. Tal situação, se, por um lado, se deveu a fenômenos de refração à cultura e ao tirocínio escolar, não deixou também de incluir fenômenos de regressão, pois que a perda de contato e de uso com o escrito revelava que a modelação e a qualificação obtidas se perdiam no pós-escolar.

Com efeito, parte significativa dos escolarizados, fosse por desmobilização pessoal, fosse por falta de estímulo no quotidiano profissional e sociocomunitário, passava a fazer um uso muito rudimentar e esporádico do letramento elementar (leitor-escrevente-alfanumérico), a que havia

acedido na escola. Tal quadro, se configurava uma situação de iletrismo, não correspondia necessariamente a uma regressão em termos de literacia.²

As situações de iletrismo estão basicamente associadas à regressão da cultura escolar ou à perda da capacidade de uso por parte de segmentos socioculturais para quem o quotidiano não constitui estímulo para a valorização das capacidades literácitas. As situações de iletrismo tendem, todavia, a ser mais frequentes, e de certo modo drásticas, quanto menor e mais elementar tenha sido a alfabetização. Ou seja, a probabilidade de valorização e progressão cultural será tanto mais fértil quanto maior tiver sido o domínio das capacidades literácitas e das linguagens alfabética e numérica, obtido na formação. Em face dessa reanálise da literacia, as ciências da linguagem emergiram na cultura escolar como núcleo forte de leitura, educação e meio de subjetivação. O domínio da linguagem é, seguramente, um fator de desenvolvimento e de performatividade, ao longo da vida.

Na história da alfabetização, após uma focalização no analfabetismo e uma fase centrada no progresso e na modelação escolar, ressalta uma terceira fase, em que a alfabetização deixou de apoiar-se num rudimento curricular uniforme para dar lugar à pluriculturalidade, resultante da recriação e da expansão pedagógicas de cada uma das distintas componentes da aculturação alfabética: oralidade, leitura, escrita. Das estatísticas padronizadas da primeira fase, focalizadas no analfabetismo, o olhar historiográfico passou a centrar-se nas políticas e na massificação da alfabetização escolar, para, finalmente, se abrir às culturas dos sujeitos e dos grupos, às etnografias, às aprendizagens alternativas, às literacias. Também a numeracia passava a inscrever-se na recriação de situações retiradas dos distintos contextos socioculturais. Na alfabetização escolar, a implementação dos métodos ativos, associada ao construtivismo, favorecia estratégias de aprendizagem significativa, nos planos cognoscente e simbólico. Em consequência, os métodos de alfabetização tenderam a valorizar o princípio de uma pedagogia de leitura e de escrita como aprendizagem da linguagem e como conhecimento.

² Gilbert Lahire, em *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates* (2005), refere-se ao iletrismo como sendo um fenómeno em que são tomados como referência a cultura e o modelo escolar. Analisando a situação em França, procura distinguir analfabetismo e iletrismo.

A associação entre alfabetização e leitura fica comprovada pelo fato de, ao longo da segunda metade do século XX, ter emergido e se ter difundido, de forma massiva, uma produção textual de vulgarização, focalizada no letrismo escolar e orientada para o público infantil. Permite, por outro lado, explicar que, correlativamente àquela produção textual de vulgarização, tenha emergido e ganho maturidade estética e identidade uma literatura infantil que não deixou de atrair e merecer a chancela de escritores consagrados.³

3. De forma necessariamente sumária, pode resumir-se a evolução dos métodos de iniciação ao alfabeto e à leitura nos seguintes termos. Os abecedários, adequando ao ensino das línguas vernáculas a tradição didática da língua latina, eram, até à segunda metade de Oitocentos, o recurso de ensino mais comum. Por meados do século XIX, quando surgiram as primeiras cartilhas maternas, os catecismos e os silabários continuavam a respeitar, em regra, uma mesma estrutura: elemento, sílaba, soletração.

Para a Língua Portuguesa, António Feliciano de Castilho foi autor do primeiro método exclusivamente organizado para o ensino do vernáculo, publicado em 1850. O Método Português, também designado de Método Repentino, conciliava o oral (que englobava a fala, a oralidade e a verbalização) com a grafia e a alfabetização. Procedia por decomposição e recomposição, fazendo recurso da sílaba e aplicando uma soletração que tomava o neutro da consoante aplicada (por exemplo, a consoante “m” era soletrada “mê” e não “eme”), a denominada soletração moderna. Castilho procedeu a um apurado exercício filológico, buscando as palavras simultaneamente mais frequentes e acessíveis à decomposição/representação gráfica. Numa segunda fase, associou leitura e escrita. O Método Castilho foi adaptado e utilizado no Brasil. Um dos aspectos mais polémicos da intervenção de Castilho no domínio da alfabetização foi a criação de uma escrita simplificada, em que se eliminavam os caracteres não ditos. A sobreposição entre ortofonia e ortografia foi por ele aplicada em alguns cursos

³No caso português, ficou a dever-se ao escritor Alves Redol um metucioso labor literário para tornar possível uma alfabetização intrinsecamente associada à leitura. Nesse sentido, Redol criou quatro narrativas infantis incluídas na série “A Flor” (*A Flor vai ver o Mar*, 1968; *A Flor vai pescar num bote*, 1968; *Uma Flor chamada Maria*, 1970; *Maria Flor abre o Livro das Surpresas*, 1970).

de alfabetização. Em 16 de agosto de 1850, enviou um documento ao Governo português, sugerindo que esse mesmo sistema de escrita simplificada que havia criado fosse adoptado em todas as repartições públicas.⁴

Na segunda metade de Oitocentos, o ensino das línguas maternas tornou-se mais dinâmico e significativo com o desenvolvimento dos métodos analítico-sintéticos, dos métodos simultâneos e dos métodos legográficos. Uns e outros continuavam suportados pela silabação e pela soletração, como processos intermédios. O significado era assegurado pela comunicação, com recurso a legendas, frases e palavras, sobrepondo o figurativo e o simbólico. A denominação alfabética vinha por fim. Estes processos didático-pedagógicos, associados a um quadro linguístico de base filológica e simbólica, ficaram plasmados na diversa configuração das Cartilhas Maternais surgidas no terceiro quartel de Oitocentos, referentes às principais línguas vernáculas. A primeira Cartilha Maternal da língua portuguesa ficou a dever-se a João de Deus e foi publicada em 1876, vindo a ser utilizada no Brasil, com alguma adaptação.⁵

Nas primeiras décadas do século XX, a aplicação do elemento psicológico e sociolinguístico à combinatória leitura-comunicação esteve na base do método das 28 palavras (núcleo significante formado por um conjunto de palavras estruturantes do sistema alfabético) e dos métodos globais (compreensão – comunicação, análise, síntese). Compulsando, uma vez mais, o caso português, pode referir-se à experiência de alfabetização pelo método global implementada por João Dias Agudo, na década de 30 (AGUDO, 1942). Dias Agudo relata de forma crítica e detalhada a experiência didática que conduziu, durante o ano escolar de 1934. Fazendo uso do método global de Decroly, tomou como centro de interesse os frutos. No decurso desse processo alfabetizador, as crianças tinham dominado e glosado, com propriedade, 543 palavras até à lição nº 43.

Nas décadas que medeiam entre as duas Guerras Mundiais, o ensino das línguas maternas foi, em boa parte dos países, determinado pelos métodos fônicos, que, deste modo, constituíram a base para a formalização

⁴ Em *Tosquia de um Camelo*, publicado em 1853, Castilho apresentou vários exemplos da escrita simplificada e deu nota da polémica em que se viu envolvido.

⁵ Sobre a inovação metodológica da *Cartilha Maternal*, de João de Deus, e as suas primeiras divulgações no Brasil, designadamente por parte de Silva Jardim, na Província de Espírito Santo e, posteriormente, na Província de S. Paulo, consulte-se Mortatti (2000, p.48ss).

de uma didática das línguas. No mesmo período, muitos sistemas linguísticos, alfabéticos e não alfabéticos, foram ajustados às Associações Internacionais Fonéticas, com destaque para a Association Phonétique Internationale, que havia sido criada em final de Oitocentos. A Turquia foi um desses países. Na sequência do desmembramento do Império Otomano e da criação da República Turca, formalmente implantada em 29 de outubro de 1923, Mustafa Kemal Atatürk encetou um ciclo de reformas para aproximação ao Ocidente. Em 1928, foi formalmente adotado o alfabeto turco de grafia latina, substituindo os alfabetos persa e árabe e uniformizando a fonética. O Mandarim correspondeu basicamente à fonetização da escrita ideográfica e morfêmica chinesa; com a Revolução Cultural, foi adotado como língua oficial, visando essencialmente à uniformização fonética.

Era esperado que a fonetização das línguas maternas trouxesse uma simplificação da aprendizagem, particularmente em sede escolar. Correlativamente, por meados do século XX, a didática das línguas maternas era objeto de assinaláveis investimentos, proporcionados pela associação entre o ensino ativo e a aplicação do construtivismo às aprendizagens escolares. A exercitação das línguas beneficiava com o alargamento do currículo e com a valorização da componente comunicacional.

Um outro aspecto a considerar foi a introdução das práticas regulares de leitura integral, quer em sala de aula, quer na biblioteca. Todavia, como demonstram os estudos patrocinados pela International Reading Association (IRA), ao longo das décadas de 1970 e 1980, a questão fonética era fundamental para a alfabetização e muito particularmente para o fomento massivo da leitura.⁶ Não estando em dúvida a mundialização literária, convertida em direito à educação, permanecia no entanto a polêmica sobre os métodos alfabetizadores.

De forma sumária, pode aventar-se que os métodos alfabetizadores são fator de polêmica pela melhor razão. Os defensores dos métodos fonéticos apresentam-nos como facilitadores do ensino, acentuando o primado do elemento fônico, como universal e multiplicador de cada aquisição, por parte dos aprendentes, e mais regularizável por parte dos mentores e dos professores. Por outro lado, os partidários da aprendizagem

⁶Sobre os estudos comparativos e os programas de aproximação fonética, pode consultar-se Feitelson (1980).

construtivista insistem que o efeito multiplicador dependerá sobretudo da criteriosa seleção dos casos de aprendizagem, no que se refere aos enunciados e aos passos formativos, com destaque para o significado e o efeito aplicativo e multiplicador que o aprendiz atribuiu às progressivas aquisições de linguagem. A esta polaridade contrapõe-se uma terceira perspectiva didática, que focaliza a aprendizagem na associação estreita entre leitura e alfabetização.

Constituindo a principal aquisição literária, quer no campo individual, quer no campo sociocultural e, sobretudo, político, a alfabetização é objeto de grande pressão, mas também de grande preocupação, humanitária, científica, técnica, pedagógica, pelo que as polêmicas que gera não têm sido suficientes para radicalizar métodos, currículos, didáticas.

4. A didática da língua materna foi historicamente um dos assuntos mais formalizados na ação docente e, nos manuais de pedagogia, os seus capítulos surgem à cabeça. A língua é um sistema complexo de signos e regras; ensinar a língua materna é empreendimento delicado, estabelece norma e não se circunscreve à internalidade da língua: diz respeito ao currículo escolar no seu todo e à formação integrada do aprendiz.

No caso do Brasil, a atualidade e a intensidade dos debates são acentuadas pela pressão das estatísticas que confirmam a permanência de elevados índices de analfabetismo primário, tanto nos grupos etários em idade laboral, quanto nos grupos etários infantojuvenis. Apesar de, desde a década de 1990, se observar uma melhoria muito acentuada na frequência escolar, em 2000 havia ainda fora da escola “[...] nada menos do que 1,9 milhão de crianças de 5 a 6 anos; 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e 2,4 milhões de adolescentes de 15 a 17 anos. No total, 5,8 milhões de excluídos da escola na faixa de 5 até 17 anos.” (FERRARO, 2009, p.186). Na passagem do milênio, o Brasil tinha mais de 16 milhões de analfabetos, com mais de 10 anos. Há um percentual elevado de jovens a entrarem no mundo ativo que não estão alfabetizados, e são ainda muitas as crianças que continuam a não aceder à escola. Neste quadro, em consentâneo com a tolerância para que sejam adotadas estratégias alfabetizadoras alternativas, cresce a pressão sobre as autoridades escolares para

circunscreverem a alfabetização a um *minimum*, creditando-o com um exame igualmente minimalista, mas que dê por superadas as zonas críticas da estatística de alfabetização.⁷

Na metrificação estatística, a escola e a cultura escolar surgem sem defesa e sem poderem constituir uma resposta atualizada e fecunda que supere o minimalismo de ler, escrever e contar. Historicamente, este minimalismo não corresponde, de forma alguma, ao perfil elementar do alfabetizado escolar. Defender que a escola assuma este tirocínio não pode iludir os benefícios e os efeitos multiplicativos que a história assinala, em matéria de conhecimento, maturidade, competência leitora e escrita, performatividade dos educandos escolares. O perfil do alfabetizado escolar e o perfil do alfabetizado não escolar, ainda que podendo corresponder em termos de certificação, não se equivalem em termos de educação. Letramento e letrismo não são sinônimos, e a formação escolar não se confinou a um letramento. A alfabetização escolar surgiu integrada num currículo, com orientações e projecção a jusante, preparando, de forma esclarecida, para uma verticalização e um aprofundamento do conhecimento, e alargando para horizontes de aplicação, que estão para além do escolar.

O letrismo visa a traduzir esse regime literácito, facultado e estruturado pela escola, cujas virtualidades a educação liberal e os perfis escolares vieram consagrar. Esse regime alfabético, quando ministrado de forma aligeirada ou superficial, não previne situações de regressão, geradas pela fragilidade na aquisição ou pela falta de progressão e uso, no pós-escolar. Como foi referido, o iletrismo é hoje um fenómeno com expressão estatística assinalável, mas não é consequência direta da escolarização. Ao contrário, as probabilidades de regressão tendem a ser tanto mais reduzidas, quanto mais prolongada e progressiva for a escolarização. Este princípio está na base do prolongamento da escolaridade obrigatória, como educação básica. Importa, por conseguinte, não confundir alfabetização e escolarização, como importa não confundir letramento com letrismo. Se o letramento está no caminho direto do letrismo, ou se corresponde a uma aprendizagem outra, eis o que a discussão e as decisões de política educativa não podem iludir.

⁷ Em boa parte, a discussão em torno da designada *Provinha* reside na definição desse *minimum* comunável.

ESCOLARIZAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO

1. A escola serviu as religiões, os estados, os impérios. Todavia, como instituição assegurou a hegemonia das universidades e deu consistência e progressão às Humanidades; sistematizou uma pedagogia para as Belas Artes, combinando ofício e estética. Foi como instituição que o educacional escolar ganhou materialidade, arquitetura, currículo, ambiente cultural próprio. A escola reconfigurou-se na transição do Antigo Regime, de modo a implementar uma didática que ensinasse as línguas maternas a um coletivo de alunos. O perfil do alfabetizado escolar incluía a capacidade de uso da leitura, da escrita e da aritmética, a que estavam associados os rudimentos da cultura religiosa e cívica, e a aplicação a situação do cotidiano. Associou a aculturação escrita a saberes, valores e comportamentos, cuja apropriação se tem afigurado suficiente para ordenar e modernizar a sociedade. Com as Reformas Liberais e o Romantismo, a escola obteve e viu legitimada a representação do nacional (tradição, espírito do povo, destino pátrio, patriotismo). O ensino das línguas maternas através da escola foi reconhecido como norma linguística nacional.

Como método e *epistheme*, a escola sedimentou e expandiu a cultura escrita. A escola e a cultura escolar, sustentando o escrito e ordenando a sociedade a partir de uma orgânica e de uma burocracia escrituradas, deram substância e método ao racional instituinte de Modernidade. A cultura escolar é conhecimento, norma e normalização. Mas a escola, se reproduziu assimetrias, também permitiu a mudança e a triangulação da sociedade, através do saber letrado e da sociabilidade escrita. A escolarização tem um efeito progressivo e multiplicador, em função e para além do *status quo*, enquanto a alfabetização tem um efeito diferenciador dentro desse mesmo *status quo*. O verdadeiro sentido da escola é de emancipação e promoção.

A pedagogia escolar é constituída por currículo, modelo e método. É paradigmática. A cultura escolar é uma convenção de conteúdos, saberes, atitudes, valores, competências. Desta convenção educativa resulta uma pragmática que se converte em ofício e que permite a participação certificada e capacitada. A noção de competência é de difícil aplicação à escola, a não ser quando referenciada ao escolar e à realização literária *per se*. Se a realização escolar integra, por exemplo, a produção de uma mono-

grafia, como processo orientado e certificação de um produto cognoscente, a noção de competência literácita tem pleno cabimento, uma vez que corresponde a um saber fazer efetivamente comprovado.

Como instituinte de Modernidade, a escola cumpriu a função de tecnologia do social, criando e fazendo cumprir regras e *modus vivendi*, capacitando e certificando, acomodando, promovendo, mobilizando. As dimensões fundamentais em que a escola atuou foram o conhecimento, ou melhor, a cognoscência, a cidadania e a humanidade, com incidência na autonomia, na subjetivação, na societude, na cerebralização. A centralidade na cerebralização foi frequentemente submetida a objecções de diversa ordem, seja por ter sido considerada redutora, seja por ter sido entendida como assimétrica e meritocrática. Tal cerebralização está na origem das principais objecções que as teorias críticas e as pedagogias alternativas levantam à institucionalização escolar.

Uma abordagem sumária da relação entre escola e sociedade possibilita distinguir e estabelecer a sequencialidade de movimentos histórico-pedagógicos. Pode referir-se um ciclo de segmentação, em que a ideia central foi diferenciar e hierarquizar, por um lado, e, por outro, distinguir a educação liberal da educação especial ou técnica. Um segundo ciclo foi de efetiva massificação da base educacional comum (cognoscente e formativa): até ao final da infância e, logo após, até ao final da adolescência. Este processo deu curso a pedagogias e a políticas compreensivas. Por contraponto à escola compreensiva, os regimes totalitários implementaram a Escola Única.

Por meados do século XX, dentro dos Estados-Nação, a tendência era de universalização escolar, com extensão à formação de adultos. Igual movimento, tendente à mundialização do modelo e da instituição escolar, através de políticas expansionistas e de unificação pedagógica, eram patrocinadas pela UNESCO, pela Organisation for Economic Cooperation and Development (OCDE), pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Todavia, na década de 1970 e, sobretudo, aquém da de 1980, tal expansão foi coetânea de uma crise da cultura escolar, expressa em conceitos como a desescolarização, glosada por pensadores inseridos em diferentes quadrantes socioculturais, com destaque para Ivan Illich, que, ainda no rescaldo da crise académica e escolar que caracterizou o final da década de 1960,

publicou *Une Société sans école*, sob o mote “desescolarizando a sociedade”. Igualmente crítico do modelo pedagógico escolar, Paulo Freire, tomando por base a alfabetização emancipativa de adultos, propugnou por uma alteração pedagógica; em *Pedagogia do Oprimido*, denunciou o que considerou de prolongamento de ciclo de não autonomização do sujeito apesar de alfabetizado. Na sequência da reflexão e da ação alfabetizadora, Paulo Freire criou um método baseado em palavras-geradoras, que inspirou e veio a ser adotado em campanhas de alfabetização de diferentes países.

A década de 1990 decorreu já sob o signo da diversificação territorial e social. Mas, apesar da crise escolar, a noção de diversificação não rompeu com a uniformização, antes, sendo produto, tendeu a rentabilizar o modelo escolar e a multiplicar o efeito de instituição, expandindo a zona de influência do pragmatismo e da literacia escolar sobre outras modalidades socioculturais e educativas.

2. Ensaando, em molde de síntese, uma frase configurativa, pode aventar-se que a sociedade contemporânea, caracterizada como de informação e conhecimento, é produto de um longo movimento de aculturação escrita e de institucionalização escolar, sendo esperado que tais processos tragam mais cidadania, mais humanidade, mais realização da pessoa humana. A longa duração do binômio Escola e Modernização, desdobrando-se entre o século XVIII e o século XX, foi alimentada pela relação entre cultura escrita e desenvolvimento histórico. A modernidade educativa assenta num processo pedagógico e numa tecnologia do social em que a escolarização cumpriu um regime de educabilidade, constituído por currículo, saberes básicos, realização literácita, ofício escolar, exames e certificação, inspeção. Base cultural, o livro, ele próprio regulamentado na produção e na circulação, censurado, adaptado e mediado na utilização através do professor, estruturou, normalizou e conferiu memória ao processo escolar, instituindo-se como razão escolar. O regime de educabilidade é intrínseco à modernidade sociocultural, enquanto aculturação escrita.

A escolarização consolidou e deu sentido aos Estados-Nação. O educacional escolar foi idiossincrático com a nacionalização e a moderniza-

ção, e a escola foi eixo do sistema educativo. A escola funcionou como um todo sistêmico, cuja crise não apenas relativizou a cultura escolar na relação com a sociedade, quanto afetou o significado e a relevância da cultura escrita junto dos distintos setores sociais e profissionais.

Ao traçar limites à ação, a crise escolar fez infletir o sentido evolutivo da relação escola-sociedade. Como referido, o período aquém dos anos 80 do século XX decorreu sob um quadro paradoxal e uma atmosfera dilemática. O paradoxo pode enunciar-se em forma de pergunta: como projetar e mudar a realidade através do instituído escolar? E o dilema reside em como sustentar o modelo escolar num quadro de literacias. A cultura escolar tinha-se mantido fechada em si própria, medindo e transnacionalizando-se a partir de si. A literacia tinha sido aferida pelo padrão escolar. Como dar significado e atualidade ao modelo escolar? Aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver com os outros são constitutivos de uma espiral que rentabiliza a base escolar, que é a aprendizagem. Mas tal seqüência não é a ordem própria da literacia.

Em síntese, no final do século XX, escolarização e alfabetização surgem sobrepostas no conceito de literacia(s). Todavia, o método e o modelo escolar são processo de inovação e multiplicação, a alfabetização mantém-se conformadora e de aplicação.

3. Um dos aspectos mais consequentes da escolarização da cultura escrita e da escolarização da alfabetização, assinalado pelos psicolinguistas a partir do avanço das neurociências, tem sido traduzido pelo conceito *mente letrada*. Na história da aculturação escrita e, muito particularmente, na história da alfabetização, os aspectos socioculturais e os aspectos pedagógicos têm remetido para segundo plano a componente antropológica e, dentro desta, as transformações que o letramento, a autografia e o letrismo geram no sujeito, enquanto aprendiz e fruidor literácito.

Analisando o processo da escrita no Paleotítico Superior, Leroi-Gourhan (1964) chamou a atenção para o que veio a ser designado de triângulo antropológico (e antropomórfico) da escrita, que implica um desenvolvimento harmônico e coordenado entre a visão, o cérebro e a mão:

L'émergence du symbole graphique à la fin du règne des Paléanthropes suppose l'établissement de rapports nouveaux entre les deux pôles opératoires, rapports exclusivement caractéristiques de l'humanité au sens étroit du terme, c'est-à-dire répondant à une pensée symbolisante dans la mesure où nous en usons nous-mêmes. Dans ces nouveaux rapports, la vision tient la place prédominante dans les couples face-lecture et main-graphie. (LEROI-GOURHAN, 1964, p.262).

Contudo, foram os avanços da neurociência que vieram revelar que o contato com a notação alfabética e, de forma muito particular, a iniciação à leitura e à escrita impregnam de forma decisiva a conformação e o desenvolvimento do cérebro humano, determinando zonas de especificação e o modo de funcionamento das redes neuronais. Correlativamente, o avanço desses mesmos estudos tem revelado que a capacidade de regeneração e de supletividade tende a ser mais positiva nos cérebros alfabetizados e com assinalável desenvolvimento letrado. Orientados nesse sentido, tais estudos permitem reconstituir os mecanismos de cerebralização em função de determinados processos alfabéticos e avaliam a interdependência e os condicionamentos do cérebro humano em resultado de um desenvolvimento tecnicamente orientado.

Ao sistematizar o modo de funcionamento da mente letrada, David Olson apresenta um conjunto de transformações e implicações resultantes da conformação cerebral pelo processo de alfabetização e muito particularmente pelo letrismo. Nesse exercício analítico, Olson retoma alguns contrastes – sejam os que reportam a sociedades em diferentes estádios de aculturação escrita, sejam os respeitantes aos contrastes entre mentes focadamente oralizadas e mentes letradas (mentes de leitores-escreventes). E conclui: “[...] la mente, es en parte, un artefacto cultural, un conjunto de conceptos, formado y modelado en el contacto con los productos de actividades letradas.” (OLSON, 1998, p.310). Em consequência, ao inventariar as características da mente letrada, Olson assinala sobretudo o virtuosismo e as potencialidades que resultam da inteligência e da participação dos indivíduos nos benefícios do conhecimento e da evolução humana e social.

O debate sobre os métodos de alfabetização, escolar ou não escolar, não está circunscrito a aspectos alfabéticos e linguísticos. A didática da língua materna é um campo aberto, em que a especialização exige um

contínuo vaivém no diálogo com outros domínios científicos, requerendo um profissional informado, crítico, autônomo, seguro na busca das melhores soluções pedagógicas e didáticas. A propedêutica, a alfabetização, a iniciação à leitura e à escrita, muito particularmente em idade infantil, junto da qual têm vindo a ser desenvolvidos e aprofundados programas de investigação, formação e ação do mais alto nível, não podem subsumir-se num processo instrutivo e amestrador, a cargo de um profissional que não tenha formação de grau superior.

Não sendo oportuno ou possível inventariar aqui o desenvolvimento amplo e aprofundado de que têm sido objeto a educação infantil e, muito particularmente, a alfabetização, e o ensino da leitura e da escrita (matéria para um outro texto), assinalo, contudo, a evolução ocorrida nas últimas décadas, no que reporta aos estudos, aos métodos, às políticas e sobretudo à formação de educadores e de professores, entretanto convertida em grau de formação superior. Observando, de forma muito sumária, a evolução pedagógica no Brasil, ressaltam importantes discussões no quadro conceitual. Foram implementados programas integrados e interdisciplinares de alfabetização e educação infantil; há um grande investimento na utilização das novas Tecnologias da Informação e Comunicação, para a aquisição e a exercitação das linguagens; há renovação nos métodos de alfabetização, com novas incursões no campo psicolinguístico, com a reintegração do fonético, a abertura ao neurológico, a implementação de programas abertos à diversidade sociocultural. Correlativamente, os profissionais da educação têm vindo a participar, de forma consequente, na definição das políticas e no desenvolvimento curricular. O associativismo profissional, a articulação entre as instâncias de formação de professores e a investigação pedagógica são fatores da maior atualidade. Estão em curso programas de abrangência interinstitucional e interdisciplinar, centrados numa pedagogia científica e técnica, que toma a criança como sujeito antropológico, integrado na cultura de base, em que os aspetos linguísticos são especialmente tomados em atenção. Os métodos de alfabetização são motivo de investigação e experimentação, assegurando que o currículo alfabetizador seja progressivo e construído a partir da criança. Enfim, o ciclo pedagógico que tem vindo a estar associado à formação de educadores e de professores com grau su-

perior aponta no sentido oposto dos reducionismos e dos minimalismos literácitos.

A pedagogia e a cultura escolar são capacitação, emancipação, promoção. O currículo escolar corresponde a uma progressão e a uma complexidade performativa, cognoscente, linguística, científica, técnica, pessoal. O direito à educação é antes de mais nada o direito à escola, e a escolarização espelha o grau desenvolvimento das sociedades, que não pode circunscrever-se a um índice de literacia, seja aferida em processos alternativos, seja aferida por processo padronizados como o PISA.

DESAFIOS ATUAIS

1. Apresentei uma visão diacrônica, explorando uma perspectiva de evolução que congrega história, pedagogia, cultura escrita. Procurarei agora analisar e traçar um conjunto de quadros-síntese, com questões em aberto que enuncio sob a modalidade de desafios. O atual contexto sociocultural comporta diferentes configurações pedagógico-curriculares, em virtude da complexidade e da diversidade. São cenários polifônicos e polimorfos. Os dois eixos histórico-pedagógicos da escolarização e da alfabetização coexistem de forma alternativa, mas convergente. A escolarização persiste em linhas de modelação a proporcionar bases cognoscentes e capacitações amplas e consistentes que sejam nucleares e condição para o enquadramento de currículos alternativos e de abertura às culturas locais. A alfabetização ensaia e sustenta a escola como referencial.

O primeiro desses desafios reside na constatação de que a escolarização e a alfabetização persistem como alternativa, apesar de o inventário das implicações resultantes de um e de outro revelar que, não obstante apresentarem zonas de compatibilidade, são distintos quanto ao método e quanto à capitalização do que foi realmente adquirido. A escolarização, como modelo e expansão normativa, tem estado sujeita a políticas de uniformização, orientadas para a eficácia estatística, cujos indicadores se inscrevem em programas e padrões de globalização, recolhidos em observatórios nacionais e internacionais. A alfabetização, que não tem deixado de estar associada a pedagogias alternativas e à contestação da escola,

tem possibilitado a abertura e uma pluriculturalidade. A implementação de políticas sensíveis à alfabetização e convergentes com a literacia tornou possível a aculturação de públicos jovens-adultos que tinham fracassado na escolarização e que se torna inevitável credenciar e trazer para o interior do sistema socioprodutivo. Nesse sentido, vêm sendo implementados meios de reconhecimento e covalidação de aquisições cognitivas e técnicas. Correlativamente e em consequência dessas estratégias de pluriculturalidade e de covalidação, têm sido implementados currículos substitutivos e percursos escolares alternativos.

Há programas paraescolares de continuidade, desde a alfabetização básica até ao ensino superior, como seja, no caso do Brasil, os Cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estas vias são coetâneas da regulamentação de novas vias de acesso ao ensino superior, de que é exemplo o quadro que permite o acesso a indivíduos maiores de 23 anos, que, não tendo habilitação escolar creditada, concluem com êxito provas específicas de acesso. A coexistência de certificação escolar com covalidações de capacitação e competência, destinadas a fazer face à oposição certificada ao mercado de trabalho, encontra no Europass um dos seus principais instrumentos. O Europass substantiva o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, abrangendo a oralidade, a leitura e a escrita, através do estabelecimento de três níveis de competência para cada um deles, assim escalonados: utilização elementar, utilização independente, utilização experiente.

Um outro desafio decorre das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que, mais do que meio de informação e circulação, são linguagem, método, orientação do conhecimento. O racional subjacente às TIC aproxima-se de um *epistheme*, uma nova ordem do pensar e do conhecer. A vulgarização das TIC tem sido ocasião para grandes assimetrias, inclusive no quadro escolar. A Europa lançou o programa de Tecnologia Digital, a ser concluído até 2020, e o que se verifica é que, para além de lento, o processo nem sempre está sendo democrático (MAGALHÃES, 2013). No caso do designado Plano Tecnológico Escolar português, constata-se que não foi integralmente cumprido, ora por condicionalismos materiais, ora, sobretudo, por ausência de enquadramento pedagógico e didático das TIC na realização curricular. Faltou um programa pedagógico. Houve tão-só adaptação didática, faltou uma perspectiva integrada. Não

foi criado *software* em tempo, não houve uma sociabilidade tecnológica geral. De algum modo, aumentou a diferenciação social, porque a ausência de uma assistência crítica e de uma utilização consequente repercutiu-se fundamentalmente nos estratos sociais menos fortalecidos do ponto de vista sociocultural.

Também na educação de adultos poderá suceder o mesmo. Quem tem (ou procura) apoio selecionado e oportuno avança; quem não tem apoio regride. As novas Tecnologias da Informação e Comunicação estão a trazer novas solicitações aos professores. Elas são método e linguagem, pelo que carecem de mediação para que delas seja retirado um aproveitamento total e para que sejam meio de democratização da informação e do conhecimento. Elas comportam uma dimensão de *epistheme*, afetando o conhecimento desde a produção à elaboração, à difusão e inteligência. Aplicadas à alfabetização e ao letramento, as novas Tecnologias da Informação e Comunicação estão a transformar de forma decisiva o modo de socializar os suportes da cultura escrita e o desempenho das competências literárias. Muitos programas de letramento deixaram de contemplar a autografia como condição e modo de realização, de que resultam transformações na configuração e na morfologia tradicional da leitura e da escrita. Para além da restrição e quase-supressão do papel, com consequências nas práticas de memorização, circulação e sociabilidade do escrito, estão a comprometer radicalmente a formação e o exercício autográfico.

Um terceiro cenário, que constitui outro desafio atual, decorre de novas configurações do espectro disciplinar. Há hoje uma nova centralidade em torno das humanidades, como linguagem e como racional, envolvendo uma pedagogia focalizada na transferência e na comunalidade curricular. Está-se, assim, em face de um novo *trivium* que se substantiva e repercute no modo de aceder à informação, laborar o conhecimento, comunicar, difundir e argumentar. Uma nova ordem do pensar que dá oportunidade ao local, ao contexto e ao subjetivo, em matéria de referencial, de ritmo, de modo de verbalizar. Entretanto, esta nova ordem envolve uma pragmática do discurso, uma cientificidade na produção do conhecimento e uma assertividade em matéria de prova, sem o que qualquer produção literária se verá inteiramente comprometida no alcance material e simbó-

lico, por não atingir o grau de comunalidade e de reconhecimento tidos como razoáveis, enquanto realização com relevância sociocomunitária.

O desafio que se coloca por último respeita à profissionalidade e ao estatuto docente dos professores. Tem-se escrito que assistimos ao *regresso* dos professores. É um regresso da didática, que terá de ser enquadrado num cenário mais amplo que é o pedagógico. O declínio da modelação escolar e a desagregação do modo tradicional de organizar os alunos e as matérias, em resultado de uma heterogeneidade cultural e da utilização dos audiovisuais e das novas Tecnologias da Informação e Comunicação, lançaram a profissão e o exercício da função docente para um caos e para um experientialismo difíceis de tipificar e de concretizar.

O *regresso* do professor envolve novas formas de associação e participação; envolve um novo programa da formação, que articule formação inicial e formação continuada. A comunidade de professores e a localização das pedagogias escolares vinculam cada vez mais estes profissionais aos quadros socioculturais e aos destinos locais. Todavia, a mobilidade profissional e a globalização dos padrões curriculares forçam em sentido contrário. O professor será o mediador do local para o global, mas será, sobretudo, o instituidor do local educativo. A regulação escolar é tão menos política, quanto mais pedagógica, como as políticas públicas de educação bem o reconhecem. A valorização do professor é o regresso do pedagógico, conciliando as dimensões de (in-)formador, mediador, orientador, metodólogo.

2. Vários indicadores indiciam que, nas últimas décadas, o Brasil se tem beneficiado de um novo ciclo pedagógico, fruto de um investimento científico-pedagógico renovado. A alfabetização é um dos campos mais fecundos, em resultado da investigação e do debate público. As academias e as fundações estão particularmente atentas, e há programas de formação de professores, investimentos científicos e alternativas pedagógicas que têm sido ensaiadas. Os benefícios destes investimentos só poderão surtir efeito pleno com bons profissionais. Este novo ciclo, enquadrado por leis reguladoras e por instrumentos de aferição, abrem para um debate pedagógico aprofundado. Falar de provas estaduais, falar de exames, como falar de programas internacionais, como o PISA,

é contrapor o político, que governou em função estatística, ao pedagógico, que deverá governar em função do desenvolvimento dos sujeitos (profissionais e aprendizes). Esta tensão tende a neutralizar o binômio escolarização-alfabetização e tende a substituir o professor pelo mediador. Temo que o primado da literacia e o método alfabetizador possam estar a desprometer o escolar.

Como foi referido e como procurei demonstrar, neste texto, o escolar foi determinante no avanço da ciência e no avanço do conhecimento. A literacia fica-se pela informação. É este dilema crítico que não pode deixar de ser hoje colocado de novo na ordem do dia. Responder às elevadas taxas de analfabetismo juvenil e adulto com uma economia (in-)formativa, redutora das matérias curriculares; fazer corresponder a esta elementaridade uma simplificação dos exames; confiar o processo literácito a instrutores superficialmente preparados (ainda que amestrados e apoiados num instrumental técnico, cuidadosamente preparado no plano didático), poderá ser uma solução, mas, seguramente, não é a solução.

O regresso dos professores é o regresso da escola, com um currículo básico multidisciplinar, amplo nas matérias, aprofundado e inovador nos métodos, sedimentando as bases do saber e do conhecimento, pela exercitação de um racional e de linguagens que venham a ser multiplicativas para os formandos em fase de crescimento ou em fase de mudança de vida e de procura de novo emprego.

REFERÊNCIAS

- AGUDO, J. D. *O sincretismo infantil: uma experiência pedagógica*. Lisboa: Biblioteca Cosmos, 1942.
- ANEFA. *Referencial de competências-chave*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade/Ministério da Educação, 2000. v. 1-2.
- CENTRE D'ÉTUDES DU FRANÇAIS ELEMENTAIRE. *Le français élémentaire*. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique, 1954.
- FEITELSON, D. (Ed.). *Cross-cultural perspectives on reading and reading research*. Newark: International Reading Association, 1980.
- FERRARO, A. R. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento, 1972.

GRAY, W. S. *The teaching of reading and writing: an international survey*. Illinois: UNESCO: Scott, Foresman & Company, 1956.

HIRSH JUNIOR, E. D. *Cultural literacy: what every american needs to know*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1987.

ILLICH, I. *Une société sans école*. Paris: Éditions du Seuil, 1972.

LAHIRE, G. *L'invention de l'illettrisme: rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris: La Découverte, 2005.

LEROI-GOURHAN, A. *Le geste et la parole: technique et langage*. Paris: Albin Michel, 1964.

MAGALHÃES, J. Comparing and deciding: a historical note on education policy. *New Approaches in Educational Research*, Alicante, v. 2, n. 2, July 2013. Disponível em: <<http://naerjournal.ua.es/article/view/v2n2-5>>. Acesso em: 13 maio 2014.

MARTIN, H. J. *Histoire et pouvoirs de l'écrit*. Paris: Albin Michel, 1996.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo - 1876/1994*. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED; São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

OLSON, D. *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 1998.

ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: PROBLEMA MAL COMPREENDIDO, PROBLEMA MAL RESOLVIDO

Alceu Ravanello Ferraro

INTRODUÇÃO

Neste texto,¹ parto de uma questão muito simples e de uma hipótese que buscarei confrontar com alguns fatos e políticas que marcaram a história da alfabetização e escolarização, no Brasil, a partir do final da década de 1870, no Segundo Reinado.

A questão – Por que, apesar de tantas leis, reformas, planos, projetos e discursos, as políticas de alfabetização e escolarização têm produzido, historicamente, resultados tão minguados no Brasil?

A hipótese – Problema mal compreendido é problema mal resolvido. Essa hipótese foi enunciada já faz um quarto de século, embora em outras palavras: “[...] a formulação inadequada do problema afasta a solução [...]” (FERRARI,² 1987, p. 96).

Adianto também, como elemento básico de verificação, que o entendimento equivocado sobre o analfabetismo, desde o momento em que este se colocou como problema nacional, no final do Império (1878-1881), acabou não só comprometendo propostas e campanhas de alfa-

¹ Este texto resulta de trabalho desenvolvido dentro de projeto apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Em 1992, por determinação judicial, houve retificação no sobrenome do autor, o qual passou de Ferrari para Ferraro.

betização, como afetando ainda negativamente tanto o entendimento a respeito da alfabetização e escolarização das camadas populares quanto as políticas que foram sendo criadas com tal objetivo.

Tendo como referência a hipótese anunciada, de que problema mal compreendido é problema mal resolvido, analiso três períodos, ou, talvez melhor, três recortes de tempo, que, estimo, poderão jogar luz não apenas sobre a questão do “sentido da alfabetização inicial nas políticas públicas no Brasil”, mas também sobre a questão mais abrangente da universalização do acesso à alfabetização e escolarização básica.

O primeiro desses três recortes de tempo é o da reforma eleitoral de introdução do voto direto no Império, que vai do final de 1878 até janeiro de 1881, quando o analfabetismo é erigido em problema nacional e o analfabeto é estigmatizado e excluído do direito de voto. O segundo recorte compreende desde a segunda metade dos 1950 até o final da ditadura militar, em meados dos anos 1980, marcado, no que aqui interessa, pela repressão contra os movimentos populares e pela imposição do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, no lugar das experiências populares de alfabetização inspiradas, principalmente, em Paulo Freire. O terceiro recorte de tempo é aquele que foi inaugurado pela Constituição de 1988, com a afirmação da educação fundamental como direito público subjetivo e que, a partir da Emenda Constitucional n. 59, de 2009, tem o ano de 2016 como horizonte e prazo-limite para extensão desse direito a toda a educação básica, com frequência escolar gratuita e obrigatória dos 4 até os 17 anos de idade.

Mas, antes de passar ao exame desses três recortes, há um ponto a destacar: a problemática que me propus abordar é um campo coberto mais de dúvidas do que de certezas. São enfáticas, a esse respeito, as palavras de Llomovate (1989, p. 5): “Hay pocos temas en la problemática social contemporánea de los que se hable tanto e se llegue a tan pocos acuerdos como el analfabetismo y su aparente ‘solución’: la alfabetización.” Para aumentar as incertezas, Vélis, em seu livro *Lettre d'illettrie* (1990), vertido para o português sob o título de *Carta de Analfabétia* (1991), fala de um país, ou melhor, de um território sem nome, com fronteiras mal definidas, extensão incerta e número de habitantes controverso, os quais têm em comum uma “[...] única e verdadeira grande particularidade”, a de que,

[...] de uma maneira ou de outra, e em graus diversos, eles vivem à margem das sociedades em que o escrito é rei. Esses homens e essas mulheres, embora tenham estado inscritos, anos a fio, nas fileiras da escola obrigatória, não sabem – ou pouco sabem – ler, escrever e contar. Não sabem, em todo caso, o suficiente para satisfazer as crescentes exigências das sociedades modernas que correntemente são qualificadas de “industriais”. (VÉLIS, 1991, p. 15-16).

Disso que acabo de expor, resultam duas coisas: a) nesses países, o analfabetismo já não pode ser visto como um problema meramente residual (de pessoas idosas, imigradas, diminuídas de vários tipos etc.); e b) fica posta em dúvida (e aqui o autor cita Furet e Ozouf) a própria sequência escolarização-alfabetização, “[...] credo do século XIX, e tida como evidente há ainda vinte e cinco anos [...], se abstraída das outras condições da vida social [...]” (VÉLIS, 1991, p. 31).

Nessa época – 1990 –, cerca de uma em cada cinco pessoas brasileiras de 10 anos ou mais ainda era analfabeta, problema que era dado por resolvido nos países desenvolvidos. E eis-nos surpreendidos pela observação de Vélis (1991, p. 17) de que um estudo encomendado pelo Grupo Permanente de Luta contra o Iletrismo dava como certo que, sob uma forma ou outra, este atingia um adulto francês em cada cinco.

Problematizando, mas também jogando luz, Fasheh (2004, p. 157) nos adverte: “Definir as pessoas em termos negativos é parte do problema do discurso dominante.” E esclarece: “Definir uma pessoa, por exemplo, como ‘analfabeta’ (quer dizer, em termos do que lhe falta, em lugar do que a pessoa possui e faz) constitui exemplo relevante para discussão.” Nessa mesma linha, e bem antes de Fasheh, Freire (2001, p. 71) preferia dizer “alfabetizando” em vez de “analfabetos”.

Por fim, temos, no Brasil, toda a literatura recente sobre letramento, a qual, no meu entender, suscita o problema da relação/distinção entre letramento e alfabetização e entre iletrismo e analfabetismo, coisa que não poderá ser desenvolvida neste trabalho.

Creio que isso é suficiente para reforçar a ideia de que a problemática aqui abordada é de caráter fundamentalmente teórico-conceitual. E, com isso, passo ao exame do que chamei de primeiro recorte de tempo.

1878-1881 – A ESTIGMATIZAÇÃO DO ANALFABETO

Em 1853, Nísia Floresta, símbolo do feminismo no Brasil, no texto *Opúsculo humanitário*, afirmava: “Enquanto pelo velho e novo mundo vai ressoando o brado – emancipação da mulher – nossa débil voz se levanta na capital do Império de Santa Cruz, clamando: educai as mulheres!”. E prosseguia: “Povos do Brasil, que vos dizeis civilizados! Governo, que vos dizeis liberal! Onde está a doação mais importante dessa civilização, desse Liberalismo?” (FLORESTA, 2005, p. 89).

O que Nísia Floresta afirmava a propósito da exclusão da mulher, em relação à escola e à instrução, valia também para a população negra escrava, para os povos indígenas, para a grande massa trabalhadora pobre, denominada “povo” ou, com frequência, “populacho”. Em suma, valia para a imensa maioria da população brasileira, porquanto, em 1872, nem bem duas décadas desde essas palavras de Nísia Floresta, o primeiro Recenseamento brasileiro dava uma taxa de alfabetização que mal atingia os 20% entre as pessoas de 15 anos ou mais.

Partindo das palavras citadas de Nísia Floresta, pode-se perguntar: era isso liberal? O ideário e discurso liberais haviam estado presentes no Brasil pelo menos desde a Independência. No entanto, a escolarização da população avançava com extrema lentidão:

Na abertura da Assembleia Geral Legislativa, 1826, a primeira após a promulgação da Carta Constitucional de 1824, não voltou o Imperador a pedir para o ensino público a ‘suma consideração’ de três anos atrás. Durante o período da Regência e das duas primeiras décadas da maioridade, o mesmo silêncio sobre a instrução, apesar dos vivos debates parlamentares de 1846 e 1847, e das queixas dos ministros do Império, em seus relatórios, sobre a deficiência de prédios escolares, de método e, sobretudo, da miséria em que se debatiam os mestres. Alguns insistiam pela criação de universidades. (MOACYR, 1938, p. 662).

No curto período da reforma eleitoral de introdução do voto direto no Império, que vai do final de 1878 a início de 1881, travou-se intenso debate entre os liberais a respeito do voto dos analfabetos. O exame atento dos debates parlamentares havidos nesse período, numa Câmara

toda ela liberal, ajuda a entender como se deu a mudança de significado do termo “analfabetismo”.

A questão eleitoral já vinha de mais longe, de 1868, quando, a uma maioria liberal, o Imperador impusera, por uma década, governos conservadores, o primeiro deles comandado por Itaboraí, “[...] o último grande chefe de tipo antigo do partido” (IGLESIAS et al., 1982, p. 109), expressão mais acabada do conservadorismo estilo Saquarema. O voto direto era velha reivindicação antiga do Partido Liberal. No final de 1878, em meio àquilo que levou o nome de “crise eleitoral”, o Imperador chama esse partido para a tarefa (exclusiva) de realizar a reforma. O projeto do Gabinete Sinimbu, apesar de contar com ampla maioria na Câmara, naufragou na outra casa legislativa, porque a pretendida reforma via reforma da Constituição excluía o Senado do processo. O segundo gabinete liberal, do Conselheiro Saraiva, obteve, em 1880, o sucesso esperado pelo Imperador e pela grande maioria dos liberais. A questão que aqui interessa é a que se refere ao voto dos analfabetos e, ligada a essa, a questão da falta de escolas no País. Em síntese, a questão era esta: analfabetos podem votar? A pequena oposição liberal dava à questão uma formulação diferente: é justo excluir do voto os analfabetos num país sem escolas?

O analfabetismo era generalizado e significava simplesmente não saber ler e escrever. Pessoas analfabetas que pudessem comprovar o censo de 200 mil réis estabelecido pela Constituição de 1824 eram admitidas ao voto.

A Câmara dos Deputados, toda ela liberal, era unânime quanto à introdução do voto direto ou em turno único. Contudo, era também unânime, se não na rejeição do voto universal, pelo menos no entendimento de que não havia ainda condições para introduzi-lo no Império. O primeiro projeto, do gabinete Sinimbu, propunha: a) a elevação do censo econômico de 200 mil réis para um mínimo de 400 mil réis e b) a introdução do que Rui Barbosa (1879) denominava “censo literário”, isto é, a comprovação de que o pretendente sabia ler e escrever, o que implicava a exclusão dos analfabetos do voto. Por sua vez, o projeto Saraiva propunha: a) manter o censo de 200 mil réis, mas com endurecimento dos mecanismos de comprovação da renda, e b) excluir os analfabetos do voto. O voto feminino, na única vez em que o assunto foi levantado, suscitou hilaridade

na Câmara (FERRARO, 2013). É na argumentação a favor e contra o voto dos analfabetos que se pode captar a emergência daquilo que Freire (2001, p. 16), quase um século depois (1968), chamaria de “concepção distorcida” sobre o analfabetismo.

O historiador da educação M. Manacorda (1987, p. 134, 174-175) informa que o termo “analfabetismo” data da escola romana de tipo grego e que o Concílio de Roma do ano de 465 estabeleceu que “os analfabetos” não se deveriam atrever a aspirar às ordens sacras. Informa, ainda, que, segundo Procópio de Cesareia, a família do imperador Justiniano, no século VI d.C., não brilhava por seus modos ou sua cultura, e que “[...] o tio Justino, que o havia precedido no trono, ‘era muito ignorante, o que se chama de analfabeto, coisa que nunca havia ocorrido no Império Romano’.”

Vale destacar que o termo “analfabeto” vem, desde sua origem, carregado de negatividade, significando ignorância. Note-se, porém, que a condição de não saber ler e escrever só tinha sentido negativo para as pessoas que desempenhassem ou pretendessem desempenhar funções que, na avaliação da época, exigissem o domínio da leitura e da escrita, como as de imperador, juiz, sacerdote... e de mercador no Império Romano (PIRENNE, 1951, p. 552).

Na mesma direção, no início do século XVII, Miguel de Cervantes colocaria na boca de Dom Quixote a seguinte imprecisão em relação a Sancho, designado por brincadeira para o cargo de governador da Ilha Barataria: “Ai de mim, pecador! [...] Como fica mal não saberem os governadores nem ler nem escrever. [...] Grande é a falta que levas contigo; assim, gostaria que aprendesses pelo menos a assinar o nome.” (CERVANTES, 2004, p. 874). Observe-se, todavia, que Dom Quixote nunca cobrara, antes, de seu fiel escudeiro Sancho Pança que soubesse ler e escrever.

As condições, no entanto, haviam mudado. O século XVIII suscitara, de fato, a questão da alfabetização e escolarização do povo. E, no século XIX, os censos demográficos em diversos países começavam a dar mais visibilidade a essa condição de saber ou não saber ler e escrever. O recenseamento realizado no ano de 1872 colocara o Império do Brasil como campeão do analfabetismo entre uma série de países em que o fenômeno fora pesquisado. É nesse contexto que tem lugar a reforma eleitoral de

introdução do voto direto no Brasil. Nesse momento, os termos “analfabeto” e “analfabetismo”, já carregados de sentido pejorativo para pessoas desempenhando determinadas funções, passam a ser pronunciados contra o povo, tornando-se critério de exclusão do voto. O termo “analfabeto” passa a aderir às pessoas do povo como uma segunda pele.

Paiva (1990, p. 9-10) esclarece essa mudança quando afirma que, em grande parte de nossa história, essa questão do analfabetismo não estivera posta, somente emergindo com a reforma eleitoral de introdução do voto direto, a Lei Saraiva. E acrescenta que essa questão “[...] se fortalece com uma maior circulação de ideias ligadas ao liberalismo e se nutre também de sentimentos patrióticos.”

Os parlamentares brasileiros estavam muito bem informados a respeito dos debates e das mudanças que vinham ocorrendo na Europa, na direção da universalização do voto. Se países como Inglaterra e França, que serviam de inspiração aos liberais brasileiros, resistiam ao voto universal, que dizer do liberalismo neste lado do Atlântico, num país de economia agrária, latifundiária e ainda teimosamente escravocrata? É compreensível que a questão que se colocou não foi propriamente a de como escolarizar o povo para ampliar o acesso ao voto, mas, antes, a de como excluir do voto a massa popular ou de como retardar-lhe o acesso ao voto. A argumentação utilizada pela maioria liberal dos governos Sinimbu e Saraiva para a exclusão dos analfabetos do direito de voto foi assim sintetizada em artigo recente: “[...] o analfabetismo passa, de repente, a ser identificado com a condição de ignorância, de cegueira, de pauperismo, de falta de inteligência e discernimento intelectual e, por isso tudo, de incapacidade política.” E ainda: “O analfabetismo ganha também a conotação de marginalidade e periculosidade.” (FERRARO; LEÃO, 2012, p. 104, 108).

Ao final desse artigo, esclarece-se que, no momento dessa reforma eleitoral, 8/10 da população brasileira era analfabeta; que o objetivo real da nova exigência de saber ler e escrever para ser eleitor “[...] não era purificar as urnas, como se pregava, mas sim impedir o alargamento da participação popular”; que a identificação negativa dos analfabetos como ignorantes, cegos, dependentes, incapazes e até perigosos demonstrava “[...] o medo que a elite brasileira, em sua maior parte latifundiária e escravista, tinha de qualquer alargamento do direito de voto”; que o estabelecimento da con-

dição de saber ler e escrever para poder votar excluiu das urnas, por mais de um século, a grande massa analfabeta; por fim, que “[...] o processo de exclusão dos analfabetos do direito de voto se fez acompanhar de um processo de estigmatização dos ‘portadores’ da condição de analfabetismo, que se traduziu em exclusão social.” (FERRARO; LEÃO, 2012, p. 108).

É escusado insistir em que essa estigmatização dos analfabetos repercutiu igualmente no conceito e nas políticas e práticas de alfabetização. Além de ensinar a ler e escrever, alfabetizar passou a significar também livrar as pessoas do estigma do analfabetismo. Esse desafio que, como já tive oportunidade de mostrar (FERRARO, 2011, p. 993), vem-se colocando cada vez mais cedo na vida escolar e se decidindo já na largada do processo de escolarização.

1958-1984: O CONFRONTO SOBRE O SENTIDO DA ALFABETIZAÇÃO

Se, no primeiro recorte de tempo, predominou o debate sobre o analfabetismo, este segundo período é dominado pela disputa em torno do sentido da alfabetização, mas sem que se abandone o tema do analfabetismo. Tinha-se, de um lado, a proposta de alfabetização criada por Freire, em articulação estreita com os movimentos sociais, e, de outro, o MOBREAL, criação dos tecnocratas da Ditadura.

Não é o caso de lembrar aqui tudo o que sacudiu o País e o Nordeste, a partir dos últimos anos da década de 1950 até o golpe de 1964. A consulta a uma série de fontes (FÁVERO, 2006; FERRARI, 1968; FERRARO, 1999; GERMANO, 1982; GÓES, 1980; SCOCUGLIA, 2001; WANDERLEY, 1984) permite destacar algumas pessoas, movimentos, iniciativas e acontecimentos. No plano internacional, pode-se referir a Revolução Cubana (1959), o Concílio Vaticano II (1961) e a Aliança para o Progresso (1961), com seus polos anti-Jango e anti-Arraes, no Brasil. No plano nacional, há que mencionar: a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958); a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) (1959); o Movimento de Educação de Base (MEB) (1961), resultante de convênio entre Presidência da República e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); a União Nacional de Estudantes (UNE) – Volante; a Campanha das Reformas de Base do Governo Goulart; a Frente

de Mobilização Popular; os Centros de Cultura Popular; o IV Congresso Latino-Americano de Estudantes etc. Na Região Nordeste, a lista é imensa, podendo-se lembrar: a entrada em cena de figuras como Paulo Freire, Djalma Maranhão, Miguel Arraes, Francisco Julião, Moacir de Góes, Dom Helder Câmara, Dom Eugênio Sales; o surgimento de iniciativas e movimentos sociais, como o Movimento de Natal (desde os anos 1940), as Ligas Camponesas (1958), as primeiras escolas radiofônicas na Arquidiocese de Natal (1958), a sindicalização rural (1960), o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Pernambuco (1960), o Sistema Paulo Freire de Alfabetização, a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, no município de Natal (1961), a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) (1961), na Paraíba, e a experiência de alfabetização em Angicos/RN (1963).

No que se refere especificamente à educação popular e educação de adultos, Góes (1980, p. 45) afirma que os anos 1960 começaram em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Para ele, “[...] 1958 foi o pórtico por onde passaram os movimentos de educação popular dos anos 60.” O posicionamento tomado nesse Congresso retornaria com Freire no ano seguinte e, em 1961, no Recife, nasceria o Método Paulo Freire, “[...] fruto de 15 anos de acumulação de experiências do educador pernambucano no campo da educação de adultos, em áreas proletárias e subproletárias, urbanas e rurais.” (GÓES, 1980, p. 46-50).

A citação seguinte permite captar, ao mesmo tempo, o sentido e a dimensão do que se passava no País, em geral, e no Nordeste, em particular, nos anos imediatamente anteriores ao golpe desferido na primeira madrugada de abril de 1964:

No início dos anos 60, como parte da ampla mobilização popular/populista, movimentos de cultura e educação espalharam-se por todo o Brasil. O I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular, realizado no Recife, em setembro de 1963, registrou a participação de 74 desses movimentos, dos quais 44 trabalhavam com a alfabetização de adultos (Souza, 1987:17). Representavam uma ameaça ao conservadorismo e uma possibilidade de mudança efetiva, conforme sugerem vários indícios. [...] Um dos objetivos principais era alfabetizar (e conscientizar) milhares de pessoas pelo Método Paulo Freire, de modo que estivessem aptas a desencadear a “revolução pelo voto” nas eleições de 1965. (SCOCUGLIA, 2001, p. 23-24).

Em 2013, comemorou-se o cinquentenário da experiência de alfabetização desenvolvida por Freire, em 1963, na pequena cidade de Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte, que teve imediatamente repercussão nacional e internacional. Considerando-a inicialmente uma experiência que poderia representar um trampolim para a vitória contra a fome, as enfermidades e o analfabetismo, o embaixador americano no Brasil revisou logo sua avaliação, passando a ver nela nada menos que o embrião de um movimento subversivo, voltado para a “conscientização” e “politização”, à semelhança dos métodos de Hitler, Stalin e Peron (!) (STRECK, 2010, p. 43).

O fato é que o golpe civil-militar da primeira madrugada de abril de 1964 se encarregaria de duas coisas: primeiro, de reprimir os movimentos sociais e as lideranças engajadas em experiências de alfabetização e, em termos mais gerais, de educação popular; segundo, de substituir aquilo que levava o nome de “Método Paulo Freire” por uma proposta da própria ditadura e seus tecnocratas – o MOBREAL.

Decorridos alguns anos do exílio, no Chile, Freire submeteria a dura crítica uma longa lista do que ele chamava de “concepções distorcidas” sobre o analfabetismo e os analfabetos (2001, p. 16), coisa que mais recentemente eu chamei de “desconceitos” (FERRARO, 2004a) e Galvão e Di Pierro (2007), de “preconceitos”. Na série de textos reunidos sob o título *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, os principais deles de 1968, Freire denuncia sucessivamente a concepção do analfabetismo como erva daninha a ser erradicada, enfermidade contagiosa ou chaga deprimente a ser curada, incapacidade, falta de inteligência, proverbial preguiça a ser combatida, perdição à espera de salvadores, estado de subnutrição daquelas pessoas a quem falta o pão do espírito, vergonha, natural inferioridade (FREIRE, 2001, p. 15, 53-59). Essa é uma lista apenas ampliada em relação àquela que brotara da inventividade dos liberais da reforma eleitoral, nos anos de 1878 a 1881. Para Freire (2001, p. 15), essa visão ingênua (ou astuta!) do analfabetismo era “[...] limitada na compreensão do problema”, cuja complexidade não conseguia captar ou então escondia, razão pela qual suas respostas eram de caráter mecanicista.

Que era, pois, o analfabetismo para Freire? Ele responde:

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar a sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca. (FREIRE, 2001, p. 18, grifos meus).

É contra tudo isso que a Ditadura se insurge: de um lado, pela violência – a repressão; de outro, pela ideologia – o MOBRAL.

O primeiro presidente do MOBRAL lista três pontos que procuraram nortear-lhe a atuação. Esses pontos são reveladores da concepção tecnocrática³ que lhe esteve à base:

a) a obtenção de material didático atrativo e de baixo custo; b) a ampla descentralização administrativa, com a transferência das funções executivas para as Comissões Municipais; c) o desenvolvimento de esquemas operacionais simples e padronizados, capazes de tornar logisticamente viável um programa de alfabetização de larga escala, e de reduzir ao mínimo os custos por aluno. (SIMONSEN, 1973, p. 147-148).

Somente não explica o autor como conciliaria material didático atrativo com baixo custo, nem explicita o que entende por descentralização. O título da obra organizada pelo segundo presidente do MOBRAL – *Educação de massa e ação comunitária* (CORRÊA, 1979) acaba entregando o segredo: a participação *comunitária* na forma de trabalho gratuito ou mal remunerado era a fórmula mágica para “[...] reduzir ao mínimo os custos por aluno” num “[...] programa de alfabetização de larga escala”.

Além disso, o MOBRAL, enquanto proposta pedagógica, tolhia todo o espaço, seja para a conscientização e politização no processo de alfabetização, seja para a discussão sobre o significado do analfabetismo e o

³ Em *Brasil 2001*, em sua análise do problema educacional brasileiro, Simonsen (1969, p. 237) se declarava esperançoso por lhe restar como consolo “[...] a observação de que nem tudo estava perdido no sistema educacional brasileiro”: se o Ministério da Educação andara “[...] emperrado pela arteriosclerose”, pelo menos o Ministério do Planejamento, através do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), “[...] conseguira equacionar o problema nos devidos termos”, graças aos esforços de alguns engenheiros e economistas, entre os quais, Arlindo Lopes Corrêa, que o sucedera na Presidência do MOBRAL.

sentido da alfabetização. Para os idealizadores e dirigentes desse novo órgão, dessa “realidade telúrica”, dessa “[...] verdade transparente nascida de um sonho impossível, acalentado por muitas gerações” (CORRÊA, 1979, p.13), a questão era de ordem apenas técnica. Coisa talhada para economistas e engenheiros do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), do Ministério do Planejamento, não para um Ministério da Educação “[...] emperrado pela arteriosclerose”, como imaginava Simonsen (1969, p.237).

Nem por encomenda se conseguiria um texto que pudesse expressar, de maneira tão breve e tão precisa, o caráter mistificador do MOBREAL em sua luta contra a Pedagogia do Oprimido, como as palavras do seu segundo presidente, no capítulo “MOBREAL – Pedagogia dos Homens Livres”, onde se lê nada menos que isto: “Nossa educação é verdadeiramente democrática: mostramos a verdade e as pessoas fazem livremente as suas opções. À ‘pedagogia dos oprimidos’ preferimos a ‘pedagogia dos homens livres’.” (CORRÊA, 1979, p.51). Por mais que os ideólogos do MOBREAL quisessem reduzir a alfabetização a uma questão meramente técnica, essas palavras deixam claro que o que estava em questão era, efetivamente, o *sentido* do ensinar e do aprender a ler e escrever.

Referindo-se aos usos da alfabetização no início da Itália moderna, Burke (1997, p.29-35) afirma que a Igreja esteve presa ao seguinte dilema, no que se relacionava à alfabetização: “[...] teria um problema se incentivasse a difusão da alfabetização e, um outro, se não o fizesse.” E acrescenta: “Os usos óbvios da alfabetização para ‘controle social’, ou, mais exatamente, o controle das classes subordinadas pela classe dominante, eram percebidos não só pela igreja, mas também pelo Estado.” Com propriedade, ele salienta que os efeitos da mudança tecnológica raramente são simples. Assim, se, de um lado, “[...] a alfabetização facilitou o controle que o Estado exercia sobre seus súditos, da mesma forma que ocorreu com a Igreja em relação a seu rebanho”, de outro, “[...] a alfabetização também podia servir à causa da heresia e do protesto político”, razão pela qual as autoridades “[...] tinham bastante consciência do perigo e exerciam uma censura política e religiosa dos livros impressos”.

Em síntese, o acesso à leitura e à escrita não é, assim como nunca foi, uma questão meramente técnica. A repressão e a censura comprovam isso.⁴

A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988: ALFABETIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO COMO DIREITO, O ESTADO EM DÍVIDA

O terceiro recorte de tempo, relativo à questão do analfabetismo e alfabetização e à questão mais geral da educação básica, é aquele inaugurado pela Constituição de 1988. A educação como direito não constituía novidade. Mas constituía um direito que, por muito tempo, ficara na dependência de haver escola. A Constituição do Império de 1924 já estabeleceu, no inciso XXXII do Art. 179: “A instrução é gratuita a todos os cidadãos” (NOGUEIRA, 2001). No entanto, como se viu antes, decorrido mais de meio século desde a primeira Constituição, a pequena oposição liberal questionava que os governos liberais comandados por Sinimbu e, a seguir, por Saraiva quisessem uma reforma eleitoral ao preço da exclusão dos analfabetos do direito de voto num país sem escolas. A Constituição republicana de 1891 (BALEIRO, 2001) foi soberanamente omissa na questão do direito à educação. O Brasil teve que esperar pela Constituição de 1934 para ver afirmado explicitamente esse direito e reconhecidas a gratuidade e a obrigatoriedade da instrução primária, coisas que a República da Argentina estabeleceu meio século antes, em 1884, com a Lei da Educação Comum (WEINBERG, 1984). Todavia, esse direito à educação, afirmado na Constituição de 1934 (POLETTI, 2001, p. 104-105) e naquelas que se seguiram até o fim do regime ditatorial instaurado em 1964, tinha um caráter meramente declaratório e programático, sem previsão de qualquer instrumento que habilitasse os cidadãos e cidadãs a cobrar do Estado a prestação do bem chamado educação.

Nesse sentido, já em 1933, o constitucionalista Pontes de Miranda sustentara que “[u]ma coisa é dizer-se que haverá escolas públicas, e outra que **todos** terão escola pública” e que “[h]á direitos **declarados** só verbalmente e de difícil reconhecimento, e direitos **subjettivos**, acioná-

⁴ Para uma avaliação do MOBRAL com base em estatísticas produzidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pode-se conferir o capítulo “MOBRAL: a ‘pedagogia dos homens livres’ da Ditadura Militar” (FERRARO, 2009, p.105-118).

veis”, distinção que ele considerava de suma importância (MIRANDA, 1933, p. 7, grifos do autor).

Finalmente, decorrido mais de meio século desde essa obra de Pontes de Miranda, graças ao clima de redemocratização e de mobilização popular que antecedeu e acompanhou a Constituinte, a Constituição de 1988 (CF 1988) conseguiu inovar nesse campo. E o fez em seu Art. 208, estabelecendo que, entre outras coisas, o dever do Estado com a educação deveria ser efetivado mediante a garantia de “I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria”. No mesmo Art. 208, a CF afirmava: “§ 1º. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” e “§ 2º. O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (TÁCITO, 2004, p. 218-219).

Temos, nesse ponto, não somente a afirmação declaratória e programática do direito universal e do dever do Estado, no que concerne ao ensino fundamental, mas também a definição de que esse é um direito público subjetivo e, como tal, irrenunciável e exigível, mediante a responsabilização da autoridade competente no caso de não oferta ou de oferta irregular do bem chamado “educação”.

Foi a partir dessa inovação constitucional que desenvolvi o conceito de “dívida educacional” e um método de cálculo dessa dívida, com base nas estatísticas do Censo Demográfico 2000 sobre o estado educacional da população (FERRARO, 2008). O conceito de dívida é simples: se a escolarização obrigatória e gratuita é um direito, não assegurar esse bem coloca o Estado em situação de devedor. E de devedor de algo exigível, que pode ser cobrado. O método de cálculo é igualmente simples. Por enquanto, vamos abstrair da Lei nº 11.274, de 2006, que estendeu para nove anos o ensino fundamental, e da Emenda Constitucional nº 59 (EC-59), que eleva progressivamente, até 2016, toda a Educação Básica - infantil, fundamental e média - à condição de ensino obrigatório e gratuito e, portanto, à categoria de direito público subjetivo (BRASIL, 2006, 2009).

Podemos, assim, considerar um brasileiro ou uma brasileira que, no ano seguinte à Constituição, já com sete anos, devesse ingressar na escola e, de acordo com a nova Carta Magna, devesse chegar, no mínimo, à conclusão dos oito anos do ensino fundamental. Essa pessoa poderia não ter ingressado na escola ou não ter concluído nenhuma série com aprovação. Nesse caso, em vez dos oito anos de estudo assegurados pela Constituição, ela teria zero ano de estudo, ficando o Estado em relação a ela, com uma dívida acumulada de oito anos de estudo a saldar. Tivesse essa brasileira ou esse brasileiro chegado a concluir a quarta série com aprovação, ainda restaria para ela um crédito e para o Estado uma dívida de quatro anos de estudo. Se essa pessoa houvesse concluído a oitava série, não haveria nem crédito de sua parte, nem débito de parte do Estado, no sentido de um direito público subjetivo não atendido.

Tendo como base o Censo 2000, o cálculo da dívida em termos de anos de estudo não cursados elevava-se, nesse ano, a somas astronômicas para os seguintes agrupamentos de idade (FERRARO, 2008):

- 94,3 milhões de anos de estudo devidos à população de 15 a 29 anos;
- 207,4 milhões de anos de estudo devidos à população de 15 a 49 anos;
- 325,5 milhões de anos de estudo devidos a toda a população de 15 anos ou mais.

Imaginando-se turmas homogêneas, cada uma com 30 alunos, sem evasão nem repetência, os investimentos necessários para saldar essa dívida em relação apenas ao grupo de pessoas de 15 a 49 anos, caso o povo cobrasse, seria da seguinte ordem: 6,9 milhões de professores e turmas/turno-ano.

É preciso, porém, levar em conta que a legislação mudou, avançou, e em dois sentidos. Tem-se, em primeiro lugar, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2006).

E, em segundo lugar, tem-se a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que, entre outras coisas, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, de forma tal a prever a

obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos quatro aos 17 anos e a ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, estabelecendo, ainda, que essa alteração no inciso I do art. 208 da Constituição deverá ser implementada progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União (BRASIL, 2009).

Isso significa que, daqui para 2016, a conta, tanto do direito quanto da dívida educacional, deverá tomar como critério 14 anos de escolarização (dois anos de educação infantil; nove, de educação fundamental; e três, de ensino médio). A não frequência e a frequência sem aprovação acumularão anos de estudo devidos, inclusive para além dos 17 anos de idade.

Entretanto, a questão que me propus trabalhar aqui, neste terceiro recorte de tempo, não é propriamente o cálculo da dívida educacional. É, antes, a discussão sobre esse conceito de “dívida” e as consequências que poderiam advir de sua aplicação, no que tange à alfabetização e à Educação Básica. Em relação a isso, devo reconhecer que o termo “dívida educacional” pode causar espécie, ao contrário do que acontece com o termo “fracasso escolar”. Este vem, de longa data, ocupando lugar central na análise e discussão de coisas que levam os nomes de “reprovação”, “repetência”, “evasão”, “baixo rendimento escolar” etc. Recorre-se a ele sem necessidade de o definir nem de justificar seu uso. E é nisso que vou me deter agora.

No Brasil, parece que o principal estudo a respeito do tema é a obra *A produção do fracasso escolar*, de M. H. de Souza Patto (1990), a qual reúne resultados de duplo estudo histórico desenvolvido pela autora: um, sobre o tratamento do tema do fracasso escolar na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*; outro, numa escola em São Paulo. Vale lembrar aqui particularmente a pesquisa histórica sobre as diferentes abordagens do fracasso escolar que a autora submete à crítica, com base na concepção do materialismo histórico, com destaque, primeiro, para os fatores extraescolares e, depois, para os intraescolares:

É importante notar que se nos anos de predomínio da teoria da deficiência cultural os aspectos intraescolares receberam pouca atenção, e se na vigência da teoria da diferença cultural a responsabilidade da escola pelo fracasso ficou limitada à sua inadequação à clientela, à medida que as pesquisas vão desvendando mais criticamente aspectos da estrutura e do funcionamento do sistema escolar, ao invés da tendência

a atribuir à clientela as causas do fracasso escolar ter sido superada, ela foi apenas acrescida de considerações sobre a má qualidade do ensino que se oferece a essas crianças. Nesse sentido, a pesquisa recente sobre o fracasso escolar repete, com algumas exceções, o discurso fraturado que predominou no período em que vigoravam as ideias escolanovistas, quando não repete a tentativa de colagem deste discurso afirmando que a escola que aí está é inadequada à **clientela carente**. (PATTO, 1990, p. 120, grifo da autora).

Há que reconhecer a pertinência da crítica a que a autora submeteu as diferentes abordagens da questão do fracasso escolar. O que ela não chega a questionar é o uso da expressão “fracasso escolar”, que, na minha percepção, pode acabar viesando desde a identificação e diagnóstico do problema até as políticas e práticas voltadas à sua solução. Alguns estudos mais recentes parecem apontar nessa direção.

No mesmo ano da obra de Patto, era publicada na França uma coletânea de textos organizada por Forquin, com tradução para o português, em 1995. No texto “Abordagem sociológica do sucesso e do fracasso escolares”, Forquin (1995, p. 79-144) começava registrando que alguns estudos revelavam que o “fracasso escolar” não se repartia de maneira aleatória quanto à origem social dos alunos, para, a seguir, evitando o termo “fracasso escolar” – que ele havia colocado entre aspas –, dedicar-se a tratar do rendimento escolar na perspectiva do sucesso escolar. Não que o recurso à perspectiva do sucesso altere o quadro básico de referência. Afinal, sucesso não é mais que o antônimo de fracasso. Fica claro, porém, que, ao colocá-lo entre aspas, o autor tinha dúvida quanto à propriedade do uso do termo “fracasso”.

Em 1996, aparecia na França outra obra, em cujo subtítulo Perrenoud anunciava algo como “Fragmentos de uma sociologia do fracasso”. O primeiro parágrafo da Introdução surpreende duplamente: de um lado, pela preocupação do autor em “[...] combater de forma eficaz o fracasso escolar” e, de outro, pela candura com que aceita e emprega o termo “fracasso escolar”, sem qualquer questionamento, nem justificativa. Para ele, “[...] a preocupação de lutar contra o fracasso escolar” teria surgido em diversos países nos anos 1960, mas sem que se tivesse elaborado uma “[...] teoria correta daquilo que acontece” e sem que se houvessem tirado lições

da experiência (PERRENOUD, 2001, p. 16). Faltou dizer: sem que se tivesse examinado com maior atenção o próprio termo “fracasso escolar”. A questão básica que move o autor em sua busca de explicação do fracasso escolar é esta: “[...] se a escola dispõe de tanto poder sobre as pessoas, por que não consegue instruí-las?” E ele identifica uma “tríplice fabricação do fracasso”:⁵ o currículo, ou o caminho que se quer que os alunos percorram; o problema da indiferença às diferenças; e o momento e modo de avaliação (PERRENOUD, 2001, p. 19-21).

Mais recentemente, os espanhóis Marchesi e Hernández Gil organizaram uma coletânea de textos, sob o título *Fracaso escolar: una perspectiva internacional*, publicada em Madrid, em 2003, com tradução publicada no Brasil, em 2004. A tradução brasileira foi acrescida de dois capítulos: um de R. M. Torres (2004, p. 34-42), sobre a repetência escolar na América Latina, e outro, de minha autoria, sobre escolarização no Brasil na ótica da exclusão. Iniciei aquele meu texto, afirmando: “Foi-me solicitado um texto sobre o fracasso escolar no Brasil. Anunciar, no título, que focalizo o fenômeno da escolarização na ótica da exclusão equivale a dizer que adoto uma perspectiva diferente daquela do fracasso escolar” (FERRARO, 2004b, p. 48-65).

Porém, isso não significa que todos os demais autores trabalhassem tranquilamente com o termo “fracasso escolar”. Marchesi e Pérez (2004, p. 17) começam o primeiro capítulo, ressaltando que o termo “fracasso escolar” é discutível: por transmitir a ideia de que o aluno “fracassado” não progrediu nada durante seus anos escolares; por oferecer uma imagem negativa do aluno, o que afeta a sua autoestima e sua confiança para melhorar no futuro; e por centrar no aluno o problema do fracasso, parecendo esquecer a responsabilidade de outros agentes e instituições como as condições sociais, a família, o sistema educacional ou a própria escola. Os autores acrescentam que esses problemas levaram a utilizar outras denominações como “alunos com baixo rendimento” e também que podia ser preferível trabalhar em torno de objetivos positivos na elaboração de políticas educacionais. Mesmo assim, continuaram valendo-se do termo “fracasso escolar”.

⁵ Essa tríplice fabricação do fracasso escolar é retomada aqui, pelo autor, de textos anteriores, como: “La triple fabrication de l'échec scolaire”. *Psychologie Française*, v. 34, n. 4, p. 237-245, 1989.

Na mesma obra, vários autores empregam o termo “fracasso escolar” sem qualquer questionamento, limitando-se no máximo a lhe definir o sentido como “baixo nível de rendimento”. Kovacs (2004, p. 43), tratando de estudo realizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) entre 1995 e 1998, afirma simplesmente que, apesar dos esforços por pelo menos duas décadas, o problema do fracasso escolar persistia em todos os países da OCDE. Palacios (2004, p. 76-81) usa sem qualquer restrição o termo “fracasso escolar”. Hargreaves (2004, p. 179) afirma que, em toda parte, “[...] a reforma educacional se centra cada vez mais no problema do fracasso escolar”; que “[...] o fracasso escolar nos remete ao fracasso *na* escola e ao fracasso *da* escola” e que, cada vez com mais frequência, esses dois conceitos de fracasso estão ligados entre si. Puig Rovira (2004, p. 82-90) sustenta que a expressão “fracasso escolar” “[...] já está reconhecida há muito e será difícil modificá-la”, mas que esta lhe parece “pouco acertada”, por ser “[...] um qualificativo demasiado simplista e, principalmente, muito negativo”, não deixando espaço para nuances. Na sequência, porém, o autor usa tranquilamente o termo, mencionando, por exemplo, tipos de fracasso escolar. Lahire (2004, p. 69-75), por sua vez, num texto sobre as origens da desigualdade escolar, adota as expressões “fracasso escolar” e “êxito escolar”, entretanto, colocando-as entre aspas, o que sugere que lhes põe restrições. Além disso, o título “As origens da desigualdade escolar” evidencia que o termo “desigualdade escolar” tem, para o autor, mais peso do que os termos “fracasso escolar” e “êxito escolar”. Anteriormente, no livro *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, Lahire (1995) já utilizara as aspas, por entender que os termos “fracasso” e “sucesso” não podiam ter uma definição exata, por seu sentido ser produzido pela própria instituição escolar, variando, por isso, historicamente.

Mesmo sem condições de desenvolver aqui esse ponto, não há como não lembrar que, a partir do final dos anos 1990, o tema do fracasso escolar passou a ganhar forte conotação de gênero, sob a denominação de “fracasso dos meninos”. Como bem observa M. P. de Carvalho (2012, p. 148), o tema da diferença de desempenho entre os sexos não é novo; ao contrário, data, no Brasil, pelo menos dos anos 1970, “[...] quando pesquisadoras como Rosemberg (1975) chamaram a atenção para o fato de as mulheres obterem maiores índices de sucesso”. No entanto, o tema do fracasso escolar

na perspectiva do fracasso dos meninos é coisa mais recente. A autora citada, a pesquisadora brasileira que mais se tem ocupado desse assunto, afirma que foi a angústia “[...] com essas informações sobre o fracasso escolar maior entre os meninos e com o fato de esse debate não ter sequência” que a levou, a partir de 1999, a dedicar-se a essa temática (CARVALHO, 2003, p. 187). Em seu entendimento, a primeira grande tarefa que estava posta era “[...] trazer a questão de gênero para o centro do debate sobre o fracasso escolar.” Contudo, advertia tratar-se, aí, de um “campo minado”, especialmente pelo grande risco de se “[...] cair em explicações que na verdade caminham para trás [...]” (CARVALHO, 2003, p. 191).

Sem poder examinar aqui a literatura sobre o dito “fracasso dos meninos”, desejo apenas enfatizar que a discussão sobre fracasso e sucesso escolar tem um caráter geral, estendendo-se também ao tema do fracasso dos meninos.

Penso que, da breve análise desenvolvida nesta parte, podem ser fixados alguns pontos: primeiro – há autores que continuam utilizando os termos “fracasso escolar” e “sucesso escolar” sem qualquer questionamento; segundo – alguns autores questionam a propriedade desses termos, mas acabam servindo-se deles, mesmo que entre aspas; terceiro – parece bastante solitária e nada fácil a tentativa de livrar-se dessas expressões e de buscar alternativas para a análise do problema das desigualdades de aproveitamento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais que conclusões, trago aqui, a título de fechamento, algumas considerações ou reflexões sugeridas pelas análises desenvolvidas no texto.

1. O que denominei “problemas mal compreendidos”, que Freire (2001, p. 16) chamou de “concepções distorcidas” e que eu, em outro texto, chamei de “desconceitos” (FERRARO, 2004a) sobre o analfabetismo, a alfabetização e a educação básica, não é coisa vencida: no Projeto de Lei sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) para 2011-2020, ainda em tramitação no Congresso Nacional, o leitor é surpreendido pela expressão “erradicação do analfabetismo”, encabeçando as dez diretrizes do PNE (BRASIL, 2010, art. 2º), concepção que se imaginava superada.

2. Assim como a estigmatização do analfabetismo e a tentativa de despolitizar a alfabetização e de reduzi-la a uma questão meramente técnica, como quis o MOBREAL, penso que os termos “fracasso escolar” e “sucesso escolar” se constituem, também eles, em concepções distorcidas, que podem comprometer tanto o diagnóstico quanto as políticas educacionais e as práticas pedagógicas relacionadas com a realização do direito à alfabetização e à educação básica.
3. Como a escolarização de que faz parte, a alfabetização é um direito humano fundamental de natureza social. O não atendimento a esse direito social produz duplo efeito: de um lado, coloca o Estado na condição de devedor; de outro, coloca não só os jovens e adultos, mas ainda as crianças e adolescentes que não tenham sido alfabetizadas na idade própria, em condição de credores em relação ao Estado. Se condições adversas respondem pela não efetivação desse direito, mais que identificar causas de um suposto “fracasso” (não importa se postas nas crianças, no corpo docente, na escola, no sistema escolar, na família...), cabe cobrar do Estado a criação das condições objetivas de realização, mesmo que tardia, desse direito.
4. Entendo que os conceitos de direito à educação e de dívida educacional podem prestar-se melhor que os de sucesso e fracasso escolar, na medida em que apontam para a obrigação do Estado de avaliar se efetivamente ofereceu escola acessível e de qualidade e se, junto a isso, assegurou igualmente condições reais de permanência na escola e de progressão nos estudos.
5. Entendo, ainda, que tudo isso é coerente com a perspectiva freireana sobre analfabetismo e alfabetização, segundo a qual, se o analfabetismo é uma forma de injustiça social, a alfabetização é uma forma de justiça social. Cada alfabetização não realizada representa nova situação de injustiça social pública.
6. Por fim, penso que não seria fora de propósito lembrar aqui as palavras de Marx, em suas “Notas marginais ao Programa do Partido Operário Alemão de Gotha”, sobre o Império prusso-alemão: “[...] é pelo contrário o Estado que tem necessidade de uma muito rude educação pelo povo.” (1978, p. 89) Nesse sentido, talvez a *Pedagogia da Indignação*,

de Freire (2000) possa ser fonte de inspiração para o desafio de educar o povo para essa sua tarefa de educar o Estado, no que se refere à realização do direito à alfabetização e à educação básica e ao resgate da dívida educacional acumulada em relação à população brasileira.

REFERÊNCIAS

BALEEIRO, A. *Constituições brasileiras: 1934*. Brasília, DF: Senado Federal/Ministério da Ciência e Tecnologia/Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Coleção Constituições Brasileiras, v. 2).

BRASIL. *Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 09 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/Cam_Ensino/Lei-11274.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2013.

_____. *Constituição* (1988). Emenda constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009. [...] dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos [...] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 13 jun. 2013.

_____. *Projeto de Lei, 2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013.

BURKE, P. Os usos da alfabetização no início da Itália moderna. In: BURKE, P.; PORTER, R. (Org.). *História social da linguagem*. Tradução A. Hattner. São Paulo: Ed. UNESP, 1997. (Unesp/Cambridge). p. 15-41.

CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan./jun. 2003.

_____. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007): um estado da arte. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 147-161, jan./abr. 2012.

CERVANTES, M. *Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Real Academia Española: Asociación de Academias de la Lengua Española, 2004. Edición de IV Centenario.

CORRÊA, A. L. MOBREAL: pedagogia dos homens livres. In: _____ (Ed.). *Educação de massa e ação comunitária*. Rio de Janeiro: AGGS: Mobreal, 1979. p. 15-58.

FASHEH, M. Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 157-169, maio/ago. 2004.

FÁVERO, O. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)*. Campinas: Autores Associados, 2006.

FERRARI,⁶ A. R. *Igreja e desenvolvimento: o movimento de Natal*. Natal, RN: Fundação José Augusto, 1968.

_____. Escola e produção do analfabetismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 81-96, jul./dez. 1987.

FERRARO, A. R. Movimento de Natal e a Indústria das Secas – 1958. In: FERRARO, A. R.; RIBEIRO, M. *Movimentos sociais: revolução e reação*. Pelotas: EDUCAT, 1999. p. 175-189.

_____. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 111-126, jan./jun., 2004a.

_____. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Á.; HERNÁNDEZ GIL, C. (Org.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004b. p. 48-65.

_____. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, maio/ago. 2008.

_____. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira).

_____. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 989-1013, out./dez. 2011.

_____. Classe, gênero, educação e voto no Brasil imperial: Lei Saraiva, 1881. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CONOCIMIENTO, 3., Simposio n. 30: Diálogos entre educación, género y ciudadanía en distintos contextos sociales. Siglos XIX al XXI. 7-10 jan. 2013, Santiago, Chile. No prelo.

FERRARO, A. R.; LEÃO, M. Lei Saraiva (1881): dos argumentos invocados pelos liberais para a exclusão dos analfabetos do direito de voto. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 16, n. 3, p. 241-250, set./dez. 2012.

FLORESTA, N. Opúsculo humanitário. In: DUARTE, C. L. (Org.). *Nísia Floresta: a primeira feminista do Brasil*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2005. p. 89-97.

FORQUIN, J. C. (Org.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Tradução João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

⁶ Ver nota 2.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. *Preconceito contra o analfabetismo*. São Paulo: Cortez, 2007. (Preconceitos, v. 2).

GERMANO, J. W. *Lendo e aprendendo: "A Campanha de Pé no Chão"*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

GÓES, M. *De Pé no Chão Também se Aprende a ler (1961-64): uma escola democrática*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HARGREAVES, A. A política emocional no fracasso e no êxito escolar. In: MARCHESI, Á.; HERNÁNDEZ GIL, C. (Org.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 179-194.

IGLESIAS, F. et al. Tomo II: O Brasil monárquico. V. 3: Reações e transações. 4. ed. In: HOLANDA, S. B. de (Dir.). *História geral da civilização brasileira*. São Paulo: DIFEL, 1982. p. 1-498.

KOVACS, K. O informe da OCDE sobre o fracasso escolar. In: MARCHESI, Á.; HERNÁNDEZ GIL, C. (Org.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 43-47.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1995. p. 28-53.

_____. As origens da desigualdade escolar. In: MARCHESI, Á.; HERNÁNDEZ GIL, C. (Org.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 69-75.

LLOMOVATTE, S. *Analfabetismo en Argentina*. Buenos Aires: Niño y Dávila, 1989.

MANACORDA, M. A. *Historia de la educación 1: de la antigüedad al 1500*. México: Siglo Veintiuno, 1987.

MARCHESI, Á.; HERNÁNDEZ GIL, C. (Org.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCHESI, Á.; PÉREZ, E. M. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, Á.; HERNÁNDEZ GIL, C. (Org.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 17-33.

- MARX, K. Crítica do Programa socialdemocrata de Gotha. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino*. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa: Moraes, 1978. p. 88-92.
- MIRANDA, P. *Direito à educação*. Rio de Janeiro: Alba, 1933.
- MOACYR, P. *A instrução e o Império*: subsídios para a história da educação no Brasil. 1854-1889. São Paulo: Nacional, 1938. v. 3.
- NOGUEIRA, O. *Constituições brasileiras*: 1991. Brasília, DF: Senado Federal/Ministério da Ciência e Tecnologia/Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Coleção Constituições Brasileiras, v. 1).
- PAIVA, V. Um século de educação republicana. *Pro-Posições*, Campinas, v. 1, n. 2, p.7-21, jul. 1990.
- PALACIOS, J. Relações família-escola: diferenças de *status* e fracasso escolar. In: MARCHESI, Á.; HERNÁNDEZ GIL, C. (Org.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 76-81.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Queroz, 1990.
- PERRENOUD, P. *A pedagogia na escola das diferenças*: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIRENNE, H. *Histoire de l'Occident Médiéval*. Bruges: Desclée de Brouwer, 1951.
- POLETTI, R. *Constituições brasileiras*: 1934. Brasília, DF: Senado Federal/Ministério da Ciência e Tecnologia/Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Coleção Constituições Brasileiras, v. 3).
- PUIG ROVIRA, J. M. Educação em valores e fracasso escolar. In: MARCHESI, Á.; HERNÁNDEZ GIL, C. (Org.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 82-90.
- SCOCUGLIA, A. C. *Histórias inéditas da educação popular*: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB; São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- SIMONSEN, M. H. *Brasil 2001*. Rio de Janeiro: APEC, 1969.
- _____. *Brasil 2002*. 2. ed. Rio de Janeiro: APEC, 1973.
- STRECK, D. Angicos (Verbetes). In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 42-43.
- TÁCITO, C. *Constituições brasileiras*: 1934. 5. ed. Brasília, DF: Senado Federal/Ministério da Ciência e Tecnologia/Centro de Estudos Estratégicos, 2004. (Coleção Constituições Brasileiras, v. 7).

TORRES, R. M. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema? In: MARCHESI, Á.; HERNÁNDEZ GIL, C. (Org.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 34-42.

VÉLIS, J. P. *Carta de Analfabétia*: notícias de uma região redescoberta nos países desenvolvidos. Lisboa: Edições 70, 1991.

WANDERLEY, L. E. *Educar para transformar*: educação popular, igreja católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis: Vozes, 1984.

WEINBERG, G. Estudio preliminar. In: ARGENTINA. *Ley 1420: debate parlamentario*. Tomo 1: Estudio preliminar. Selección y notas: Gregorio Weinberg. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1984. p. I-XXX.

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DE PROGRAMA EM PROGRAMA

Roberto Catelli Jr.

INTRODUÇÃO

Os programas de alfabetização no Brasil já possuem uma longa história, mas também carregam a marca do insucesso. Apesar disso, governos ditos de esquerda, direita, centro, democráticos e ditatoriais continuam a adotá-los, discursando em favor dos direitos, da redução da pobreza e do desenvolvimento econômico. Vamos aqui retomar parte da história desses programas e analisar criticamente o sentido de sua permanência. A pergunta que se coloca é por que esses programas quase sempre anunciam metas que não se cumprem e o analfabetismo persiste no país, em níveis considerados inadmissíveis, se forem levadas em conta as condições econômicas efetivas do país para reverter tal quadro.

DE PROGRAMA EM PROGRAMA

Podemos fazer referência a programas de alfabetização desde os anos 1940. Maria Clara Di Pierro, Cláudia Lemos Vóvio e Eliane Ribeiro Andrade, no artigo “Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática”, fazem referência ao surgimento das primeiras campanhas, ao afirmar:

No início do período republicano, a alfabetização e a instrução elementar do povo ocuparam lugar de destaque nos discursos de políticos e intelectuais, que qualificavam o analfabetismo como *vergonha nacional*

e creditavam à alfabetização o poder da elevação moral e intelectual do país e de regeneração da massa dos pobres brancos e negros libertos, a iluminação do povo e o disciplinamento das camadas populares, consideradas incultas e incivilizadas. Pouco, porém, foi realizado nesse período no sentido de desencadear ações educativas que se estendessem a uma ampla faixa da população. Devido às escassas oportunidades de acesso à escolarização na infância ou na vida adulta, até 1950 mais da metade da população brasileira era analfabeta, o que a mantinha excluída da vida política, pois o voto lhe era vedado. As primeiras políticas públicas nacionais destinadas à instrução dos jovens e adultos foram implementadas a partir de 1947, quando se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Assistiram-se no período a duas outras campanhas que obtiveram poucos resultados efetivos: a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. (DIPIERRO; VÓVIO; RIBEIRO, 2008, p. 24).

Nos anos 1960, ocorreram a ampliação e a disseminação de programas de alfabetização, alavancados por movimentos de educação e cultura popular, que adotariam, vários deles, o método desenvolvido por Paulo Freire. Dentre esses, estavam o Movimento de Educação de Base (MEB), liderado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), e os Centros Populares de Cultura (CPC), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Um marco dessa educação popular e do método Paulo Freire foi a experiência de Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte, quando, em 1963, Paulo Freire conseguiu alfabetizar 300 adultos em 45 dias.

Com o golpe militar de 1964, várias lideranças políticas relacionadas à educação popular foram perseguidas pelo governo ditatorial, acusadas de promover a revolução social e a subversão, uma vez que uma das motivações do golpe, com o apoio dos Estados Unidos, era combater o avanço do comunismo no contexto da Guerra Fria. O próprio Paulo Freire permaneceu preso por 72 dias, em 1964, sendo depois exilado no Chile. Em 1969, lecionou nos Estados Unidos, indo depois para a Suíça. Retornou para o Brasil somente em 1980.

Nesse novo contexto, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1970. Ele tinha como propósito erradicar o analfabetismo no país em poucos anos, fazendo com que o Brasil

ingressasse definitivamente na condição de país moderno e desenvolvido, nos anos 1980. Julgava-se que a erradicação do analfabetismo era uma das condições para a qualificação de trabalhadores em um contexto de desenvolvimento econômico. No ano de lançamento do Mobral, o jornal *Folha de S. Paulo* publicou a seguinte matéria:

Salientando que a meta é alfabetizar pelo menos 4,3 milhões de adultos, [o Presidente Emílio Garrastazu Médici] acrescentou que, se isso for conseguido, devemos chegar a 1980 com índices de analfabetismo que não mais nos caracterizam como nação subdesenvolvida. Na execução dessa tarefa, disse o Sr. Simonsen, o Movimento não pretende inovar em matéria de alfabetização de adultos, mas apenas dar novas dimensões aos esforços existentes. (MEDICI..., 1970, p. 6).

Vanilda Paiva, em sua obra *História da educação popular no Brasil*, assim contextualiza a criação do Mobral:

O Mobral foi montado como uma peça importante na estratégia de fortalecimento do regime, que buscou ampliar suas bases sociais de legitimidade junto às classes populares, num momento que ela se mostrava abalada junto às classes médias. Pelo seu caráter ostensivo de campanha de massa, o Mobral deve ser visto como um dos “programas de impacto” do governo Médici. Organizado a partir de uma logística militar, de maneira a chegar a quase todos os municípios do país, ele deveria atestar às classes populares o interesse do governo pela educação do povo, devendo contribuir não apenas para o fortalecimento eleitoral do partido governista mas também para neutralizar eventual apoio da população aos movimentos de contestação do regime, armados ou não.

[...] O “desacerto técnico” que caracterizou a estratégia e as opções globais feitas pelo Mobral foi possível graças ao regime autoritário, que passou por cima do consenso existente nos meios educacionais contra tal tipo de programa e impediu a sua discussão pública. Esse “desacerto técnico” era, porém, a condição para aquilo que os representantes do regime viam como um “acerto político”, ou seja, para a utilização de um programa de educação de massa como instrumento para tentar atingir suas metas de ampliação das bases de legitimidade e de reforço da segurança interna do regime. (PAIVA, 2003, p. 337-338).

A análise de Vanilda Paiva explicita o dimensionamento político e estratégico do programa, no contexto de grande domínio e violência di-

tatorial, após a promulgação do Ato Institucional n.5, em 13 de dezembro de 1968.

O fracasso do programa se evidencia em 1980, quando o Censo Demográfico registrou que 25,41% dos brasileiros ainda eram analfabetos. Em 1970, 33,6% da população adulta com 15 anos ou mais era analfabeta, aproximadamente 18,1 milhões de pessoas. Em 1980, ainda que o índice se tenha reduzido, o número absoluto de analfabetos até aumentou, chegando a 18,3 milhões. A redução do índice se explica mais pelo acesso de crianças e jovens ao ensino fundamental, no período, do que pela existência do programa. Em 1970, 24% dos jovens de 15 a 19 anos eram analfabetos, enquanto, em 1980, essa taxa se reduziu para 16,47%. O Gráfico 1 mostra que quanto maior a idade da população, maior a taxa de analfabetismo, ou seja, as pessoas adultas que eram, na sua maioria, analfabetas até 1960, continuavam analfabetas.

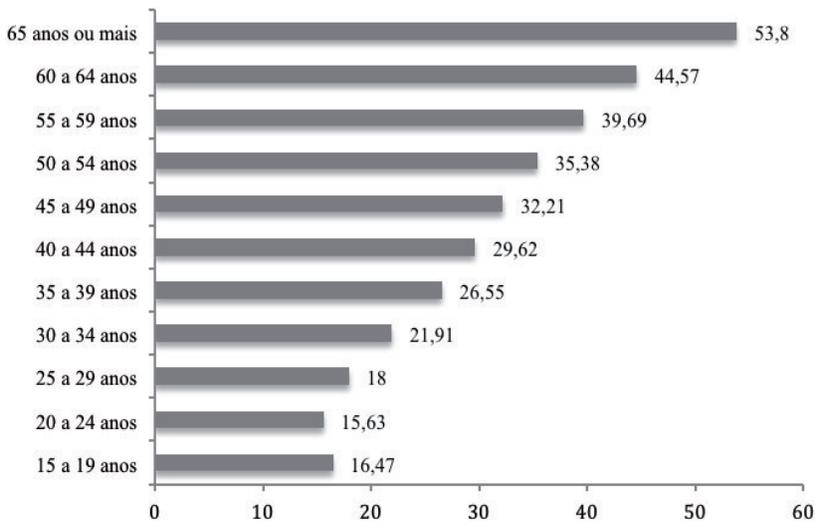


Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo no Brasil por faixa etária - 1980.

Fonte: IBGE (1980).

O Mobral foi extinto em 1985, pelo então presidente José Sarney, já no contexto de redemocratização do país. Nesse período, conforme explicam Di Pierro, Vóvio e Ribeiro (2008, p. 29),

[...] um movimento subterrâneo de rearticulação da sociedade civil e resistência ao regime militar organizou-se fora do controle governa-

mental. Comunidades eclesiais de base, associações de moradores, organizações de trabalhadores urbanos e rurais e outros agrupamentos orientados por valores de justiça e equidade, e engajados na reconstrução da democracia, desenvolveram ações educativas que incluíam a alfabetização de jovens e adultos. As práticas educativas desses agentes se inscreveram na corrente que ficou conhecida como educação popular, filiada às concepções freireanas. A riqueza do legado construído nessa época influenciou, na transição para a democracia, tanto a ampliação de direitos sociais e políticos como o desenho de programas de alfabetização desenvolvidos em parceria entre governos e organismos civis.

Em 1988, promulgada a nova Constituição do Brasil, a qual incluía o direito de voto dos analfabetos, colocava-se em foco novamente o tema do direito à educação como um dos direitos fundamentais do cidadão. O tema não seria motivo de debates apenas no plano nacional, mas foi fomentado por reuniões internacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, por iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O documento final da Conferência denunciava a existência de 960 milhões analfabetos absolutos ou funcionais no mundo. O documento propunha:

As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. (UNESCO, 1990, p. 5).

Em 1991, a taxa de analfabetismo recuou para 20,1%, no Brasil. Em 1997, um novo programa para combater o analfabetismo foi lançado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, mas sob a liderança da primeira-dama, Ruth Cardoso. Trata-se do programa Alfabetização Solidária, que, conforme publicação do jornal *Folha de S. Paulo*, por ocasião do lançamento do programa, também tinha como objetivo reduzir o número de analfabetos.

Paulo Renato afirmou ontem que o país já está trabalhando para reduzir o número de analfabetos. Sua expectativa é que nos próximos anos a taxa de analfabetismo caia para menos de 10%. (AL..., 1997, p. 8).

O programa Alfabetização Solidária surgiu a partir de um programa mais amplo, denominado Comunidade Solidária, que pretendia, com a participação de voluntários e parcerias com empresas, implementar ações que seriam gerenciadas pelo Estado, mas realizadas por terceiros. Tratava-se de fortalecer o que se denominava de “atividades públicas não estatais”, sendo as organizações sociais envolvidas reconhecidas como de “utilidade pública”. Era uma forma particular de privatização de muitas tarefas executadas tradicionalmente pelo Estado, em um contexto de implementação de reformas neoliberais.

O programa Alfabetização Solidária teve como foco os municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e maior número de analfabetos. Havia uma confusa definição do programa, que se considerava como uma iniciativa não governamental, mas tinha a primeira-dama à frente e recebia recursos públicos para sua manutenção. Para Gladys Barreyro (2010, p. 182),

[...] essa “dialética” entre o governamental e o não governamental deu ao Programa uma margem importante de gestão, pois por uma parte, embora se postulasse como “não governamental”, tinha o peso da Primeira Dama o legitimando e, aliás, de uma Primeira Dama nada tradicional, com uma trajetória de professora universitária que favorecia a participação das Instituições de Educação Superior. O peso governamental também influía na aceitação do Programa pelos municípios – que deviam colaborar provendo salas de aula, cadeiras, preparando merenda – pois, alguns deles, principalmente no Nordeste, não tinham interesse em alfabetizar a mão-de-obra, por exemplo, das usinas da região. De outra parte, a independência do governo permitia ensaiar algumas estratégias tais como terceirização da implementação pelas Instituições de Educação Superior, emprego temporário, definição do tempo necessário para a alfabetização, utilização de professores leigos, pagamento com bolsas, entre outras.

Os professores que atuavam no programa eram leigos, na sua maioria jovens, que teriam sua experiência de primeiro emprego. Rece-

biam formação inicial e atuavam por apenas seis meses, não gerando vínculo empregatício. Também não poderiam continuar a exercer essa função, após o primeiro período de atividade, ou seja, os educadores eram sempre iniciantes, sendo desprezada a experiência acumulada por outros educadores. Eram pagas bolsas de baixo valor, entre R\$ 120,00 e R\$ 200,00, muito abaixo do que recebiam professores das redes públicas. Além dos recursos públicos, o programa era financiado por empresários e pessoas físicas, que faziam doações com base na campanha “Adote um analfabeto”.

Ainda de acordo com Barreyro (2010, p. 188),

[...] esse Programa priorizou critérios de menor custo, empregabilidade temporária e filantropia. Também induziu subjetividades, diferentes daqueles que definem os analfabetos como sujeitos de direito. Assim, recuperou o discurso assistencialista da ajuda e a tutela por meio da adoção de adultos, definiu os seus alunos como atendidos e banalizou a figura do alfabetizador.

O novo programa, assim como o Mobral, não conseguiu cumprir o seu propósito, ainda que, no Censo Demográfico de 2000, a taxa de analfabetismo fosse reduzida para 13,6%. Mais uma vez, ocorreu uma redução expressiva do analfabetismo entre os mais jovens, que foram incluídos no ensino fundamental nos anos anteriores. Conforme avança a idade, vai-se tornando cada vez menor a redução do número de analfabetos entre os anos 1991 e 2000. Deve-se lembrar que essa foi a década em que se investiu fortemente na universalização do acesso às crianças ao ensino fundamental.

Conforme indica o Gráfico 2, abaixo, a queda do analfabetismo se dá no mesmo passo entre 1980 e 2000, mantendo-se a menor taxa de analfabetismo entre os mais jovens, que permanece em forte ritmo de queda. Em 2000, a taxa de analfabetismo entre os mais jovens caiu de 12,05% para 5%, ou seja, é 141% menor que em 1991. Já entre a população de 65 anos ou mais, a taxa de analfabetismo caiu de 47,8% para 38%, com uma redução relativa de 25,9%, como se pode observar no Gráfico 2 e no Gráfico 3:

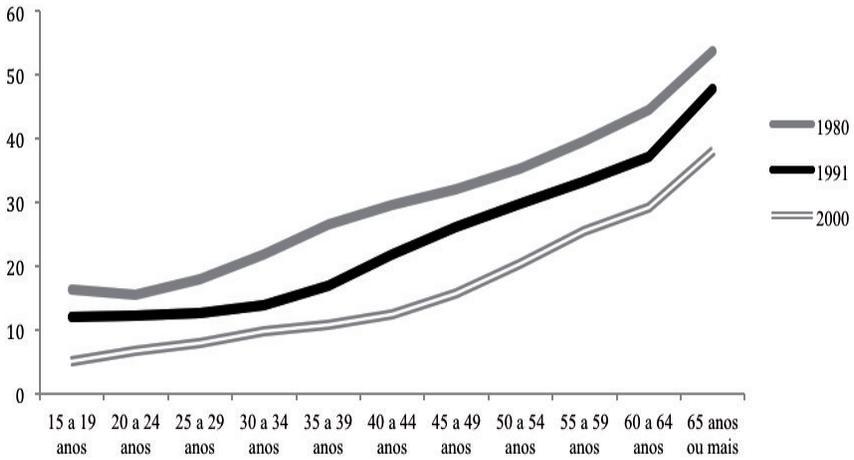


Gráfico 2 – Taxa de analfabetismo no Brasil por faixa etária entre 1980 e 2000.

Fonte: IBGE (2000).

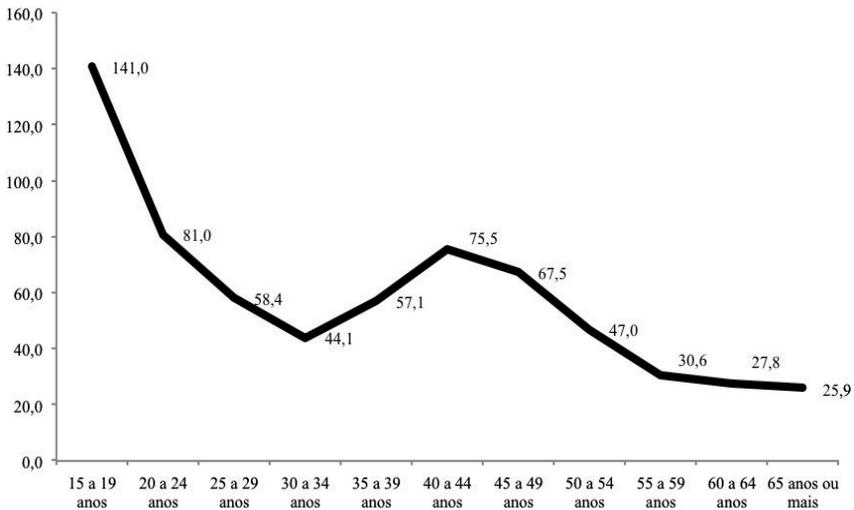


Gráfico 3 – Percentual de redução da taxa de analfabetismo por faixa etária entre 1991 e 2000.

Fonte: IBGE (2000).

Com a chegada do Partido dos Trabalhadores à presidência da República, nas eleições de 2002, um novo horizonte se anunciava para o ano de 2003, quando o Presidente Luís Inácio Lula da Silva lançou um amplo programa de combate à fome e à miséria no país. O investimento na erradicação do analfabetismo era uma das estratégias incluída na luta pela redução da miséria. Manchete do jornal *Folha de S. Paulo*, de setembro de 2003, destacava: “Governo lança plano para alfabetizar 20 milhões” (GOVERNO..., 2003, C2). A criação do Programa Brasil Alfabetizado previa inicialmente um movimento de mobilização de jovens e da sociedade civil para alfabetizar em pouco tempo a população analfabeta.

O Programa Brasil Alfabetizado, que já completou mais de 10 anos de existência, tem como finalidade criar oportunidades de alfabetização para jovens e adultos e contribuir para sua inserção na educação de jovens e adultos (EJA). Logo no seu início, pretendia ser um amplo movimento de mobilização da sociedade civil para a erradicação do analfabetismo, em um contexto marcado pela luta contra a miséria, em todas as suas dimensões.

O Programa Brasil Alfabetizado, diferentemente do que ocorreu com o Programa Alfabetização Solidária, conta somente com recursos do governo federal, caracterizando-se como um programa do governo. Entretanto, também se apoiava inicialmente na sociedade civil e na utilização de educadores leigos, para alavancar o programa. Foram concedidas bolsas aos educadores e coordenadores nos municípios, além de formação inicial para os educadores.

Em 2003, o programa teve início com o envolvimento de educadores populares, sendo que 188 entidades participaram das atividades, ampliando-se para 642, em 2005. Nesse período, o programa atendeu a 5,3 milhões de pessoas. Isso não quer dizer, contudo, que o analfabetismo se tenha reduzido na mesma proporção que o número de atendidos. Em 2003, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) constatou a existência de 14,8 milhões de analfabetos, no país. Em 2005, a PNAD registrou 14,6 milhões de analfabetos. Ou seja, tendo atendido 5,3 milhões de pessoas entre 2003 e 2005, o saldo positivo de alfabetizados ficou em apenas cerca de 200 mil pessoas.

Sergio Haddad e Mariangela Graciano indicavam algumas limitações do programa, já em 2004:

Os recursos destinados são insuficientes para atingir a meta anunciada. O Programa Brasil Alfabetizado, atendeu 1,92 milhão de jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade formal, aplicando um total de R\$ 175 milhões, em 2003. Além dos programas produzidos com recursos do MEC, entidades, ONGs e a sociedade também realizaram projetos de alfabetização, totalizando 3,2 milhões de pessoas atendidas naquele ano. A meta para 2004 é atender 1,650 milhão de alfabetizando, com investimento de R\$ 168 milhões. (HADDAD; GRACIANO, 2004).

Além do baixo investimento, o que mais explicaria tal fracasso do programa, em seus primeiros anos? Relatório elaborado pelo Tribunal de Contas da União, em 2006, salienta que, com base em amostra pesquisada, conforme grande parte dos entrevistados, menos da metade dos inscritos concluíam o curso de alfabetização e, ainda, menos de 50% dos concluintes ingressam na EJA. Acontecia ainda que alunos continuassem no programa, mesmo depois de concluído o processo de alfabetização, por não encontrarem escola de jovens e adultos em sua localidade, ou para não perder o vínculo afetivo construído com o grupo e com o educador.

Para 31% dos entrevistados, a média de alunos cadastrados que consegue concluir o curso de alfabetização é menor que 50%, mostrando que há altos índices de desistência e evasão de alunos. Na estimativa de 49% dos entrevistados, a proporção de alunos concluintes do Programa Brasil Alfabetizado que ingressam na EJA é menor que 50%, situação que deve ser vista como insatisfatória, pois esse é um dos objetivos expressos do programa. (BRASIL, 2006, p. 25).

O êxito da expansão do Programa Brasil Alfabetizado consiste em contar com grupos da sociedade civil organizada, que se propõem montar as salas, ceder espaço e ministrar as aulas, sendo também agentes que atuam na localização e convite para os analfabetos se engajarem no programa. Além disso, são pagas bolsas de baixo valor aos profissionais, que não precisam ter formação específica em pedagogia ou especialização em alfabetização, para atuar como educador. Grande parte desses educadores é constituída por jovens que concluíram ou estão cursando o ensino mé-

dio e veem no programa uma oportunidade de emprego. As salas muitas vezes não são adequadas, faltando infraestrutura, como biblioteca e outros equipamentos presentes em uma escola. Muitas aulas ocorrem na casa do professor ou em ambientes pouco adequados para desenvolver o trabalho, faltando iluminação, mesas e cadeiras próprias. Às vezes, os educadores, para conseguirem montar as salas, recorrem a parentes e pessoas já alfabetizadas para compor o grupo, não sendo feita a busca efetiva dos analfabetos.

O relatório do Tribunal de Contas dá também importantes pistas sobre a desvinculação entre o Programa Brasil Alfabetizado e a educação de jovens e adultos:

Foi mencionado ainda, por 70% dos alfabetizadores entrevistados, que é comum a ocorrência de alunos refazendo classes, alguns já alfabetizados, que não conseguem oferta de continuidade em turmas de EJA e, para não perderem o contato com a leitura e a escrita, mantêm-se nas classes de alfabetização, frequentando-as como ouvintes. [...] Um risco para a efetividade do Programa Brasil Alfabetizado, verificado em alguns municípios visitados, é o fato dos gestores locais de educação encará-lo como uma campanha, ou seja, como um fim em si mesmo. Essa visão restrita acaba por desvincular o programa de uma política pública educacional mais ampla para esse segmento, que deve estar conectada com a continuidade dos estudos na EJA. Por consequência, repetem-se situações comuns em programas de alfabetização em massa, qual seja, retorno da pessoa à condição de analfabeto em curto espaço de tempo. (BRASIL, 2006, p. 27).

Documento produzido pela UNESCO/SECADI/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação), em 2006, indica também que uma das hipóteses para a lenta redução do número de analfabetos, apesar dos esforços do programa, é a

[...] baixa focalização sobre o seu público alvo (analfabetos absolutos). Apesar de parte significativa dos cursos dispor de razoável efetividade para desenvolver as habilidades cognitivas dos beneficiários, esses cursos – por razões distintas – não apresentam capacidade de atrair os analfabetos absolutos. A maior parte da clientela é formada por analfabetos funcionais; nesse sentido o impacto sobre a redução da taxa de analfabetismo absoluto é muito pequeno em relação ao número de pessoas matriculadas. (HENRIQUES; BARROS; AZEVEDO, 2006, p. 46).

Nesse documento, explicita-se, ainda, a baixa efetividade dos serviços de alfabetização.

A baixa efetividade deriva, entre outros, de combinações variadas dos seguintes fatores: método utilizado, tempo de duração do curso, insuficiência ou inadequação do material didático utilizado, baixa capacidade didática dos alfabetizadores ou baixa motivação dos alfabetizadores. (HENRIQUES; BARROS; AZEVEDO, 2006, p. 47).

Uma das consultoras contratadas pela SECADI/MEC, para percorrer as salas do Programa Brasil Alfabetizado e diagnosticar a maneira como a proposta se desenvolvia em várias localidades, utilizou suas experiências para elaborar sua tese de doutoramento. Ela constata, em suas visitas, que o uso político do Programa é um dos elementos que compromete sua qualidade.

A seleção de alfabetizadores definia as possibilidades de funcionamento das turmas. Estão implicadas várias questões: o valor da bolsa oferecida pelo MEC/SECAD, a jornada de trabalho de três turnos dos professores, a falta de escolarização dos candidatos, a distância percorrida até os locais de alfabetização, a cultura política de favorecimento e nepotismo. [...] Também os relatos apontavam para a contratação de parentes, “cabos eleitorais”, pessoas do mesmo grupo partidário do atual prefeito, todas sem qualquer condição de manter a sala de aula funcionando. Outro elemento identificado nas visitas técnicas foi a cultura de formação de salas com parentes. Quando o alfabetizador mobilizava sozinho os alunos, os primeiros a se inscreverem eram os pais, os tios, os avós, pessoas que apenas “davam o nome”, sem qualquer comprometimento com a frequência, apenas para ajudar um parente que precisava da bolsa de 200 reais para sobreviver. (FARIAS, 2009, p. 178-179).

Em síntese, após os primeiros anos de criação do programa, além dos resultados insatisfatórios, verificava-se que havia os seguintes problemas: um baixíssimo valor investido por aluno, quando comparado com qualquer aluno das redes públicas de ensino; processo de formação de turmas permeado por relações clientelistas; insuficiente formação dos educadores; insuficiência do trabalho de formação inicial e continuada dos educadores; baixos valores pagos aos educadores e coordenadores; insuficiente

controle do processo e de avaliação dos resultados; baixíssimo encaminhamento dos egressos do programa para a EJA.

Todos esses elementos colocaram em questão o alcance do Programa Brasil Alfabetizado, que foi reformulado, a partir de 2007, a fim de ganhar maior consistência, mas ainda não foram divulgados novos indicadores que comprovem sua efetividade após a implementação das novas regras. Uma das mudanças realizadas foi tornar os estados e municípios os principais responsáveis pela execução do programa, impedindo que organizações da sociedade civil recebessem recursos para a coordenação de turmas. No entanto, na prática, menos de um terço das turmas está vinculado diretamente às redes públicas de educação, pois, além de a oferta não ser atraente para professores das redes de ensino, o uso político do programa faz com que se opte por distribuir os recursos conforme as diretrizes políticas locais atreladas diretamente ao prefeito e outras forças políticas locais.

Outros ajustes são feitos ano a ano, para que o programa fique mais próximo de seu objetivo e consiga ter um controle mais efetivo do que ocorre nos cerca de 2 mil municípios atendidos por esse programa.

No total, são mais de 13 milhões de inscrições no programa, entre 2003 e 2010. Isso, entretanto, não significa que mais de 13 milhões de pessoas foram alfabetizadas.

Em 2010, passados sete anos da implementação do programa, conforme o Censo feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tínhamos no Brasil 9,6% da população analfabeta, ou seja, são aproximadamente 14 milhões de pessoas que se consideram incapazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece, conforme a definição do próprio IBGE, ancorada em parâmetros internacionais. Em 2000, eram 16,2 milhões de analfabetos, ou seja, enquanto o Programa Brasil Alfabetizado atendeu a 13 milhões de pessoas, entre 1993 e 2000, de 1991 a 2000 registra-se apenas a redução de 1,8 milhões de analfabetos no país.

No Censo Demográfico de 2010, a taxa subiu para 19%, no Nordeste, e caiu para 5,1%, no Sul do país, havendo, portanto, muitas diferenças regionais. O estado com a maior taxa de analfabetismo era Alagoas, com 24,3% da população com 15 anos ou mais analfabeta. O menor índi-

ce de analfabetismo verificou-se no estado do Paraná (3,12%) e no Distrito Federal (3,47%).

No que se refere às faixas etárias, em 2010, tínhamos 26,5% dos analfabetos com mais de 60 anos e apenas 2,2% na faixa de 15 a 19 anos. Essa tendência se repete em todos os estados do país, sendo no Piauí, por exemplo, 55% dos analfabetos maiores de 60 anos. Além disso, mantivemos em 2010 a mesma tendência dos censos anteriores: a maior redução dos níveis de analfabetismo nas faixas etárias mais jovens e a manutenção de índices elevados de analfabetismo nas faixas etárias mais elevadas.

Uma última observação importante é que os analfabetos não estão presentes apenas nos rincões do país ou no campo. O Censo 2010 indica que somente na região metropolitana da cidade de São Paulo havia 584 mil analfabetos absolutos e que, na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, esse número era de 354 mil; na da cidade de Fortaleza, 272 mil; e na da cidade de Recife, 268 mil analfabetos. No total, são 3,4 milhões de analfabetos nas regiões metropolitanas brasileiras. Somente isso já nos permite traçar objetivos importantes, como investir e criar estratégias para alfabetizar pessoas jovens e adultos nos grandes centros urbanos, em contextos complexos, uma vez que, na sua maioria, são pessoas pobres e excluídas, com várias necessidades, além das educacionais.

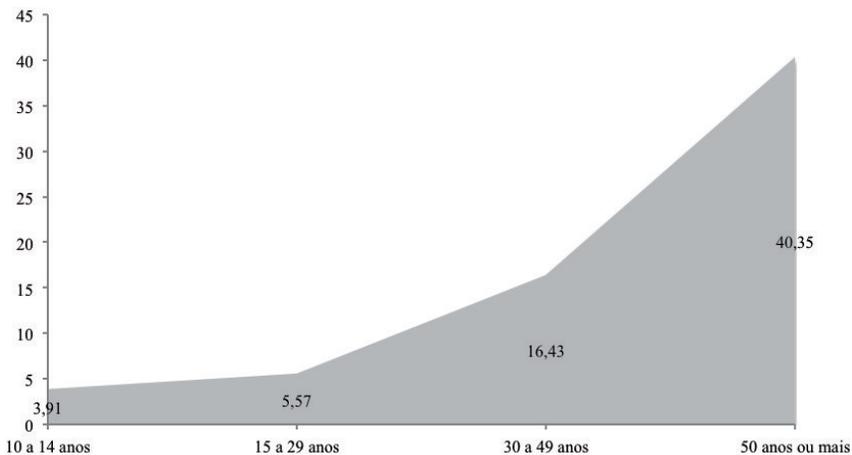


Gráfico 4 – Taxa de analfabetismo por faixa etária, 2010.

Fonte: IBGE (2010).

Isso não quer dizer, por sua vez, que o país tenha conseguido avançar tanto quanto poderia, se considerarmos que dos cerca de 25 milhões de analfabetos existentes em toda a América Latina, mais da metade deles, 14 milhões, estão no Brasil. Mais do que isso, na América Latina, o Brasil é o sétimo país com maior taxa de analfabetismo dentre os 27 países da América Latina e Caribe, em 2010. Fica atrás do Uruguai, com 1,7%; da Argentina, com 2,4%; do Chile, com 2,9%; do Paraguai, com 4,7%; e da Colômbia, com 7,6% (UNESCO, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvida, portanto, que os programas fizeram muito menos do que prometeram, o que não seria de se estranhar, visto que sempre há um discurso político-eleitoral por trás do lançamento de cada programa. No entanto, deve-se considerar que eles ficaram muito longe de conseguir erradicar o analfabetismo ou reduzir significativamente os índices.

Observamos uma redução gradual do analfabetismo, entre 1970 e 2010, mas com uma crescente redução de ritmo. Contudo, no momento em que concludo este texto, em setembro de 2013, surge a informação da PNAD de que, pela primeira vez em 15 anos, ocorre uma reversão da tendência de queda do analfabetismo: em 2011, foi divulgada a redução do analfabetismo para 8,4% e, em 2012, a redução “cresceu” para 8,5%. Essa tendência de reversão aponta, mais uma vez, para a necessidade de reavaliar a existência de programas como o Brasil Alfabetizado, colocando, na pauta do dia, a demanda de transformar os programas, sempre marcados pela intencionalidade de obter ganhos políticos imediatos, em políticas de Estado mais consistentes, que tenham a preocupação de avaliar seus resultados para rever estratégias e não acordos ou propostas políticas relacionadas à estratégia de manutenção de um grupo no poder. Como se deu no Mobral, de modo mais imediato, o mais importante não era o acerto da estratégia de alfabetização, mas o impacto político do programa. Isso, em muitos casos, coloca a avaliação e a reflexão sobre os resultados de um programa em segundo plano, porque está em primeiro lugar o crédito político daquele momento.

Além disso, é mais do que evidente, no século XXI, que não basta alfabetizar, que é preciso avançar muito mais no processo de letramento de

jovens e adultos, para que estes sejam de fato cidadãos de direito, capazes de fazer uso efetivo da leitura e da escrita na vida social.

O processo de alfabetização ainda carece de maior institucionalização, articulando as redes de ensino para tornar possível a continuidade dos estudos, porque ainda são aproximadamente 65 milhões os brasileiros que não concluíram o ensino fundamental. Nessa política de Estado, é necessário rever também qual é a escola adequada para jovens e adultos, que, em muitos casos, recusam-se a voltar a uma escola que tem como espelho o formato proposto para crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

AL quer reduzir analfabetismo para 11%. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 23 jan. 1997. Caderno Educação, p. 8.

BARREYRO, G. B. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da reforma do Estado. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. *Relatório de Monitoramento - Natureza Operacional: Programa Brasil Alfabetizado*. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/3%20monitoramento%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20solidaria.pdf>. Acesso em: 29 maio 2014.

DI PIERRO, M. C.; VÓVIO, C. L.; RIBEIRO, E. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília, DF: UNESCO, 2008.

FARIAS, A. M. *Uma experiência de consultoria em educação de jovens e adultos no semiárido do Piauí: limites nas ações estratégicas do governo federal nas políticas públicas*. 2009. 229 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FERRARO, A. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

GOVERNO lança plano para alfabetizar 20 milhões. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 2 set. 2003. Caderno Cotidiano, p. C2.

HADDAD, S.; GRACIANO, M. A educação no Brasil na era Lula, um breve balanço. *Rede Social de Justiça e Direitos Humanos*, São Paulo, n. 31, 2004. Disponível em: <<http://www.social.org.br/relatorio2004/relatorio031.htm>>. Acesso em: 29 maio 2014.

HENRIQUES, R.; BARROS, R. P.; AZEVEDO, J. P. *Brasil alfabetizado: caminhos da avaliação*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2010: resultados gerais da amostra*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2014.

MEDICI lança o Mobral para acabar com o analfabetismo. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 9 set. 1970. Primeiro Caderno, p. 6.

PAIVA, V. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtiem, 1990. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2014.

_____. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe*. Santiago, 2012. Disponível em: <<http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/2/48862/AnuarioEstadistico2012.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2014.

ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: PESQUISAS, DADOS E ANÁLISE

Francisca Izabel Pereira Maciel

“Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” é um programa de pesquisa partilhado com outras instituições brasileiras e pesquisadores da área da alfabetização, que busca integrar uma adequada compreensão do fenômeno da alfabetização e do letramento no contexto brasileiro. No Brasil, as primeiras pesquisas produzidas com o objetivo de se ter uma avaliação e análise no modelo estado da arte foram realizadas no início da década de 1980. Os resultados foram os seguintes trabalhos: “O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil” (BRANDÃO et al., 1983); a pesquisa de “Avaliação de estudos e pesquisas sobre a profissionalização do ensino de 2º grau no Brasil – 1971–1982” (BEDRAN et al., 1983); as pesquisas sobre “educação e trabalho no Brasil” (KUENZER, 1987); “O estado da arte do livro didático no Brasil” (FREITAG et al., 1987); “Ensino supletivo no Brasil” (HADDAD, 1987); e “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” (SOARES, 1989).

As pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento (chamadas, usualmente, de pesquisas do “estado da arte”), não têm uma tradição no Brasil e são, sem dúvida, de grande importância, pois trabalhos desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, ten-

dências teóricas, vertentes metodológicas. Essa compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em dado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação essa que permite a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas ou vieses.¹

A ausência de pesquisas de longa duração, assim como de pesquisas denominadas estado da arte, no Brasil, deve-se, em parte, ao pouco incentivo das agências de fomento em financiá-las, assim como ao investimento do pesquisador em levar adiante uma pesquisa longitudinal e extensa, dadas as características intercontinentais de nosso país. Para levar adiante um projeto dessa envergadura, é necessário contar com o apoio e a participação de pesquisadores para compor uma equipe de trabalho. Mesmo diante desses desafios, com a pesquisa Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento (ABEC), iniciada em 1986, sob a coordenação da professora Magda Soares, como uma pesquisa solicitada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), continuamos essa investigação com seus objetivos de se fazer um levantamento, análise da produção de teses e dissertações das instituições brasileiras e socialização dessa produção para os pesquisadores com interesse no campo da alfabetização, aprendizagem inicial da leitura e escrita de crianças.

O que se busca, na pesquisa sobre alfabetização de crianças, é uma compreensão das várias facetas sob as quais a ciência pode elucidar o fenômeno e, nesse sentido, considerou-se como produção pertinente a *acadêmica e científica*. Analisamos as dissertações e teses, em Programas de Pós-Graduação e em concursos da carreira docente superior (teses de cátedra e de livre-docência), por entender que esses trabalhos constituem, em sua maioria, a produção acadêmica e científica, e esses produtos expressam um conhecimento *em construção*.

Assim, a metodologia utilizada para a pesquisa sobre o estado do conhecimento a respeito da alfabetização, no Brasil, caracteriza-se como um levantamento e uma avaliação das teses e dissertações sobre o tema, à luz, pri-

¹ Sobre as pesquisas “estado da arte” realizadas, ver o Relatório de SOARES, Magda B. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília, DF: INEP; Santiago: REDUC, 1989.

mordialmente, de categorias que identifiquem, em cada texto e no conjunto deles, as facetas sob as quais o fenômeno vem sendo analisado. Nessa pesquisa, realizamos uma revisão dos estudos sobre alfabetização que se vêm multiplicando nas últimas décadas, com identificação dos aspectos do processo que vêm sendo privilegiados, dos quadros teóricos que vêm informando os estudos e as pesquisas, dos ideários pedagógicos a eles subjacentes.

Passados 22 anos após a publicação do primeiro relatório sobre a pesquisa ABEC (SOARES, 1989), constatamos que o fracasso da escola brasileira em alfabetizar, a despeito de ser um fenômeno histórico, reconhecido e denunciado há várias décadas, transformou-se em preocupação prioritária na área educacional do País, a partir da década de 90 do século XX. O acesso das camadas populares, no seu direito pela escolarização, vem ocorrendo de maneira imperativa, nas últimas décadas.

Embora aquela época fosse marcada pelo discurso e ações de universalização do “acesso” às escolas, uma dívida histórica, em parte equacionada, os dados atualizados (2012) da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), organizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicados em setembro de 2013, apontam que temos, no Brasil, 12,9 milhões de pessoas analfabetas. Isso equivale a dizer que o acesso à escola é negado a essas pessoas, e torna-se particularmente preocupante saber que, entre elas, estão cinco milhões e novecentos jovens com idade entre 15 e 19 anos. Ora, esses jovens nasceram na década de 1990, mais especificamente entre os anos 1993 a 1997, portanto, os seus direitos de acesso a uma vaga nas escolas deveriam estar assegurados desde 1999/2000, para os jovens nascidos em 1993 e que completariam seis/sete anos. E o que dizer dos hoje jovens analfabetos que completaram seis/sete anos, em 2003/2004? Segundo os resultados do relatório da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC – 2011), coordenado pelo Movimento Todos Pela Educação, na última edição da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC – 2011), entre as crianças que concluíram o 3º ano do Ensino Fundamental apenas 56,1% dos estudantes aprenderam o que era esperado em leitura. Esses dados vêm reforçar que o acesso à escola não tem alcançado toda a população de crianças no seu direito, assim como o acesso não tem garantido a aprendizagem dos que nela conseguiram entrar.

A alfabetização continua sendo um grave problema no sistema educacional. Reconhecer esse problema torna-se mais imperativo com os dados que iremos apresentar sobre as investigações produzidas nos Programas de Pós-Graduação das instituições brasileiras, em cinco décadas.

Tabela 1 – Teses e dissertações sobre alfabetização, no Brasil, por grau 1961 – 2012.

Décadas	Mestrado	Doutorado	Livre-Docência	Cátedra	Total:
1961 a 1969	01	03	01	01	6
1970 a 1979	66	12	5	-	83
1980 a 1989	295	42	4	-	341
1990 a 1999	437	78	10	-	525
2000 a 2009	358	86	-	-	444
2010 a 2012	162	57	-	-	219
Total:					1618

Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela demonstra o crescimento a cada década mais numeroso, mas infelizmente com pouco impacto para reverter o problema educacional brasileiro em alfabetizar as crianças. A produção nas duas primeiras décadas do século XX consideradas (1960 e 1970) soma 89 trabalhos. Nos últimos 32 anos, foram produzidas 1529 teses e dissertações sobre a temática de alfabetização de crianças. Esse crescimento está obviamente relacionado ao crescimento dos Programas de Pós-Graduação no país, e outro aspecto que merece ser destacado é a temática da alfabetização como objeto de investigação.

Se os dados apontam o crescimento dos Programas e da produção na área da alfabetização, ainda é pouco expressivo o número de teses de doutorado; há, também, uma disparidade em termos quantitativos entre as pesquisas de mestrado e doutorado. Esses dados tendem a ser ainda mais díspares, nos próximos anos, com a criação dos mestrados profissionais. Não estamos aqui a fazer nenhuma análise de mérito ou demérito das pesquisas de mestrado acadêmico ou profissional, pelo contrário, defendemos que os programas precisam incentivar todas as modalidades. Entretanto, as pesquisas de doutoramento, pela sua natureza de se ter mais tempo para

estudos e pesquisa de campo, originalidade, densidade e maturidade teórico-metodológica do pesquisador, devem ser ampliadas. Para 1318 dissertações, temos apenas 278 teses, o que equivale a uma proporção de 4,7 dissertações para uma tese defendida.

Essa multiplicação tem, ao lado do aspecto *quantitativo* – crescimento numérico da produção de estudos e pesquisas sobre alfabetização – um importante aspecto: o *qualitativo*. Chama-nos a atenção a diversidade de enfoques com que se tem ampliado a análise do processo de aquisição da língua escrita, a partir do final da década de 1980 do século XX.

A publicação do ensaio de Soares (1985), *As muitas facetas da alfabetização*, indicava a complexidade do fenômeno “alfabetização”, e a multiplicidade de facetas sob as quais pode e deve ser considerado foi acatada por estudiosos e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, os quais passaram a dedicar-se à análise e investigação desse fenômeno em uma abordagem mais qualitativa. A busca para se entender o fenômeno da alfabetização sob diferentes enfoques teórico-metodológicos emerge entre os pesquisadores e seus respectivos orientadores, a fim de atender as demandas/problemáticas/novas abordagens do ensino para a alfabetização do final do século XX e início do XXI.

Nessas abordagens, às perspectivas e ao enfoque psicológico predominantemente de natureza fisiológica e neurológica acrescentam-se, hoje, as abordagens psicológicas cognitivas, sobretudo no quadro da psicogênese; e à perspectiva psicológica vieram juntar-se perspectivas que explicam outras facetas da alfabetização: a perspectiva psicolinguística, a sociolinguística e a propriamente linguística. Além disso, a compreensão dos determinantes sociais e políticos da educação, resultado da análise crítica a que se vem submetendo, nos últimos anos, o ensino e a escola, tem produzido estudos sobre os condicionantes da alfabetização, sob as perspectivas sociológica, antropológica, econômica e política. Como decorrência dessa multiplicidade de novas análises da alfabetização, a perspectiva pedagógica – propostas didáticas para a alfabetização, procedimentos de alfabetização, princípios de organização e utilização de livros didáticos, formação do professor alfabetizador etc. – vem também se enriquecendo com estudos inspirados nessas novas análises.

Tabela 2 – Teses e dissertações por áreas -1961- 2012.

	1961 a 1969	1970 a 1979	1980 a 1989	1990 a 1999	2000 a 2009	2010 a 2012	Total
Antropologia	-	-	-	-	01	-	01
Ciência da computação	-	-	-	-	05	-	05
Ciências sociais	-	-	-	04	10	01	15
Distúrbios da comunicação	-	-	01	-	-	-	01
Educação	03	52	241	398	329	175	1198
Educação ambiental	-	-	-	-	01	-	01
Educação Especial	-	-	-	-	03	02	05
Fonoaudiologia	-	-	-	-	05	-	05
Letras	-	07	41	71	50	26	195
Medicina e ciências da saúde	-	01	01	-	06	04	12
Psicologia	03	23	57	52	34	11	180
Total:	06	83	341	525	444	219	1618

Fonte: Elaborado pela autora.

Se cotejarmos a produção nas áreas de Psicologia e Educação, podemos afirmar que a Psicologia está presente em todas as décadas, entretanto, vem ocorrendo um decréscimo da produção nessa área, ao compararmos com a da área da Educação, que representa 74% (1198) do total. Pode-se concluir que, apesar de persistir a produção na área da Psicologia – 11% (180), o interesse pelas pesquisas no campo da alfabetização cresce estrondosamente na área da Educação e vem atraindo o interesse de outras áreas, com destaque para a produção nos Programas de Pós-Graduação em Letras, mais especificamente, nos programas de Linguística Aplicada. Na produção nessa área – que se apresenta superior à da Psicologia – foram identificadas e analisadas 195 teses e dissertações, correspondendo a 12% do total das produções.

A produção na área da Psicologia vem demonstrando um declínio, desde a década de 1990. Esse fenômeno não pode ser entendido apenas como resultado do crescimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Uma possível explicação para o decréscimo na produção acadêmica e científica do número de teses e dissertações na Psicologia, ao mesmo tempo em que aumenta o número de pesquisas na Educação, é que o tema da alfabetização no Brasil vem-se apropriando dos textos informados pela

Psicologia Genética e Sociointeracionismo, como referencial teórico, e pela Pedagogia Progressiva, como ideário pedagógico.

Há um investimento no campo da alfabetização de se aproximar cada vez mais da especificidade pedagógica do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, o espaço da sala de aula é o *locus* privilegiado para a maioria das investigações efetuadas. É também um espaço onde é possível focalizar as práticas, as interações, as mediações entre os alunos, o professor, os materiais pedagógicos, enfim, os sujeitos, o objeto de conhecimento, os tempos e espaços privilegiados onde ocorre o aprendizado da leitura e escrita.

As pesquisas realizadas na área da Educação, além de terem como foco a alfabetização e suas múltiplas facetas, trazem, por um lado, múltiplas possibilidades de análises e, conseqüentemente, a busca por referenciais teóricos igualmente diversificados. Entre esses referenciais, os trabalhos na área da Educação buscam, no campo da Psicologia sociointeracionista, principalmente nos trabalhos de Vigotsky e Ferreiro, subsídios teóricos para balizar as pesquisas. Essa interlocução ocorre também na área de Letras, na Linguística Aplicada, na Análise do Discurso e, mais recentemente, encontramos pesquisas realizadas em Programas de Ciências da Computação e Engenharia Biomédica.

Essas duas áreas aproximam os conhecimentos específicos às novas tecnologias, no espaço escolar, e ao aluno do século XXI – um internauta em potencial. Esse interesse recente da Engenharia e Ciência da Computação pela alfabetização manifesta-se entre os temas identificados na produção acadêmica e científica sobre alfabetização, e duas questões se colocam no quadro de estudos dessas duas ciências: as relações entre o uso das novas tecnologias e a alfabetização, e a relação entre os jogos eletrônicos e a aquisição da língua escrita.

Assim como os jogos eletrônicos vêm despertando as áreas das exatas para o campo da alfabetização, o mesmo se dá com alguns programas de Medicina e de Fonoaudiologia; esses têm como temática investigada as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita de crianças.

Na pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”, constata-se o movimento em torno da construção do conhecimento. É in-

interessante observar como determinado tema, tipo de pesquisa, referencial teórico vão-se constituindo como campo teórico no caso do referencial, ou como tema – foco principal da pesquisa sobre alfabetização.

O levantamento e a análise que se fazem sobre as produções em categorias nos ajudam a obter uma compreensão das linhas de pensamento, enfoques teóricos, temas mais desenvolvidos e, sobretudo, a identificar as perspectivas neles adotadas e propostas para a alfabetização, no Brasil. As categorias são constituídas a partir do conjunto de textos sobre alfabetização examinados; todavia, é preciso deixar explícito que a classificação, em cada categoria, não pretende ser exaustiva, nem se pode afirmar que seja pertinente para conjuntos de textos sobre outros temas.

Os critérios que levam à constituição de um tema são o da “recorrência” e o da “individualidade” de determinados tópicos nos textos, isto é, ao longo da análise, constituem-se como temas aqueles tópicos que aparecem com frequência e/ou que revelam um grau de singularidade que os tornava autônomos e independentes em relação a outros tópicos. Esses critérios é que explicam por que alguns tópicos são considerados temas, enquanto outros constituem apenas parte de um tema mais amplo.

IMPACTOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

As preocupações e os debates em torno das elevadas taxas de repetência e evasão no sistema escolar, principalmente nas turmas de alfabetização, acirram-se no final da década de 1980. Os questionamentos sobre a reprovação nas turmas de alfabetização avançam nas discussões e propostas de solução, uma vez que as diretrizes apontavam que esse recurso nada acrescentava ao processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita. O movimento em torno da implementação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) em vários estados brasileiros procurava, de certo modo, modificar os tempos e os espaços destinados à alfabetização das crianças. O ciclo de alfabetização tinha como objetivo propor a aprendizagem em dois anos e não a reprovação e a retenção dos alunos, ao final do primeiro ano, porém, que fosse dada oportunidade às crianças de continuar no segundo ano o

seu processo e não repetir as lições, os exercícios e o que havia aprendido no ano anterior.

A proposta do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) foi objeto de várias pesquisas, na década de 1980. Entre críticas a favor e contrárias, o CBA não sobreviveu por mais de uma década, contudo, os seus princípios ressoaram e ainda continuam até hoje com a proposta do Ciclo de Alfabetização, não mais em dois anos, mas em três anos, para concluir o processo de alfabetização das crianças.

Uma análise da produção da década de 1980 e início dos anos 90 marca a temática dos estudos e pesquisas sobre o ciclo básico de alfabetização. Os resultados das pesquisas favoráveis ao CBA defendiam a proposta, enquanto outras apresentavam como resultados, justamente, as críticas e dificuldades advindas das propostas, tais como a não retenção/reprovação no primeiro ano; dificuldade de o mesmo professor dar continuidade com sua turma, no segundo ano; o processo avaliativo ser processual e por etapas etc.

O ano de 1990, Ano Internacional da Alfabetização, é marcado por vários encontros, congressos e, a convite da Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia. Nesse encontro, os países-membros, entre os quais o Brasil, assumiram compromissos de erradicar o analfabetismo.

O Documento final dessa Conferência intitulado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos; Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” traz os fundamentos para uma nova definição de alfabetização entendida não só

[...] como domínio de instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1998, p. 3).

Subjaz a essa definição o conceito de alfabetização e letramento, ainda que o termo letramento não fosse de conhecimento de todos, tal como ocorre atualmente (MACIEL; LUCIO, 2008).

A partir da década de 1990, a concepção de alfabetização expressa nos documentos oficiais brasileiros procura dialogar com a definição estabelecida na Conferência Mundial de Educação para Todos, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 93.94/1996, que não só acolhe a definição, como reestrutura o sistema educacional, pautada na Lei Federal de Diretrizes e Bases de 1971.

Essas mudanças advindas das décadas de 1980 e 1990, assim como o Ano Internacional da Alfabetização (1990), a LDB, em 1996, a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, e o crescimento dos Programas de Pós-Graduação nas instituições brasileiras tiveram grande impacto na produção acadêmica sobre alfabetização, nos últimos 30 anos.

Analisando historicamente os dados da pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”, podemos inferir que as produções acadêmicas das décadas de 1970 e até o final da década de 1980 contêm severas críticas ao sistema educacional, denunciam o reprodutivismo (BOURDIEU; PASSERON, 1970) existente nas escolas, através do modelo social, econômico e cultural excludente, vigente na sociedade brasileira.

Saturada a fase da denúncia, que, para muitos, não passava de *denuncismo*, que nada acrescentava, a não ser repetir as mesmas críticas já conhecidas, reconhecidas, constata-se um movimento novo em torno das pesquisas, vinculado aos conhecimentos produzidos nas áreas da Linguística, da Sociolinguística, da Psicologia, da Antropologia, e às mudanças nas políticas educacionais brasileiras. Todos esses fatores contribuíram de maneira decisiva para que pudéssemos superar, em parte, a fase da denúncia do fracasso da escola em alfabetizar.

Essa nova visão da alfabetização, distintiva dos anos 1990, explica por que nesses anos surgem, na produção acadêmica e científica, reflexões críticas sobre o próprio conceito de alfabetização e de leitura, o que signi-

fica que, nas décadas anteriores, essa concepção não constituía problema para estudiosos e pesquisadores da área.

O conceito de alfabetização parece tornar-se questão relevante, quando novas perspectivas de análise vêm alterar a concepção tradicional da natureza e do significado da aprendizagem da língua escrita pela criança, o que ocorre, no Brasil, sobretudo com as discussões sobre o fenômeno do letramento. E é sobre as características desses estudos a propósito da alfabetização, sobre a ampliação de enfoques e perspectivas sob as quais o fenômeno é estudado na produção acadêmica, que refletiremos neste texto.

Os dados da pesquisa “Alfabetização do Brasil: o estado do conhecimento” mostram que, após a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 94/96), o fenômeno da alfabetização passa a ser entendido não apenas como aquisição do código, mas também na perspectiva do letramento, ultrapassando uma concepção “restrita de alfabetização”, sugerindo o desenvolvimento de práticas de ensino/aprendizagem da língua escrita em uma perspectiva mais ampla, aberta, de “alfabetizar e letrar”.

E isso envolve mudanças macro e microestruturais, de natureza diversa: conceitual, uma mudança paradigmática. Essa mudança tem reflexos imediatos no cotidiano das salas de alfabetização, nas relações professor x aluno, no material didático, na formação/aperfeiçoamento dos professores alfabetizadores, no processo avaliativo, na organização e nos tempos escolares, que, por sua vez, refletem na produção acadêmica de teses e dissertações.

É interessante analisar o crescimento das produções nas temáticas sobre o letramento, em diferentes áreas do conhecimento. Em uma busca com a palavra-chave “letramento” no banco de dados de teses e dissertações no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2013), constata-se a ocorrência de 1621 produções acadêmicas. Esse fenômeno se explica, porque o termo “letramento” expressa tanto as competências e os conhecimentos quanto os usos, as reflexões, o desenvolvimento dos conhecimentos pessoais e suas capacidades de participar ativamente na sociedade.

O fenômeno do letramento, assim como o novo paradigma da alfabetização expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), resso-

am na prática dos professores, apontando as estratégias deles em se adequar aos PCN. Esse movimento também é identificado nas pesquisas e pelos governantes, ao propor cursos de formação para os professores.

No caso específico da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, e nas teses e dissertações analisadas, diferentemente do termo “alfabetização”, “letramento” não designa o *processo* individual de apropriação da leitura e da escrita, das habilidades do ler e do escrever, mas enfatiza seus *resultados e consequências*, e não somente para os indivíduos, mas também para grupos sociais e sociedades (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998).

Atualmente, podemos afirmar que alfabetização e letramento são habilidades distintas, embora complementares. Letramento designa, por fim, não somente o estado ou condição daqueles que adquiriram as competências do ler e do escrever, mas, sobretudo, as condições daqueles que dessas competências se utilizam de fato, em práticas de leitura e de escrita, participando de eventos e relações sociais organizados em maior ou menor grau com base nessa tecnologia de informação.

O tema *Letramento* já se constitui com um número elevado de teses e dissertações. Já foram identificadas, até o ano de 2012, 106 teses e dissertações que explicitam o letramento como objeto de pesquisa ou como referencial de análise para o objeto pesquisado.

No conjunto das pesquisas examinadas, destacam-se 80 dissertações e 25 teses de doutorado e 1 tese de livre-docência. Apenas 4% foram produzidas no período de 1992 a 1999 e 64% o foram entre os anos 2000 e 2009, totalizando 68 pesquisas, sendo 53 dissertações e 15 teses. Essa produção tende a crescer nesta década, pois, em apenas três anos (2010-2012), já foram identificadas e analisadas 26 dissertações e sete teses, 33 produções, que correspondem a 33% do total identificado até o momento. A análise das datas das teses e dissertações a respeito do *Letramento* evidencia que foram produzidas a partir de 1994, o que se explica pelo recente desenvolvimento da literatura nacional de estudiosos para fundamentar as reflexões sobre alfabetização, no Brasil. A identificação e a análise avaliativa da produção acadêmica e científica sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, têm permitido um estudo mais pertinente do pensamento

brasileiro sobre a alfabetização, em seu pleno significado e a proximidade desse conjunto de textos a outros assuntos correlatos.

Estreitamente relacionados com os textos agrupados sob o tema *letramento e concepção de alfabetização* estão os textos que discutem a *prática do alfabetizador e a formação do alfabetizador*: enquanto, nos primeiros, é discutida predominantemente a alfabetização do ponto de vista de quem ensina, no segundo, é ela analisada sob a perspectiva do aprendiz de quem ensina, isto é, busca-se identificar e descrever como tem ocorrido o processo de formação dos/pelos professores, nas formações continuadas.

Essa produção reflete mudanças nas práticas de professores que hoje estão mais cientes de que o aprendizado da leitura e da escrita não pode se desvincular dos sentidos que construímos e dos usos que fazemos do ler e do escrever. Práticas de professores alfabetizadores constituem um dos temas mais recorrentes, nos últimos 30 anos. Na produção examinada, identificamos 194 teses e dissertações, sendo 86% delas produzidas entre os anos de 1990 a 2012.

A pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” aponta um fator que nos chama a atenção, na análise da produção acadêmica sobre o professor alfabetizador, isto é, a recorrência das pesquisas sobre práticas de professor alfabetizador *bem-sucedido*. Essas pesquisas tomam como característica para análise o interesse do alfabetizador, o bom desempenho, a eficiência, o sucesso, entre outros atributos do professor bem-sucedido.

Uma das preocupações explícitas nas pesquisas sobre o professor alfabetizador é identificar *quem é* ou o *que se precisa* para *ser/ter* um professor alfabetizador *bem-sucedido*.

A análise dessas pesquisas nos mostra que o termo *bem-sucedido* vem sempre associado às análises das práticas pedagógicas de professores alfabetizadores, assim como existe uma preocupação em propiciar aos futuros alfabetizadores uma formação que possa se reverter em práticas bem-sucedidas. A formação também se reveste de iniciativas voltadas para o sucesso na e da alfabetização, por isso a formação vem sempre atrelada à prática.

As pesquisas sobre práticas de professores alfabetizadores buscam qualificar as práticas de alfabetizar e letrar, no cotidiano da sala de aula.

Entretanto, predominam as pesquisas que apontam as dúvidas e as dificuldades dos professores para desenvolver estratégias de aprendizagem as quais realmente incorporem os conceitos de alfabetização e letramento.

Esse tema, formação do professor alfabetizador, diferentemente do que vinha ocorrendo até o final da década de 1980, era um tema que se equilibrava quantitativamente com outro tema: caracterização do alfabetizador. Esse último, com enfoque mais descritivo sobre as qualidades e/ou defeitos de um professor ou supervisor de turmas de alfabetização (juntamente com o tema formação) já explicitava as mazelas dos cursos de magistério de 2º grau, curso de formação do professor primário. A temática da formação vem ganhando relevância, desde o final da década de 1980, quando, além de se tornar evidente a relação entre o fracasso escolar e o fracasso na alfabetização, se começa a reconhecer o caráter contraditório da instituição escolar, abrindo-se a possibilidade para análise e intervenções no nível das condições especificamente escolares.

Entre essas condições, ganha especial importância o professor alfabetizador, uma vez que a conquista da escola pelas camadas populares não estava sendo acompanhada de investimentos significativos na qualificação desse profissional, para atuar nessa nova realidade. Pelo contrário, as reformas implementadas no período 1968-1971, principalmente aquelas advindas da Lei n.º 5692/71, empobreceram os cursos de Magistério, em nível de 2º grau, em relação à instrumentalização para a docência de 1º grau. Além disso, essas reformas determinaram a expropriação do trabalho do professor, por meio do incentivo à formação e atuação de especialistas, levando à segmentação do saber pedagógico e transformando o professor em mero executor de tarefas. Essas reformas se fizeram acompanhar, ainda, de uma política salarial que se caracteriza pela desvalorização do trabalho do professor.

A partir da década de 1990, especificamente após a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica, o olhar sobre a formação docente se volta de forma mais concreta, após ter se considerado como direito. Assim, com a efetivação da lei, começam a surgir várias ações governamentais com parcerias de instituição educacional para promover cursos em prol da melhoria da formação de professores das séries iniciais.

Os pressupostos construtivistas e sociointeracionistas para a aprendizagem, a proposta de formação continuada defendidos nos PCN são desvelados nas produções não só do ponto de vista quantitativo, o que esse dado já nos revela e desvela, mas principalmente do ponto de vista conceitual. As produções até esse período buscavam qualificar as formações como cursos de reciclagem – termo considerado pejorativo – com um caráter mais descritivo e/ou denunciativo no sentido de atribuir as faltas aos programas de formação de magistério no 2º grau para o professor dos anos iniciais, ao passo que as produções pós-PCN voltam-se mais para uma formação compartilhada com o professor, isto é, os professores, durante as formações, atuam como sujeito participativo – ouvir e dar voz ao professor alfabetizador, as práticas dos professores alfabetizadores passam a ocupar o foco – objeto privilegiado de investigação nas pesquisas, a partir da década de 1990. Nóvoa (1992, 1994), Tardif (1992), Perrenoud (2001), entre outros, são os autores com os quais pesquisadores procuram embasar suas pesquisas e dialogar sobre as formações, as práticas cotidianas, as dificuldades enfrentadas pelos alfabetizadores no seu cotidiano pedagógico.

Buscar uma formação que vá além das reflexões sobre o cotidiano e se formar como leitor e mediador de leitura são objetivos sublinhados e discutidos nas produções, desde o ano de 2000. O professor passa a ter mais voz de sujeito receptivo das/nas formações; ele é um sujeito que procura e produz conhecimentos, e a leitura e a produção textual de memórias ocupam lugar de destaque na metodologia utilizada nos cursos de formações. Os relatos de experiências e as autobiografias, considerados pesquisas “pouco qualificadas ou desprezadas no meio acadêmico”, até meados da década de 1980, ganham ênfase, auxiliados pelos referenciais de História Oral.

É uma preocupação analisar as práticas do professor alfabetizador que já vem atuando, procurando oferecer-lhe aperfeiçoamento. No final da década de 1990, essa iniciativa vem sendo tomada como foco das pesquisas, as quais abordam os aspectos linguísticos e a análise reflexiva sobre a própria prática, a fim de ajudar a entender o cotidiano escolar.

O mapeamento das teses e dissertações sobre o tema *formação do alfabetizador* aponta-nos um aumento significativo da produção acadêmica, no período de 1996 a 2012, razão pela qual elegemos esse tema para analisar e discutir, neste texto. No período, foram identificadas 121

pesquisas produzidas predominantemente a partir da década de 90. Esses dados nos revelam que o assunto *formação do alfabetizador* tem sido tomado como foco de pesquisa e de preocupação dos pesquisadores, na busca de compreender e intervir em soluções para o fracasso da/na alfabetização de crianças.

Por que esse investimento em pesquisas sobre a formação e sobre a caracterização do professor alfabetizador? Se compararmos o assunto “formação do alfabetizador” com os demais assuntos identificados na pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”, verificamos que esse é um dos assuntos mais estudados, nas últimas quatro décadas, sobre o processo de alfabetização. Na tentativa de explicar esse crescimento quantitativo em torno do tema professor alfabetizador, conjecturamos que as mudanças paradigmáticas propostas nas políticas educacionais, a partir da nova LDB 94/96, provocaram mudanças que se refletiram na formação e no aperfeiçoamento dos professores alfabetizadores.

Chama-nos a atenção o fato de que a maioria da produção acadêmica ainda toma como objeto de pesquisa as questões sobre o professor alfabetizador e utiliza como metodologia preferencial os estudos de caso. Esse quadro, porém, tem apresentado mudanças, suprimindo uma carência, detectada em relatórios anteriores (MACIEL, 2000),

[...] de estudos que deem um panorama mais geral sobre os cursos de formação para professores alfabetizadores de norte a sul do país, identificando as propostas de alfabetização que estão sendo enfatizadas nesses cursos, se as propostas de alfabetização são homogêneas ou se destoam muito uma das outras. [...] há uma carência de uma maior integração desses estudos para, de fato, repensar essas ações governamentais e acrescentar mudanças para buscar maior qualidade e eficiência nos cursos que estão sendo oferecidos a professores. (MACIEL, 2000, p. 35).

Com a extinção do curso de magistério de 2º grau e com o projeto de lei de obrigatoriedade do curso superior para formação inicial do professor alfabetizador, os cursos de Pedagogia e Normal Superior começam a ser examinados, juntamente com os Programas de Formação Continuada propostos pelo Ministério da Educação. Esses programas de formação, criados em 2004, denominados Rede de Formação Nacional, são ministrados por professores de universidades públicas. São programas de abrangência nacional, entre os quais se destacam o Pró-Letramento, com produção de mate-

rial de formação específico, e, mais recentemente, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com características semelhantes ao Pró-Letramento, para os professores atuantes no ciclo de alfabetização, isto é, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos.

As pesquisas sobre a formação continuada crescem quantitativamente e também se diversificam, em função dos programas analisados (PROFA, Pró-Letramento, PNAIC), pois refletem as mudanças políticas que acontecem em um prazo muito exíguo, o que dificulta aos pesquisadores fazer investigações sobre os impactos dessas formações na alfabetização dos alunos. A título de ilustração, os dados apontam que da década de 1960 à de 1980 foram produzidas apenas 29 teses e dissertações; na década de 1990, esse número chegou a 30 produções e, nos últimos 12 anos, ultrapassou o dobro, totalizando 62 teses e dissertações sobre formação de professores alfabetizadores.

O reflexo da nova tendência pode ser verificado nos resultados de algumas pesquisas que buscam superar a fase da denúncia, procurando identificar não o fracasso dos professores alfabetizadores, mas os professores considerados *bem-sucedidos*. Essa tem sido uma temática crescente, conforme constatamos em nossos dados. Ainda que seja em número reduzido, já se configura na sua singularidade.

A formação ainda se reveste de iniciativas voltadas para o sucesso na e da alfabetização, por isso a formação vem sempre atrelada à prática reflexiva. É uma preocupação formar o professor alfabetizador que já vem atuando, procurando oferecer-lhe aperfeiçoamento. Desde o final da década de 1990, essa iniciativa vem sendo tomada como foco das pesquisas, abordando os aspectos linguísticos e a análise reflexiva sobre a própria prática, para ajudar a entender e a se capacitar.

As concepções de alfabetização, letramento, práticas e formação de professores alfabetizadores, temas escolhidos para serem abordados neste texto, predominam nas produções dos últimos 30 anos. São, também, temas que trazem dificuldades para nós, estudiosos da pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”, quanto à sua categorização, pois as nuances ou interfaces entre eles são tênues, assim como os resultados das pesquisas se aproximam. O que mais se evidencia nessas pesquisas é a

dissonância entre o discurso e a prática. A maioria das pesquisas sublinha essa *querela*. Em geral, os professores alfabetizadores são tidos como aqueles que “não dão conta de pôr em prática o que dizem, ou o que afirmam nas entrevistas”; há “a necessidade de capacitar os professores”, assim como há igualmente as “dissonâncias entre o que se oferece aos professores nos cursos de formação continuada e à distância com que o professor se depara na sala de aula para alfabetizar”.

São praticamente inexistentes os trabalhos que tentam dialogar com os professores a propósito das razões dessas diferenças e desse descompasso entre a concepção expressa discursivamente e a prática; em geral, as pesquisas finalizam ressaltando as diferenças.

Esses dados vêm reforçar o impacto das políticas públicas de formação nas pesquisas produzidas, entretanto, outros questionamentos vêm à tona, a partir dos dados apresentados, de modo a nos levar a fazer indagações para pesquisas futuras, tomando como foco os professores alfabetizadores; os produtores/autores de documentos oficiais e materiais de formação; os professores formadores parceiros das universidades públicas e o Ministério da Educação; e, por fim, os autores/pesquisadores e seus respectivos orientadores de pesquisas sobre alfabetização, no Brasil.

A análise das pesquisas revelou algumas certezas, lacunas e vieses que podem ser investigados e, com certeza, trarão contribuições para o campo da alfabetização. Prevaecem as críticas à insuficiência e à precariedade da formação do professor alfabetizador, ou relacionando o fracasso escolar em alfabetização com a formação do alfabetizador, ou ainda, e sobretudo, apontando a falta de sintonia entre os discursos teóricos e as reflexões sobre as práticas dos alfabetizadores.

Os professores alfabetizadores têm sido convidados e até mesmo submetidos a diversas formações continuadas, ao longo de 16 anos (1996-2012); diversos documentos oficiais balizaram a produção de materiais para as formações. Uma das hipóteses para ausência de investigações consistentes sobre os impactos das políticas públicas de alfabetização está na vulnerabilidade temporal entre elas; mal se tem instalado um programa de ação e/ou formação, vem uma nova proposta, acarretando dificuldades

ao pesquisador de ter um avaliação mais contundente sobre os efeitos positivos e negativos de cada uma delas.

Diante disso, questionamos a necessidade de se analisar documentos e os materiais produzidos para essas formações, com o objetivo de identificar quais os aportes teóricos, a concepção de alfabetização, de aprendizagem, de professor e de aluno subjacentes a essas propostas e materiais de apoio. É possível identificar mudanças conceituais, em um espaço temporal tão curto, entre as diversas formações?

Nas pesquisas realizadas com os professores e pelos resultados obtidos, é comum apontar o descompasso entre a teoria e a prática, entre o discurso dos professores e o que de fato se faz em sala de aula. Para investigar essa dicotomia/ambiguidade, não deveríamos analisar os “fazeres ordinários” de que nos fala Chartier (2000)? É possível superar essa dicotomia ou ela é intrínseca à cultura escolar? Como os professores alfabetizadores percebem e reagem frente a esse dilema? O que é possível mudar e o que é permanente, no processo de alfabetizar?

Até que ponto poderíamos afirmar que produtores/autores dos documentos oficiais e materiais produzidos para a formação dialogam com os professores? Os professores formadores estariam mais próximos das “estratégias” ou das “táticas”? (DE CERTEAU, 1994). Outro aspecto instigante para pesquisar, já bem delineado por Mortatti (2010), diz respeito às relações entre Ministério da Educação, Secretarias de Educação e as Universidades públicas. Até que ponto as parcerias entre os governantes e os professores pesquisadores/formadores, não induzem a uma concepção monolítica de alfabetização, no Brasil?

O número de pesquisas é cada vez maior, contudo, os problemas básicos da/na alfabetização persistem. Cabe ao orientador, portanto, induzir os futuros pesquisadores a buscar conhecer o que já se produziu, preencher lacunas, debruçar-se sobre pontos nevrálgicos e retornar para a sociedade os resultados de suas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- BEDRAN, I. et al. *Avaliação de estudos e pesquisas sobre a profissionalização do ensino de 2º grau no Brasil - 1971-1982*. Brasília, DF: REDUC/INEP, 1983.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. São Paulo: Vozes, 1970.
- BRANDÃO, Z. et al. *O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil*. Brasília, DF: REDUC/INEP, 1983.
- CHARTIER, A. M. Fazer ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.
- DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FREITAG, B. et al. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília, DF: REDUC/INEP, 1987.
- HADDAD, S. *Ensino supletivo no Brasil*. Brasília, DF: REDUC/INEP, 1987.
- KLEIMAN, A. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado Aberto, 1995.
- KUENZER, C. *Educação e trabalho no Brasil*. Brasília, DF: REDUC/INEP, 1987.
- MACIEL, F. I. P. *Alfabetização no Brasil, o estado do conhecimento e a integração de pesquisadores*. Relatório de Pesquisa. CNPq, 2000.
- MACIEL, F. I. P.; LUCIO, I. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Org.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2008. p. 13-34.
- MORTATTI, M. R. L. 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, p. 329-341, maio/ago. 2010.
- NOVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. Os professores e as histórias de vida. In: _____. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1994. p. 11-30.
- PERRENOUD, P. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Porto Alegre: Art-med, 2001. p. 161-182.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

_____. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília, DF: INEP; Santiago: REDUC, 1989.

_____. *Alfabetização, um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 1992.

PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE ALFABETIZAÇÃO: AVALIAÇÃO DA QUALIDADE E IMPACTO CIENTÍFICO E SOCIAL

Maria do Rosário Longo Mortatti

INTRODUÇÃO

Este texto se origina mais diretamente de dois momentos de interlocução, nos quais abordei temas relacionados com as pesquisas brasileiras sobre alfabetização. No primeiro deles, os interlocutores diretos foram principalmente pesquisadores e estudantes de pós-graduação; no segundo momento, foram também professores alfabetizadores e gestores da educação básica.¹ Em continuidade e com o objetivo de contribuir para a busca de sentidos para o que sabemos, fazemos e queremos em relação à alfabetização no Brasil, apresento aqui reflexões sobre a produção acadêmica, sob a forma de teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas em programas de pós-graduação brasileiros e nas quais se tematiza, de diferentes pontos de vista, a alfabetização como processo de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita.

¹ Trata-se, respectivamente, de: apresentação de “trabalho encomendado” pelo GT 10 - “Alfabetização, leitura e escrita”, durante a 35ª Reunião da ANPEd, realizada de 21 a 24/10/2012; e exposição oral na mesa “Sentidos da alfabetização nas pesquisas acadêmico-científicas brasileiras”, durante o I CONBALf, realizado de 08 a 10/07/2013, e promovido pela ABAlf. Em ambos, apresentei ponto de vista elaborado ao longo de processos de formação e atuação profissional, que se encontram entrelaçados: como professora em escolas de 1º e 2º graus de ensino (1976-1991), e como professora universitária e pesquisadora, desde 1991. As reflexões aqui propostas se baseiam, ainda, em pesquisas desenvolvidas no âmbito do GPHELLB – Grupo de Pesquisa História do Ensino de língua e Literatura no Brasil, com destaque para Mortatti (2000; 2010; 2011; 2012; 2013) e Mortatti; Oliveira; Pasquim (2014).

Por suposto, esse tipo de produção acadêmica deve resultar de pesquisas *científicas* desenvolvidas por meio de métodos *científicos*, com finalidade de produção de conhecimento *científico*. O que deve mover e justificar a proposição e desenvolvimento dessas pesquisas, portanto, é a necessidade de compreender e solucionar problemas, cuja relevância científica e social se sobreponha aos interesses pessoais e políticos (mesmo que bem intencionados) de pós-graduandos e seus orientadores, de gestores da universidade e da educação básica, de governantes responsáveis pela implementação de políticas públicas.

Assim, além de sua serventia imediata (para titulação acadêmica, por exemplo), espera-se que, em decorrência de sua qualidade, os produtos (publicações, documentos, dados, patentes, dentre outros) e os resultados (conceituais, técnicos ou físicos) possam ser divulgados e disseminados, visando a gerar impacto positivo, por meio de sua apropriação e incorporação, de forma direta ou indireta, pela comunidade científica e em diferentes instâncias públicas da vida social do país.

Outras não podem ser as finalidades desse tipo de pesquisa, nas quais se devem pautar a definição de sua qualidade e dos critérios e meios para avaliá-la, bem como o necessário e almejado impacto científico e social.² E nelas se baseiam as reflexões apresentadas a seguir.

AValiação DA PESQUISA CIENTÍFICA E INDICADORES DE IMPACTO, NO SÉCULO XXI

Nas últimas décadas, vinculadamente a políticas econômicas neoliberais características do contexto de globalização, “avaliação” ganhou sentidos novos, integrada a sistemas de avaliação padronizada, como mecanismo indispensável para regulação e controle, em diferentes esferas de ação organizada de sujeitos, instituições e governos, incluindo políticas educacionais e científicas.

O ensino superior e a pesquisa científica são também afetados por esses sistemas de avaliação, que visam à regulação e ao controle da produ-

² Por necessária delimitação temática, abordo especificamente as pesquisas sobre alfabetização vinculadas, predominantemente, às ciências humanas. No entanto, muitas das reflexões apresentadas podem ser estendidas às pesquisas em outras áreas e campos de conhecimento.

ção de conhecimento,³ em relação ao cumprimento de metas estabelecidas por organismos internacionais e determinadas pela necessidade de aferição de produtos e resultados, que propiciem a compreensão de realidades locais e a comparação entre elas, do ponto de vista das relações globais.

Esse contexto avaliativo e sua incisiva repercussão no movimento global de produção de ciência e tecnologia demandaram a criação de indicadores objetivos do “impacto”⁴ do conhecimento científico produzido em instituições de ensino e pesquisa, especialmente em universidades públicas e, inicialmente, em áreas das ciências da vida e ciências exatas. A ênfase inicial na necessidade de avaliação do conhecimento produzido nessas áreas certamente se deve ao fato de serem consideradas de maior “tradição científica” – em relação às ciências humanas e sociais – e, por isso, mais “nobres” e prestigiadas, gerando expectativas de impacto mais contundentes (sobretudo econômico e político), maior concorrência entre pesquisadores e, conseqüentemente, maior necessidade de regulação e controle sistemáticos.

Tendo-se gradativamente estendido, como modelo “bem-sucedido”, às pesquisas em outras áreas e às demais atividades de docentes-pesquisadores, essa lógica se manifesta na *avaliação quantitativa da qualidade*, cujo indicador mais abrangente é a produtividade acadêmica, pautada em critérios de eficiência e eficácia e medida por meio da relação “custo x benefício”, ou seja, entre a maior quantidade possível de produtos e resultados e a menor quantidade possível de meios e recursos utilizados para produzi-los. Com base nesses critérios, estabelecem-se “rankings” de instituições e de docentes-pesquisadores assim como se distribuem premiações aos “produtivos” e punições aos “improdutivos”, identificando-se a produtividade pretendida com o “produtivismo acadêmico”,

³ Um marco desencadeador de políticas e sistemas de regulação e controle do ensino superior é a “Declaração de Bolonha” (1999), documento assinado por Ministros da Educação de 29 países europeus, com compromisso de elevar a competitividade do sistema de ensino superior europeu. O Brasil não é signatário do documento, mas se alinha a metas nele estabelecidas.

⁴ “Impacto” pode ser definido como “[...] a medida da influência e benefícios dos resultados da investigação, tanto dentro da comunidade científica (com o progresso do conhecimento) e na sociedade global” e podem-se distinguir “[...] três processos principais relacionados ao conhecimento e seu impacto: a geração do conhecimento, a disseminação ou transferência de conhecimento, e a apropriação e utilização social deste conhecimento.” (LIMA; WOOD JR, 2013).

[...] fenômeno em geral derivado dos processos oficiais ou não de regulação e controle, supostamente de avaliação, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade [e] o benefício público-social da produção acadêmico-científica. (SGUISSARDI, 2010).

No Brasil, os muitos efeitos perversos desses mecanismos de regulação e controle do ensino superior podem ser exemplificados na adoção, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir dos anos 1996/1997, do modelo de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, o qual,

[...] traduzindo a quantidade pura e simples de produções/publicações – em geral pouco lidas ou que não têm maior importância científica –, [...] serve de parâmetro básico para os concursos de acesso à (e progressão na) carreira acadêmica, para a obtenção de bolsas de estudo e de auxílios à pesquisa, e até, em muitos casos, para o próprio acesso a cargos administrativos.

[...]

Enfim, o produtivismo acadêmico está na raiz da intensificação e precarização do trabalho dos docentes/pesquisadores e põe-se como um dos grandes desafios que envolvem a universidade como instituição e a produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento e soberania do país. (SGUISSARDI, 2010).

Para a viabilização desse modelo “bem sucedido” de avaliação, criaram-se indicadores para medir o impacto dos produtos e resultados do conhecimento científico, divulgados por meio de sua publicação em periódicos científicos. E se rotinizou o coercitivo bordão “*publish or perish*”, como imperativo acadêmico e principal dever de docentes-pesquisadores a balizar seus direitos profissionais, como ascensão na carreira.

Como engenhoso corolário operacional desse imperativo, um dos indicadores considerado mais “objetivo” e “eficiente” para a avaliação dos resultados das pesquisas é o “Fator de Impacto” (FI),⁵ aplicado à seleção

⁵ “O FI foi idealizado por Eugene Garfield, o fundador do *Institute for Scientific Information* (ISI) em 1975. Seu conceito, entretanto, havia sido concebido pelo autor em 1955, quando teve início a publicação do *Science Citation Index* (SCI). O indicador foi inicialmente criado para auxiliar a seleção de periódicos a serem indexados no SCI, e mostrou que mesmo periódicos com pequeno número de artigos, mas que fossem altamente citados,

e à qualificação de periódicos científicos. O FI é calculado considerando períodos trienais e representa o número médio de vezes em que *papers* publicados são citados, até dois anos depois de sua publicação, por outros cientistas, em periódicos também “selecionados” e “qualificados”, conforme esse indicador.

Deve-se ressaltar que: em geral “[...] pesquisas publicadas em inglês em revistas bem conceituadas [...] são muito acessadas por outros cientistas, têm impacto mais alto [e] trabalhos feitos em parceria internacional também têm seu impacto aumentado em cerca de três vezes.” (THIEL, 2011); periódicos de ciências da vida e exatas têm FI mais alto do que os das ciências humanas e sociais;⁶ ainda que haja periódicos de acesso livre/gratuito indexados nessas bases, a grande maioria deles é sustentada pelas (altas) taxas cobradas para publicação de artigos (e para assinatura e/ou acesso ao periódico), o que garante maior agilidade nos processos de avaliação e prazos de publicação; e, nas ciências da vida e exatas, é comum a publicação de *papers* com pequeno número de páginas e mais de um coautor (por vezes, dezena ou mais), o que contribui para aumentar a quantidade de (auto)citações.

Esse indicador tem sido ainda útil para identificar, por oposição, baixo ou inexistente impacto de pesquisas científicas, criando-se um círculo vicioso e viciado que serve para justificar, por exemplo, a não aceitação da publicação de resultados de pesquisas, em periódicos com alto FI. Com base nessa lógica, a editora-chefe da revista *Science* critica a falta de ousadia dos pesquisadores brasileiros, os quais produzem apenas “ciência incremental”, de “baixo impacto”, em vez de ousarem e se arrisarem em “grandes descobertas”, que, de acordo com parâmetros internacionais, contribuam para a inovação tecnológica de produtos ou processos, visando, sobretudo, a sua implantação e comercialização (McNUTT, 2013).

poderiam ser selecionados. Nasce assim, o primeiro e o mais popular e polêmico *ranking* de impacto de periódicos científicos. O ISI foi incorporado à agência internacional de notícias Thomson Reuters em 1992, e desde esta data, o FI e a base de dados fonte do indicador, o *Journal Citation Reports* (JCR), são parte integrante do produto *Web of Knowledge*. O uso do FI para mensurar o impacto de periódicos tornou-se universal desde sua criação.” (SciELO EM PERSPECTIVA, 2013).

⁶ Como exemplo, podem-se citar os fatores de impactos atribuídos, em 2013, a dois periódicos em língua inglesa, com circulação internacional, indexados e com revisão por pares: *Nature cell biology* (publicado pelo Nature Publishing Group), com acesso não gratuito - FI 20.761; e *International Journal of Humanities and Social Science* (publicado pelo Center for Promoting Ideas) - FI - 0.587.

Apesar da aparente objetividade e proclamada eficiência, não há consenso sobre a pertinência de indicadores de impacto para avaliar a qualidade de pesquisas científicas, nem sobre as formas e efeitos de sua utilização. E são cada vez mais frequentes as críticas de entidades e pesquisadores da comunidade científica nacional e internacional, especialmente de áreas de ciências da vida, que, em princípio, têm sido as maiores beneficiadas com a adoção do FI.

O bioquímico estadunidense Randy Schekman (2013)⁷ – um dos ganhadores do Prêmio Nobel de Medicina de 2013 – adverte, provocativamente, contra os perigos dos “incentivos” para a reputação profissional daqueles que publicam em “revistas de luxo” (periódicos com alto FI), cujo objetivo é menos a qualidade científica da “melhor pesquisa” e mais a venda de assinaturas e o *score* de citações que recebem, inclusive por causa da exploração do que esse pesquisador ironicamente denomina “assuntos sensuais” (“*sexy subjects*”), os quais incentivam tanto a produção de pesquisas em “campos da moda” quanto “trabalhos fraudulentos”. Adverte, ainda, que não são somente essas revistas que publicam as mais importantes pesquisas, assim como não é somente pelo “fator de impacto” que se pode avaliar a qualidade de uma pesquisa. Sintetizando sua crítica a esse indicador como “[...] medida profundamente falha, que se tornou um fim em si mesmo – e é tão prejudicial para a ciência quanto a cultura do bônus, para os bancos” (SCHEKMAN, 2013), o pesquisador defende os *open access journals* (revistas de acesso aberto/gratuito), com o objetivo de se desenvolverem pesquisas melhores, que sirvam tanto à ciência quanto à sociedade.

Críticas semelhantes estão contidas na Declaração de São Francisco sobre Avaliação de Pesquisa (*San Francisco Declaration on Research Assessment – DORA*) (2012).⁸ Esse documento “[...] recomenda que o FI não deva ser utilizado em avaliações relativas a financiamento, promoções na carreira e contratações de acadêmicos [...] avaliações de programas de pós-graduação e *ranking* de universidades e instituições de pesquisa”, pois sua utilidade e limitações vêm sendo questionadas, “[...] à medida que o uso do FI extrapolou o âmbito dos periódicos e se tornou popular nos

⁷ O artigo foi reproduzido no dia 20/12/2013, pelo *Jornal da Ciência* da SBPC.

⁸ Essa Declaração resulta de iniciativa dos cientistas da *American Society for Cell Biology* e é assinada por mais de 150 proeminentes cientistas e 75 organizações acadêmicas, entre as quais a *American Association for the Advancement of Science*.

meios acadêmicos como fonte direta e indireta de avaliação da qualidade da pesquisa.” (SAN FRANCISCO..., 2012).

Ainda nesse documento, são destacadas as críticas mais frequentes ao uso do FI: privilegiamento de algumas áreas do conhecimento e de artigos de revisão, os quais recebem mais citações do que artigos originais, induzindo à seleção daqueles, por parte de editores de periódicos; e “[...] claro predomínio de periódicos em língua inglesa” (SAN FRANCISCO..., 2012).

Os signatários desse documento denunciavam, por fim, o caráter “altamente destrutivo” do uso isolado do FI, cuja

[...] consequência mais nefasta para a ciência é impedir o progresso natural da pesquisa, que, na busca por novas abordagens, pode levar a períodos relativamente longos sem gerar publicações. Os pesquisadores devem poder “usufruir” deste período sem publicações e citações sem ser penalizados por isso.

Deveria causar surpresa o fato de que o uso de um indicador torne elegível um ou outro autor pelo fato de que tenha publicado em um periódico de mais alto FI, de que é mais importante saber onde ele publicou do que ler seu trabalho. A DORA realça a necessidade de **avaliar a pesquisa pelos seus próprios méritos e não pelo periódico em que é publicada.** (SAN FRANCISCO..., 2012, grifos meus).

Às críticas quanto à pertinência desse indicador, para avaliação da qualidade das pesquisas produzidas em universidades públicas, especialmente, deve-se acrescentar que o impacto científico aferido não permite estabelecimento de correlações com o impacto social, ou seja, efeitos e benefícios públicos e sociais dessas pesquisas, os quais devem ser suas finalidades. Para medi-lo, não há padrões internacionais ou nacionais consensualmente desenvolvidos e aceitos, justamente devido à dificuldade de aferição dos modos e efeitos da apropriação e incorporação dos produtos e resultados das pesquisas, em diferentes instâncias públicas da vida social.

Como exemplo dessa dificuldade, no caso brasileiro, podem-se mencionar as tentativas equivocadas de aferição, por meio de supostos “indicadores de impacto social”, da qualidade das pesquisas em ciências humanas e ciências sociais, particularmente na área de educação e no campo da alfabetização. Além dos problemas ressaltados, as políticas acadêmicas

geradas no contexto de crescente alinhamento do país com o contexto econômico internacional impõem a necessidade de as pesquisas (nessas áreas, mas não somente) justificarem diretamente sua “função social” (e os recursos públicos investidos) pelo desenvolvimento de “pesquisas de intervenção”, com “aplicações práticas”, diretas e imediatas, seja na prática de alfabetizadores, seja na formulação e implementação de políticas públicas para a educação e a alfabetização. Tendencialmente, esse tem sido o ambíguo “indicador” tacitamente aceito para avaliação do impacto social dessa produção acadêmica. Devido, porém, à impossibilidade, em todas as áreas de conhecimento, de correlação direta entre resultados da pesquisa científica e sua “aplicação prática”, essa tendência das pesquisas no campo da alfabetização é também marcada por contradições.

Por um lado, pode-se questionar a legitimidade de políticas públicas em que se encontram subsumidas posições de grupos e sujeitos “privados”. A “autoridade acadêmica” que lhes é (auto)conferida pode induzir à equivocada compreensão de que sejam porta-vozes de verdades científicas universais, desconsiderando que suas posições também são elaboradas em campo de disputas pela hegemonia de pontos de vista políticos ou teóricos (MORTATTI, 2010). Essa relação promíscua denuncia a tendência de submissão da produção científica às urgências de governos e governantes, bem como obriga a retomar e problematizar a condição da universidade pública como lugar de produção livre e autônoma de conhecimento científico.

Por outro lado, porém, expectativa de correlação direta entre impacto científico e impacto social é explicitada pelos representantes da CAPES, quando advertem, de outro ponto de vista, sobre o não cumprimento da “função social” da produção acadêmica brasileira, proporcionalmente ao seu reconhecimento nacional e internacional, “[...] atestado pelo 13º lugar na produção mundial de artigos científicos em 2009, ultrapassando a Holanda e a Rússia, de maior tradição na pesquisa, ciência e tecnologia” (CLÍMACO; NEVES; LIMA, 2012, p. 183-184). Em relação especialmente à educação e à alfabetização, são mais incisivas as advertências dos representantes desse órgão governamental brasileiro.

Em percurso contrário, nossos alunos da educação básica evidenciam desempenho insuficiente em diversos instrumentos de avaliação (Saeb, Enem, Ideb, Prova Brasil), realizados [por órgãos nacionais] e no Pro-

grama Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa),⁹ da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mesmo com uma estimulante tendência de melhoria nos últimos anos. Como consequência, o País enfrenta hoje uma situação educacional inquietante: apenas 14% dos jovens de 18 a 24 anos cursam o ensino superior, em sua maioria em Instituições de Ensino Superior privadas, e apenas 3% chegam ao mestrado e doutorado, autênticos “sobreviventes” de um sistema de ensino excludente. (CLÍMACO; NEVES; LIMA, 2012, p. 183-184).

Como se pode constatar, a complexidade do problema da avaliação da pesquisa científica demanda aprofundamento de reflexões e discussões. E as pesquisas em ciências humanas e ciências sociais e, em particular, as sobre alfabetização não podem ficar apartadas desse movimento, pois são afetadas pelo contexto mais amplo e pelos problemas característicos do conjunto da produção científica e sua avaliação, neste século XXI.¹⁰ Não se pode, portanto, ignorar a necessidade de discussão sobre a avaliação da qualidade das teses e dissertações sobre alfabetização e de seu impacto científico e social.

PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE ALFABETIZAÇÃO: AVANÇOS HISTÓRICOS E PROBLEMAS ATUAIS

Do ponto de vista da longa duração histórica, o início do processo de constituição da alfabetização como objeto de estudo pode ser situado no final do século XIX, com as primeiras tematizações sobre o ensino inicial da leitura e escrita como matérias escolares. Assim como as normatizações

⁹ Como parte de sistemas de avaliação baseados em medidas quantitativas, também o PISA e seus efeitos danosos vêm sendo questionados: “Em carta ao Diretor do PISA da OCDE, publicada pelo *The Guardian* [em 06/05/2014], mais de 80 pesquisadores ao redor do mundo expressam sua preocupação com o impacto dos testes do PISA nas redes de ensino. Entre eles o renomado estatístico britânico dos estudos multiníveis (HLM) Harvey Goldstein, a combativa americana Diane Ravitch, e os conhecidos Peter McLaren, Stephen J. Ball e Henry Giroux, para citar alguns.” Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2014/05/13/pisa-pesquisadores-ao-redor-do-mundo-reagem/>>. Acesso em: 15 maio 2014.

¹⁰ Como exemplo de movimentação em torno do assunto, pode-se citar o debate sobre relevância das ciências humanas e sociais para pesquisa e a sociedade no século XXI, tema de Seminário Internacional “Ciências humanas e sociais: dentro ou fora do jogo?”, realizado em 30/05/2014, na cidade de São Paulo, e organizado pela Freie Universität Berlin, o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), a Universitätsallianz Ruhr e o Goethe-Institut São Paulo.

e concretizações,¹¹ essas tematizações e as que se seguiram e se robusteceram ao longo do século XX, estavam/estão vinculadas, como busca de respostas, às urgências políticas e sociais, as quais demandavam/demandam da escola brasileira eficiência na alfabetização de crianças, como forma de modernização e avanço social (MORTATTI, 2000).

A produção acadêmica sobre alfabetização, porém, começou sistematicamente há meio século, no contexto de criação e expansão da pós-graduação *stricto sensu*, a partir da década de 1960. Naquele momento,

[...] tratou-se da implementação de *novas formas e modos* de estudar a alfabetização e seus problemas: tomando-a como *objeto de pesquisa acadêmica desenvolvida por meio de metodologia científica*. No contexto político pós-1964, essas novas formas e modos estavam também relacionados com os objetivos de modernização capitalista do país, por meio de melhoria do ensino superior e a nova função que se lhe devia atribuir. (MORTATTI; OLIVEIRA; PASQUIM, 2014, p. 10).

Maciel (2014), em capítulo que integra este livro, apresenta dados e análises relevantes quanto à produção acadêmica sobre o tema. Trata-se de resultados do ABEC – Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento, projeto interinstitucional de pesquisa sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e coordenado por Francisca Izabel Pereira Maciel. O objetivo do projeto é realizar levantamento, análise e socialização da produção acadêmica, sob a forma de teses e dissertações sobre alfabetização defendidas em instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

Esse projeto dá continuidade às pesquisas de Soares (1989) e Soares e Maciel (2000). Como resultados da primeira pesquisa, apresentam-se inventário e análise da produção acadêmica sobre alfabetização no Brasil, veiculada em teses de cátedra, de livre-docência e de doutorado e em disser-

¹¹ Esses termos são usados para classificar, em relação ao conteúdo, finalidade e forma de veiculação, as fontes documentais da pesquisa cujos resultados são apresentados em Magnani (1997)/Mortatti (2000), a saber: “[...] a) tematizações — contidas especialmente em artigos, conferências, relatos de experiência, memórias, livros teóricos e de divulgação, teses acadêmicas, prefácios e instruções de cartilhas e livros de leitura; b) normatizações — contidas em legislação de ensino (leis, decretos, regulamentos, portarias, programas e similares); e c) concretizações — contidas em cartilhas e livros de leitura, “guias do professor”, memórias, relatos de experiências e material produzido por professores e alunos no decorrer das atividades didático-pedagógicas.” (MORTATTI, 2000, p. 29).

tações de mestrado, concluídas entre 1965 e 1986 (75, no total), e em artigos (109, no total) publicados por brasileiros, entre 1954 e 1986. Em Soares e Maciel (2000), foram inventariadas e analisadas somente teses e dissertações, referentes ao período de 1961 a 1989, as quais totalizaram 219.

Com base nos resultados expostos pelas autoras mencionadas, cruzados com os apresentados em Mortatti (2003, 2012), Mortatti, Oliveira, Pasquim (2014), destaque, para os objetivos deste texto, alguns dos principais aspectos da produção acadêmica brasileira sobre alfabetização, sob a forma de teses e dissertações.

Acompanhando a expansão dos programas de pós-graduação em educação, houve crescente aumento da quantidade desse tipo de produção acadêmica, com ampliação de enfoques na análise da alfabetização, principalmente a partir da década de 1980. Na década de 1990, verifica-se acentuação do interesse de pesquisadores pelo estudo do tema, articuladamente ao também aumento do fracasso da escola em alfabetizar, denunciado, sistematicamente, no processo de redemocratização do país, demandando buscar formas de superação da fase de denúncias em favor de novas discussões e propostas.

Apesar desse aumento quantitativo, vêm-se constatando problemas em relação à qualidade das teses e dissertações. Por um lado, explicitam-se advertências sobre seu “baixo impacto” nas práticas educacionais, com base na constatação de que a alfabetização continua sendo um dos principais problemas da educação, conforme exemplifica a crítica dos gestores da CAPES, citada anteriormente. Por outro lado, verifica-se crescente interferência das políticas públicas na definição de temas e abordagens na produção acadêmica sobre alfabetização e, simultânea/contraditoriamente, ausência de pesquisas consistentes sobre o impacto das políticas públicas de alfabetização.

Além desses, como destaca Maciel (2014), evidenciam-se, como problemas cada vez mais recorrentes: o excesso de repetição de temas, de fundamentação teórica e de recomendações didático-pedagógicas, com pouca consistência e densidade teórico-metodológicas, ausência da devida revisão bibliográfica, problemas de redação, aparentemente pouca preocupação com “impacto científico” e obsessiva busca de aplicação imediata e intervenção em práticas pedagógicas e políticas de alfabetização.

A despeito dos problemas, no entanto, os avanços quantitativos obtidos ao longo das últimas cinco décadas evidenciam o crescente interesse pela alfabetização como objeto de estudo e de pesquisa acadêmica, contribuindo para configurar a alfabetização como campo de conhecimento relativamente autônomo, multidisciplinar e interdisciplinar. Confirma-se, desse modo, tanto a natureza multifacetada desse fenômeno (SOARES, 1985) e a desejada multiplicidade e pluralidade de temas, problemas e enfoques analíticos para seu estudo, quanto a necessidade de compreensão mais adequada da qualidade da produção acadêmica que temos em relação à que queremos, pois, como adverte Soares (2006),

[...] numa área como a educação, neste país, e, talvez mais intensamente, na área da alfabetização, não se tem o direito de fazer pesquisa apenas por prazer ou por obrigação: fazer pesquisa para obter o título de mestre ou doutor, fazê-la porque a instituição a que se pertence assim o exige... A pesquisa em educação, em alfabetização, no momento atual, tem um compromisso social, tem de contribuir para a compreensão da realidade brasileira, para que, compreendendo-a, se possa nela intervir, alterá-la, mudá-la. A grande pergunta que fica é esta: a pesquisa em educação, no Brasil, tem dado essa contribuição? Tem estado a serviço da sociedade brasileira atual? É este o grande desafio a que devemos responder. (SOARES, 2006, p. 471).

Como princípio de avaliação interna ao campo, é necessário, portanto, nos perguntarmos – além de *o que e como* – *por que, para que, para quem, onde e quando* pesquisamos, ou seja, geramos, ou deveríamos gerar, conhecimentos e os partilharmos, por meio de produtos e resultados de nossas atividades de pesquisa? Quais têm sido os efeitos e quem se tem beneficiado com as teses e dissertações brasileiras sobre alfabetização, muitas delas financiadas por agências públicas de fomento ou, no caso de professores da educação básica, financiadas por programas governamentais de incentivo à formação em serviço? Ou, em outras palavras: que qualidade e que impacto têm nossas pesquisas e quais desejamos, em termos de mudanças qualitativas para a ciência e para a sociedade?

Como mencionei, há hoje critérios e meios relativamente objetivos, mas polêmicos, para avaliar, no sentido de regular e controlar, a atividade profissional de docentes-pesquisadores e seus produtos e resultados. E esses critérios e meios definem o conhecimento “válido” ou “qualificado”,

com base nos indicadores de impacto, em especial o FI. Se aplicados, ainda que de forma aproximada, indicadores desse tipo à avaliação da produção acadêmica brasileira sobre alfabetização, podem-se obter dados curiosos ou inquietantes.

Segundo dados do ABEC, entre 1961 e 2012, no Brasil, foram defendidas 1618 teses de doutorado e dissertações de mestrado, com acentuado aumento, a partir da década de 1990 (MACIEL, 2014). Dentre essas, as defendidas desde 1987 estão “publicizadas”, ou seja, disponíveis para leitura, no Banco de Teses e Dissertações do Portal da CAPES, como uma forma de “prestação de contas” dos investimentos públicos diretos ou indiretos. Mas não se trata de “publicação qualificada”, nem conforme os indicadores aceitos pela comunidade científica, nem de acordo com critérios e normas da CAPES, estabelecidos para avaliação da produção bibliográfica dos docentes-pesquisadores, um dos itens de avaliação e “mecanismo de autorregulação” (RODRIGUEZ, 2013) dos programas de pós-graduação brasileiros. Embora aprovadas pelas respectivas bancas examinadoras, as teses e dissertações “publicizadas” no Portal CAPES (que não tem a função de conselho editorial ou científico) não são submetidas à avaliação cega por pares, como ocorre com periódicos ou com livros formalmente avaliados e “qualificados”.

Quando se pensa na divulgação de resultados sob a forma de artigos em periódicos, análise preliminar de dados disponíveis indica a incipiência da “produção qualificada” sobre alfabetização, tomando como referência os indicadores existentes.

A título de exemplificação, como resultado de consulta¹² por assunto “alfabetização”,¹³ na Base *Scientific Electronic Library Online*¹⁴ (SciELO), em 78 periódicos indexados e publicados entre 1972 e 2012, foram

¹² A consulta foi realizada em setembro de 2012, com os seguintes critérios: Método “integrada”; Palavra “alfabetização”; Base “regional”. Em termos de quantidade, não houve alteração significativa até o momento.

¹³ Nos artigos consultados, o termo “alfabetização” é empregado em referência não somente a ensino e aprendizagem da leitura e escrita, mas também a outras matérias escolares e atividades sociais, como, por exemplo: alfabetização matemática, alfabetização digital, dentre outros.

¹⁴ “[...] SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. [Resulta] de um projeto de pesquisa da FAPESP — Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a BIREME — Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. A partir de 2002, o Projeto conta com o apoio do CNPq — Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. [Tem] por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico.” (SciELO Brasil). Disponível em: <<http://www.scielo.br/?lng=pt>>. Acesso em: 15 out. 2012.

localizados 237 artigos. Conforme origem institucional, missão, escopo e assunto preferencial, os periódicos consultados podem ser agrupados nas seguintes áreas: Psicologia: 21; Educação: 17; Medicina: 14; Ciências Sociais: 10; Linguística: 3; Fonoaudiologia: 3. Deve-se ressaltar que quase todos esses periódicos são também avaliados por meio da ferramenta do Qualis-CAPES-periódicos¹⁵ e que nenhum deles tem alfabetização como temática específica.¹⁶

Considerando-se as duas últimas décadas, a quantidade de artigos sobre alfabetização publicados nesses periódicos, entre 1992 e 2012, pode ser visualizada na Tabela 1.

Tabela 1 – Quantidade de artigos sobre alfabetização, por ano de publicação, entre 1992 e 2012, nos 78 periódicos consultados na base SciELO.

ANO	QUANTIDADE ARTIGOS
2012*	11
2011	29
2010	33
2009	18
2008	24
2007	15
2006	15

¹⁵ “Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. [...] foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta. Dessa forma, o Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos [e âmbito de circulação: local, nacional e internacional]. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero.” Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

¹⁶ Abordando especificamente a alfabetização, há atualmente apenas um periódico brasileiro, o qual, até o momento de finalização deste texto, encontra-se em fase de avaliação, com o objetivo de inclusão na base SciELO. Trata-se da revista eletrônica *Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, que “[...] envolve diferentes unidades da Universidade de São Paulo (USP), diversas universidades e instituições nacionais e internacionais [R]ecebeu nota B2 na área de educação; B3, em letras e na modalidade interdisciplinar da CAPES.” Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso em: 15 mai.2014.

ANO	QUANTIDADE ARTIGOS
2005	10
2004	13
2003	13
2002	08
2001	09
2000	08
1992	01
TOTAL 207	

*Até setembro de 2012.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados disponíveis na Base SciELO — <<http://www.scielo.org/php/index.php>>.

Por meio desses dados, pode-se constatar que, nas décadas de 1990 e 2000, houve aumento significativo da divulgação, em periódicos “qualificados”, de artigos sobre alfabetização. Mas, comparativamente à quantidade de teses e dissertações concluídas, é ainda baixa a circulação de seus produtos e resultados, no âmbito da comunidade científica nacional e internacional.

No entanto, essa constatação pode e deve ser relativizada, quando, em comparação com outras áreas de conhecimento, consideram-se as especificidades de natureza, objetos, objetivos, métodos e ritmos de trabalho nas ciências humanas e, em particular, nas pesquisas em educação e sobre alfabetização.¹⁷ Tradicionalmente, pesquisadores brasileiros têm considerado outros meios, modos, formas e suportes de divulgação de resultados de suas pesquisas sobre alfabetização, o que impede ou dificulta a aplicação dos indicadores existentes para medir seu impacto científico, como se observa nos seguintes exemplos: têm-se, mais comumente, publicações com autoria única, ou número reduzido de coautores; a quase totalidade de artigos sobre o tema é escrita em língua portuguesa e publi-

¹⁷ Dentre as especificidades, merece destaque o fato de que as pesquisas não visam tradicionalmente à geração de patentes nem à comercialização de serviços e produtos.

cada em periódicos nacionais, de diferentes áreas (até porque, atualmente, como mencionado, há apenas uma revista científica brasileira (e recente) que aborda especificamente a alfabetização); é irrisória a quantidade de periódicos brasileiros indexados em bases de dados atualmente existentes para essa finalidade, as quais estão centradas, predominantemente, no conhecimento veiculado em língua inglesa e em periódicos internacionais; os periódicos das áreas de ciências humanas (nos quais se publicam, de forma predominante, artigos sobre alfabetização) ou não são indexados e qualificados, ou têm FI invariavelmente mais baixo do que os das áreas de ciências da vida e ciências exatas; pesquisadores brasileiros têm usualmente publicado livros¹⁸ e capítulos de livros sobre o tema, em vez de artigos em periódicos indexados em bases de dados internacionais ou classificados em estratos mais altos, conforme critérios da CAPES, o que talvez se deva não somente à concorrência no processo de submissão, mas também aos prazos muitas vezes longos para obtenção de aceitação ou recusa, por parte de comitê editorial desses periódicos; a predominância de publicações de mestrados e doutorandos em anais de eventos; e a possibilidade de as avaliações de livros e artigos assim como de pedidos de financiamento a projetos sobre o tema serem feitas por “ímpares”, passíveis de conflito de interesses, nem sempre, portanto, isentas de determinações outras a serviço de disputas de poder do “mercado acadêmico”.

É pertinente destacar, ainda, que vem aumentando a circulação de artigos sobre alfabetização escritos por autores brasileiros (dentre os quais estão provavelmente alguns ou muitos dos autores das teses e dissertações), quando considerados também tanto periódicos não indexados ou qualificados e outros meios e suportes de divulgação, quanto citações recebidas por textos publicados. Mediante consulta com a palavra “alfabetização”,¹⁹ na base de dados “Google Acadêmico”, foram localizados 990 resultados, incluindo títulos ou citações de artigos, livros e capítulos de livros, textos em anais de eventos, textos avulsos disponíveis em *sites* da Internet, publicados por autores brasileiros e estrangeiros, entre 1987 e 2014, a maioria

¹⁸ Deve-se ressaltar que, de acordo com critérios atuais de avaliação da área de Educação – CAPES, livros (mesmo os mais bem avaliados) têm qualificação mais baixa proporcionalmente aos periódicos.

¹⁹ Também no caso dos artigos desta Base de dados, “alfabetização” não é termo utilizado somente em referência a ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

deles na última década. Dentre esses, estão os artigos contabilizados na Tabela 1.

Se, de acordo com indicadores vigentes, é baixo o impacto científico da produção acadêmica brasileira sobre alfabetização, em particular de teses e dissertações, o que acontece com a avaliação de seu impacto social? Embora também não seja possível nem desejável medir objetivamente esse tipo de impacto, assim como estabelecer generalizações indevidas, pode-se conjecturar, sem grande probabilidade de erro, que são igualmente insuficientes a circulação e a visibilidade, bem como os efeitos e benefícios públicos, em particular das teses e dissertações sobre o tema, entre, por exemplo, os destinatários supostamente almejados: professores alfabetizadores e gestores das políticas públicas e da educação básica.

A AVALIAÇÃO NECESSÁRIA DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

As críticas à *avaliação quantitativa da qualidade* da produção científica são suficientemente esclarecedoras em relação aos seus efeitos perversos, em especial os decorrentes da utilização de indicadores de impacto científico. E, evidentemente, não cabe supor que seja desejável sua aplicação às pesquisas sobre alfabetização.

O destaque dado aos problemas formulados neste texto não deriva, portanto, da busca de alinhamento e adesão, nem à lógica da produtividade/produktivismo acadêmico e seus decorrentes indicadores de avaliação de impacto científico, nem, tampouco, à lógica da universidade como prestadora de serviços submissa aos interesses de políticas públicas e “sujeitos privados” e seus “indicadores” de impacto social.

Esse movimento nos obriga, porém, por dever de ofício, a olhar “de dentro” da questão e, simultaneamente, sobre ela refletir da forma mais distanciada e crítica possível. Não podemos aceitar que avaliadores externos ao campo nos imponham critérios de avaliação. Mas também nós, pesquisadores, não podemos ignorar os problemas qualitativos que acompanham os avanços quantitativos das teses e dissertações brasileiras sobre alfabetização.

Esses problemas talvez sejam decorrência de aspectos como os mencionados, os quais, em grande parte, advêm de etapas de escolarização anteriores e se acentuam nos curtos prazos de formação de pesquisadores em programas de pós-graduação *stricto sensu* (e, em muitos casos, permanecem na atuação futura do pesquisador), prejudicando a qualidade intrínseca de teses e dissertações, cuja conclusão, muitas vezes, serve somente para a obtenção de título acadêmico e representa alívio ou prazer pessoal ao pós-graduado. Ou, talvez esses problemas evidenciem, mais agudamente, os efeitos da pressão das urgências impostas à universidade e à atividade de pesquisa acadêmica, especialmente a busca de produtos e resultados submetidos (embora quase sempre pouco exitosa) aos parâmetros do produtivismo acadêmico.

Antes de soluções, porém, os problemas que temos ensejam e demandam formulação de perguntas, como ponto de partida para a reflexão sobre a qualidade e o impacto (na falta de termos menos marcados por sentidos pejorativos?) que desejamos para as pesquisas sobre alfabetização.

Até que ponto a definição de temas, problemas, fundamentação teórica e metodologia de pesquisa sobre alfabetização é ditada pela necessidade e relevância do objeto que se quer conhecer e dos objetivos (científicos e sociais) que se querem alcançar? Ou é ditada por modismos acadêmico-científicos, impostos por políticas científicas e editoriais e adotados por agências de fomento, na avaliação de solicitações de financiamento, ou de editores de periódicos indexados e qualificados, na avaliação de artigos? Ou, ainda, pelas urgências determinadas por políticas públicas do momento?

Levadas ao extremo, imposições externas não estão a ditar (in-) diretamente critérios de atribuição de qualidade/qualificação da pesquisa sobre alfabetização definidos com base no seu valor no “mercado acadêmico”, conforme advertências de Schekman e dos signatários do DORA citadas anteriormente? Qual é o nível de ousadia em que se podem pautar os docentes-pesquisadores, no desenvolvimento de suas pesquisas e na formação de seus orientandos?

Por que, no que concerne à alfabetização, abundam pesquisas para cujo desenvolvimento o pesquisador necessita utilizar o espaço da escola como campo de observação, experimentação ou coleta de dados, ou procu-

rar o alfabetizador para resolver um problema imediato de sua pesquisa, sem que ela resulte em algum tipo de impacto na “realidade pesquisada”? Como os resultados são partilhados com os alfabetizadores, quando sujeitos-objetos de pesquisa? Do ponto de vista ético intrínseco ao dever do pesquisador que utiliza o espaço da escola para seu trabalho acadêmico, os alfabetizadores estão, de fato, participando do processo de produção de conhecimento científico? Deveriam estar? Esse é, igualmente para eles, um processo que resulta em benefícios para seu processo formativo e profissional?

Se as políticas públicas, que exercem função “mediadora” entre universidade e educação básica, têm alto impacto nas pesquisas acadêmicas, qual é o (desejável?) impacto reverso, que, em vez de referendar e legitimar, contribua para questionar a promíscua parceria entre pesquisadores e órgãos públicos, em que “sujeitos privados”, por meio da imposição de *suas* escolhas teóricas e políticas, sancionam a verdade científica que deve fundamentar políticas públicas?

Essas perguntas indicam uma questão de fundo a ser retomada: a avaliação da qualidade e, em decorrência, do impacto científico e social da produção acadêmica sobre alfabetização demanda considerar suas especificidades e também sua relação com o inevitável contexto de avaliação em que está imersa a universidade brasileira. Suas atividades-fim indissociáveis – pesquisa, ensino e extensão – devem ser pautadas pela necessária e desejável autonomia, que, contudo, não pode derivar de atos de “soberania” (auto)atribuída, nem, tampouco e inversamente, de obediência a imediatismos ou a processos de regulação e controle externos, conduzidos por interesses econômicos/empresariais, da produção e da divulgação do conhecimento científico (princípio que também se aplica a políticas públicas e práticas didático-pedagógicas dos professores alfabetizadores).

É igualmente equivocado pensar que a pesquisa acadêmica sobre alfabetização esteja restrita ao polo da concepção de teorias e propostas, alinhadas com políticas públicas, e que os professores devam se contentar com permanecer no polo da execução (bem ou malsucedida). A indissociabilidade das atividades-fim da universidade somente pode ser construída com todos os atores envolvidos, de diferentes formas, nos três momentos inter-relacionados da produção e divulgação do conhecimento sobre alfabetização na universidade pública, em sua relação com o trabalho do

alfabetizador: concepção, execução e avaliação de propostas, coletivas e fundamentadas, de ensino da leitura e escrita (MAGNANI, 1993).

Essas finalidades impõem também a necessidade de questionar certa “cultura acadêmica”, incorporada como zona de conforto, instalada no já conhecido, de onde poucos se arriscam sair, especialmente considerando as precárias condições objetivas de trabalho na universidade, no atual contexto político, econômico e científico. É uma lógica perversa, mas real, que se traduz na rotina acadêmica imposta pelos mecanismos correntes de avaliação do trabalho do docente-pesquisador. Como se sabe, a avaliação do sistema afeta a medida e o estado do objeto/fenômeno de investigação. Dessa perspectiva, há o risco de os sujeitos responsáveis pela produção do conhecimento científico em alfabetização secundarizarem o questionamento necessário e mecanicamente reproduzirem um “como fazer”, característico do

[...] caráter técnico-instrumental, doutrinário e programático, representado por um conjunto de princípios, regras e procedimentos a orientarem a ação, devendo centrar-se na adequação de meios eficientes e eficazes em relação a determinados fins, os quais se apresentam como auto-evidentes, justos e legítimos (sejam eles considerados “progressistas” ou “conservadores”). (MAGNANI, 1995, p. 40).

Talvez estejam faltando, principalmente, ações efetivas para questionar a adesão da produção acadêmica brasileira sobre alfabetização, em particular sob a forma de teses e dissertações, a essas pressões externas e indevidas, que impedem o pesquisador em formação de ultrapassar limites da reprodução (consentida indiretamente pela comunidade científica e pelas agências avaliadoras) de conhecimentos, cuja fonte muitas vezes se perdeu de vista, dado que a reiteração facilmente transforma *uma* em *a* “verdade científica”. Por conseguinte, *a* verdade torna-se inquestionável, atemporal e a-histórica, o que garante sua entrada, circulação e permanência em espaços de poder e sua utilização como moeda de troca no “mercado acadêmico”.

Essas questões nos obrigam, por fim, a algumas conclusões que ultrapassam, talvez, as possibilidades e responsabilidades do presente e remetem à contraditória herança do passado recente:

[d]e fato, produção de teses e dissertações sobre alfabetização [no Brasil] não é, em todos os casos, sinônimo de *produção de conhecimento* sobre o tema. Por esse problema, porém, não são responsáveis somente as novas gerações de pesquisadores em formação e seus orientadores. Deve-se buscar a compreensão das contradições contidas na “tradição inventada”,²⁰ herança de problemas seculares e, do ponto de vista do passado recente, dos 21 anos de silêncio impostos pelo regime político ditatorial, durante o qual se engendrou uma “ditadura da idiotia” [...] com base na qual se forma(ra)m gerações de brasileiros e seus formadores, da educação básica à pós-graduação. (MORTATTI; OLIVEIRA; PASQUIM, 2014, p. 28).

CONCLUSÕES TÃO MODESTAS QUANTO HONESTAS

Com base nas reflexões aqui apresentadas, pôde-se constatar, por um lado, que os avanços quantitativos ao longo das últimas décadas confirmam a importância e a necessidade do estudo da alfabetização como campo de conhecimento relativamente autônomo, multidisciplinar e interdisciplinar e ainda em construção; e, por outro lado, que os problemas apontados, embora não devam ser generalizados, têm gerado dispersão ou mesmo invisibilidade das possíveis contribuições que justifiquem relevância e pertinência da produção acadêmica brasileira sobre alfabetização.

As críticas aos efeitos perversos da imposição da *avaliação quantitativa da qualidade científica* não invalidam, no entanto, a necessidade de avaliar. Não *basta*, por exemplo, refutar os critérios e indicadores de avaliação vigentes, ou lutar contra o produtivismo acadêmico e a precarização das condições de trabalho do docente-pesquisador. Esses são apenas graves sintomas de problema que tendem a nos escapar – como objetivo mesmo da lógica que o engendra – e que nos obriga, simultaneamente aos posicionamentos críticos e contundentes, a enfrentar a discussão das finalidades científicas e sociais em que essa produção acadêmica se deve pautar e dos critérios e meios de avaliação *qualitativa* e da qualidade científica imprescindível para os efeitos e benefícios públicos desejados.

²⁰ “Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado.” (HOBSBAWN, 1984, p. 9).

Embora óbvia, é urgente pensar sobre essa relação, complexa, ambígua e contraditória. Se discordamos dos sentidos hoje impostos como inquestionáveis para “avaliação da qualidade” e “indicadores de impacto”, que sentidos podemos lhes atribuir, ou que outros termos podemos utilizar, para nomear critérios e meios para a necessária *avaliação qualitativa* da *qualidade* da produção acadêmica brasileira sobre alfabetização, a fim de superar os problemas da *avaliação quantitativa* (e bonificadora ou punitiva)?

Com certeza, avaliação da qualidade não deve ser confundida com medição de impacto científico e social. Ao contrário, o impacto (efeito) que desejamos para a pesquisa acadêmica deve depender e decorrer de sua qualidade. Mesmo com todas as dificuldades para definir esse conceito e critérios e formas de avaliação, alguns aspectos da questão podem ser delineados, para iniciar o debate.

Se sabemos, por exemplo, que não faz sentido desenvolver pesquisas para *reproduzir*, *recomprovando* o que já se sabe, é necessário buscar delimitar o que faz falta e demanda compreensão, como condição para formular o desejo de mudar e para as possibilidades da mudança qualitativa desejada em relação a determinados problemas sociais. E, para isso, é necessário, sobretudo, aprender a formular perguntas (cujas respostas ainda não saibamos) no diálogo com a realidade social, de que, dentre outros agentes/protagonistas, também fazem parte a comunidade científica, as instituições universitárias de ensino e pesquisa, os alfabetizadores e demais profissionais da educação básica.

Para isso, ainda, – nunca é demais enfatizar – não defendo aqui a adesão à lógica do produtivismo acadêmico, nem a imposição da busca da “inovação” científica ou tecnológica, nem a autonomia absoluta da ciência e da universidade. A avaliação *qualitativa* da qualidade (que somente se torna possível quando se têm avanços quantitativos) demanda definir as finalidades sociais e científicas da pesquisa, pensá-la em relação com o lugar social que nós, pesquisadores, ocupamos (ou deveríamos ocupar) em um ramo da atividade humana, que depende inexoravelmente daquele que alfabetiza assim como do lugar onde se dão as relações de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, sobre o qual queremos pensar, na condição de docentes-pesquisadores na universidade.

É urgente a definição conjunta, entre os que pensam e fazem a alfabetização, de ações para promover o debate sistemático em torno da avaliação (diagnóstica e propositiva) capaz de propiciar necessários avanços qualitativos. E, dentre as ações prioritárias, podem-se citar as mais urgentes que cabem a nós, pesquisadores: mapeamento e avaliação crítica da produção acadêmica sobre alfabetização – incluindo o “estado do conhecimento” que vem sendo conduzido pelo ABEC –, que propicie, por exemplo, estudo dos temas, abordagens, fundamentação teórica e metodologias, dos produtos e resultados das teses e dissertações, dos pareceres a artigos e livros sobre alfabetização, de políticas públicas, entre outros; formulação e proposição de novos problemas, temas e objetos de investigação; problematização das necessidades e finalidades da pesquisa nesse campo; discussão das relações desejadas entre produção acadêmica, agências financiadoras, políticas públicas e professores alfabetizadores; definição de outras formas, espaços e veículos de circulação e debate, incluindo professores alfabetizadores, dos produtos e resultados da produção acadêmica sobre o tema; discussão e elaboração de (outros) critérios e indicadores para *avaliação qualitativa* de seu impacto científico e social.²¹

É no diálogo polifônico (não complacente, nem autoritário) que podemos pensar quais objetos, temas e problemas podemos e devemos formular, porque fazem falta e dizem respeito a necessidades científicas e sociais, que ainda não foram estudados, mas precisam ser; e, articuladamente, quais as possibilidades, necessidades e finalidades da pesquisa brasileira sobre alfabetização.

Formular problemas (de fato) de investigação exige coragem e ousadia. Acolher a avaliação como tema de debate entre pares, visando ao interesse coletivo, também. Exigem pensar o lugar de produção de conhecimento como lugar de desconforto e tensão, que nos desobrigue de fazer o já feito somente para garantir “aprovação”.

Respostas adequadas dependem de perguntas fecundas (não retóricas, nem demagógicas), como as que estão na base das considerações

²¹ A ABAlf – Associação Brasileira de Alfabetização assim como o I CONBAlf – Congresso Brasileiro de Alfabetização, de que resulta este livro, representam esforços de pesquisadores e alfabetizadores para assumir, como necessidade e possibilidade históricas, o desafio de pensar sobre os problemas que aprendemos a formular e em outros, cuja formulação ainda não ousamos.

apresentadas neste texto. Perguntas que nos façam pensar sobre outras possibilidades de pontos de vista e sobre outras lógicas que até então possam nos ter parecido incompreensíveis. Perguntas que movam pesquisas acadêmicas, práticas pedagógicas e políticas públicas. Perguntas onde caibam a diferença e um “novo início”.

Inevitavelmente provocativas e inconclusas, as reflexões expostas neste texto representam um esforço inicial de meta-cognição, tão modesto, quanto honesto.

Modesto, porque abordei somente principais aspectos da questão, sem pretensão de esgotar as possibilidades de perguntas e de reflexão sobre os aspectos diretamente enfocados e muitos outros que foram somente mencionados ou indiretamente sugeridos como temas de futuras ações e pesquisas.

E honesto, porque motivado pela expectativa de contribuir para avaliação crítica *interna* ao campo da alfabetização, com base em minha experiência profissional na educação básica e na universidade. E, ao mesmo tempo, motivado pela necessidade de refletir, de forma distanciada, sobre ponto de vista que contém inevitavelmente marcas do contexto que questiono, mas em que atuo profissionalmente. Conhecer o funcionamento e as regras do sistema propicia melhores condições para discriminar, discernir e tomar decisões relativas à busca de outra lógica para avaliação e, possivelmente, de outros termos para designar a qualidade e o impacto que queremos.

Provavelmente, esse ponto de vista é partilhado por muitos pesquisadores, que, como eu, foram formados no século XX, mas continuam atuando no século XXI. É um olhar distanciado e ao mesmo tempo envolvido, que busca dimensionar e problematizar as condições atuais da atividade de pesquisa acadêmica em relação às condições passadas, sem saudosismos ou ressentimentos, e vislumbrar possibilidades futuras. Não se trata, portanto, de, transitando na lógica do sistema, ter de decidir entre falsos dilemas, como ficar de fora ou aderir ao atual “jogo” acadêmico-científico.

Esse olhar distanciado permite também ousar formular perguntas que soem talvez estranhas aos de novas gerações de pesquisadores formados ou em início de carreira acadêmica no século XXI. Para os dessas gerações

às quais se podem aplicar designativos, tais como, “aprendizes do novo milênio”, “nativos-digitais”, “nativos-avaliativos”, as condições do contexto em que estão imersos provavelmente sejam tão óbvias, que não demandem questionamentos, senão alinhamentos, para sobreviverem à competitividade acadêmica e às imposições das “cláusulas” do contrato “tácito” que assinam com a Academia, como condição de a ela sobreviverem e nela permanecerem, como pós-graduandos ou docentes-pesquisadores. Para esses, muitas das informações e problematizações que apresento aqui podem parecer, talvez, descabidas ou alarmistas.

O olhar distanciado permite ainda imaginar situações extremas para um futuro próximo da pesquisa acadêmica brasileira sobre alfabetização neste século, implicando acréscimos ao imperativo acadêmico “*publish (in English) or perish* (em Português)”. Se persistir o sistema de avaliação vigente, pode ser que a produção acadêmica dos novos tenha sempre mais “qualidade”, simplesmente porque publicam em inglês, em periódicos qualificados internacionais com versões eletrônicas; e a falta de hábito de revisão bibliográfica tenda a criar a falsa ideia de “novas descobertas”, fazendo “perecer” academicamente os pesquisadores de gerações acadêmicas anteriores à era da informática, que escreveram (em português) e publicaram textos em livros e periódicos (em papel), sobre cuja “qualificação” não se cogitava. O esforço em produzir conhecimento, nos “primórdios” da produção acadêmica brasileira sobre alfabetização, ficará quando muito como uma “pré-história” do campo?

Apesar das muitas dificuldades, tem-se aqui um convite alentador. Se acolhermos a possibilidade de ousar desejar e pensar, talvez nossos principais desafios, neste século XXI, sejam os de contribuir para nobilitar a alfabetização como objeto de pesquisa científica, articuladamente à necessidade ética e política de enfrentamento de consensos, que possibilite refletir sobre causas, não sobre sintomas. E essa a função e o dever do ofício especialmente dos pesquisadores vinculados a universidades públicas, pois,

[...] do ponto de vista político e social o compromisso científico [que temos, como] pesquisadores não é o da adesão, como propositores, definidores, executores ou avaliadores do consenso, que buscam formas de “melhorar” a realidade social. O compromisso científico demanda centralmente formular problemas teóricos como forma de compreender e explicar a realidade e com a necessária coragem de propor outros

pontos de vista para transformação social, mesmo que discordantes do consenso sobre as aparentes obviedades, geradas pela “verdade científica inquestionável”, que, simultaneamente, gera e retroalimenta constantemente demandas imediatistas e soluções predeterminadas [...]. (MORTATTI, 2013, p. 22).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Tradução G. A. Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- CLÍMACO, J. C. T. S.; NEVES, C. M. C.; LIMA, B. F. Z. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, DF, v. 9, n. 16, p. 181-209, abr. 2012. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/286/272>>. Acesso em: 15 nov. 2013.
- HOBSBAWM, E. Introdução – Inventando tradições. In: HOBSBAWM, E.; RANGER T. *A invenção das tradições*. Tradução Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 1-14.
- LIMA, G. M. R.; WOOD JR, T. *Estudo do impacto social da produção das linhas de pesquisa e dos centros de estudo da FGV-EAESP*. Disponível em: <http://www.academia.edu/2246920/ESTUDO_DO_IMPACTO_SOCIAL_DA_PRODUCAO_DAS_LINHAS_DE_PESQUISA_E_DOS_CENTROS_DE_ESTUDO_DA_FGV-EAESP_Fichamento_da_Literatura>. Acesso em: 15 nov. 2013.
- MACIEL, F. I. P. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S.(Org.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* São Paulo: Ed. UNESP; Marília: Oficina Universitária, 2014.
- MAGNANI, M. R. M. *Em sobressaltos: formação de professora*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1993.
- _____. Sobre ensino da leitura. *Leitura: teoria & prática*, Campinas, v. 14, n. 25, p. 29-41, 1995.
- _____. *Os sentidos da alfabetização: a questão dos métodos e a constituição de um objeto de estudo* (São Paulo - 1876/1994). 1997. 388 f. Tese (Livre-Docência em Metodologia da Alfabetização)–Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1997.

MCNUTT, M. Ciência brasileira tem de ser mais ousada, diz editora-chefe da *Science*. Agência FAPESP, São Paulo, 3 dez. 2013. Disponível em: <<http://agencia.fapesp.br/18309>>. Acesso em: 03 dez. 2013.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo - 1876/1994. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED; São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

_____. *Ensino de língua e literatura no Brasil*: repertório documental republicano (CNPq/FAPESP). Marília: UNESP-Marília, 2003. Digitado.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação* [online], v. 15, n. 44, p. 329-341, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 nov. 2013.

_____. *Bibliografia brasileira sobre história do ensino de língua e literatura no Brasil - 2003-2011* (CNPq). Marília: UNESP-Marília, 2012. Digitado.

_____. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. *Cadernos CEDES* [online], Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a02v33n89.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

MORTATTI, M. R. L. (Org.). *Alfabetização no Brasil*: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

MORTATTI, M. R. L.; OLIVEIRA, F. R.; PASQUIM, F. R. Meio século de produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avanços, contradições e desafios. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 5, n. 13, p. 6-31, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/viewFile/4086/1616>>. Acesso em: 05 maio 2014.

RODRIGUEZ, J. R. Para que serve a dupla avaliação cega por pares? Poder estatal e autorregulação na avaliação dos Programs de Pós-graduação. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, n. 107, p. 267-293, jul./dez. 2013.

SCHEKMAN, R. How journals like nature, cell and science are damaging science. *The Guardian*, [S.l.], 9 Dec. 2013. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/commentisfree/2013/dec/09/how-journals-nature-science-cell-damage-science>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

SAN FRANCISCO Declaration on Research Assessment (DORA). Dez. 2012. Disponível em: <<http://am.ascb.org/dora/>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

SCIENTIFIC ELETRONIC LIBRARY ONLINE. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

SciELO em perspectiva. 2013. Disponível em: <<http://blog.scielo.org/blog/2013/07/16/declaracao-recomenda-eliminar-o-uso-do-fator-de-impacto-na-avaliacao-de-pesquisa/#.U3izXfdUz4>>. Acesso em: 05 maio 2014.

SGUISSARDI, V. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/eventos/material_valdemar/08_verbete.pdf>. Acesso em: 10 nov.2013

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

_____. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília, DF: MEC/INEP/REDUC, 1989.

_____. Pesquisa em Educação no Brasil – continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 393-417, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. *Alfabetização*. Brasília-DF: MEC/INEP/COMPED, 2000. (Série Estado do Conhecimento nº. 1). Disponível em: <<http://www.mec.inep.gov.br>>, 2000. Acesso em: 15 nov. 2013.

THIEL, V. *Entrevista*. 18 out. 2011. Disponível em: <http://laboratorio.folha.blog.uol.com.br/arch2011-10-16_2011-10-22.html>. Acesso em: 18 out. 2013.

A APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA: QUESTÕES TEÓRICAS E DIDÁTICAS

Telma Weisz

Analizando os materiais atualmente propostos, no Brasil, para formação de alfabetizadores e as avaliações mais recentes focadas na alfabetização, observamos que, depois de 30 anos da publicação das primeiras pesquisas de Emilia Ferreiro, que mostraram a evolução das ideias infantis sobre a escrita, a rejeição aparentemente total à psicogênese da língua escrita refluíu, mantendo-se apenas em pequenos grupos com interesses próprios.

O termo *psicogênese* está de tal forma associado à alfabetização que a maior parte das pessoas pensa que é um nome próprio, quando, na verdade, é um nome comum. Podemos dizer que, para todo objeto de conhecimento, o sujeito constitui uma psicogênese que nada mais é do que a gênese psicológica desse determinado objeto; que a descrição do processo através do qual o sujeito adquire, se apropria, constrói, ou melhor, reconstrói para si mesmo esse objeto de conhecimento.

Uma descrição psicogenética é, necessariamente, feita do ponto de vista do aprendiz. É a descrição:

1. do seu processo de apropriação do objeto, de como o aprendiz vai avançando de um estado de menor conhecimento para um de maior conhecimento;

2. da sua ação de transformação sobre esse objeto, isto é, de como o aprendiz transforma/deforma conceitualmente o objeto, para poder progressivamente compreendê-lo;
3. da filiação de suas ideias sobre a natureza e o modo de funcionamento dele.

O construtivismo piagetiano, ou construtivismo interacionista – em que se baseiam as pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores –, tão comentado e tão pouco estudado e compreendido, busca, em todas as suas pesquisas, construir uma descrição do processo através do qual o sujeito reconstrói para si mesmo determinado objeto presente em sua cultura, mediado por outros sujeitos que atuam como interpretantes.

O gigantismo e a complexidade da obra de Jean Piaget acabam por fazer com que, principalmente em razão da dificuldade de ler seus textos, termine-se por reduzir suas descobertas a uma mera sequência de etapas, de níveis que o aluno deveria ser ensinado a vencer.

Em primeiro lugar, uma psicogênese, como a da língua escrita, não é um conjunto de níveis a serem superados e muito menos abandonados.¹

A psicogênese da língua escrita é a descrição de um processo dialético em que o sujeito aprendiz vai avançando a partir do ultrapassamento das contradições entre suas próprias ideias sobre o objeto que está desvelando, no caso, o sistema de escrita. Trata-se de um processo dialético que, se bem defina níveis, não é definido por eles e sim pela maneira em que o aprendiz progride *entre e dentro* deles.

As investigações psicogenéticas de Emilia Ferreiro não se encerraram com a pesquisa originária, publicada como *Los Sistemas de Escritura en*

¹ Quando dizemos que uma psicogênese, como a da língua escrita, não é um conjunto de níveis a serem superados e muito menos abandonados, estamos nos referindo ao fato de, por exemplo: as primeiras hipóteses construídas pelas crianças – a de que é necessária uma “quantidade mínima de letras” (em geral três) para que algo esteja escrito, e a de “variedade necessária”, que diz que não se pode escrever repetindo a mesma letra, caso contrário, o escrito não será legível, não deixam de existir, muito pelo contrário. Quando se constitui a escrita silábica, essas duas hipóteses anteriores, em vez de desaparecer, se tornam um poderoso fator de avanço. Na escrita de dissílabos, passa a ser necessário agregar pelo menos uma letra (como vimos no vídeo *Pensando em Voz Alta*, onde as duas meninas precisam agregar um I entre o D e o T para resolver o problema da nasal e não escrever “dente” com apenas duas letras). No caso das escritas silábicas onde as letras usadas são as vogais, a questão colocada pela escrita de várias vogais iguais (BATATA, por exemplo) abre as portas para a introdução das consoantes, melhor forma de garantir a não repetição. Essas soluções pontuais para resolver contradições locais abrem caminho para o ultrapassamento das escritas silábicas e a progressiva aproximação à escrita alfabética.

el Desarrollo del Niño, em 1979, em espanhol, e traduzida para o português como *Psicogênese da Língua Escrita*, em 1985.

Essas investigações seguem em muitas e variadas direções, e, no que se refere à aprendizagem do sistema de escrita, receberam contribuições fundamentais de Sofia Vernon, com sua tese *O processo de construção da correspondência sonora na escrita (na transição entre os períodos pré-silábico e o silábico)* (VERNON, 1997). Os resultados dessa tese já estão disponíveis há anos e foram incorporados ao PROFA/Letra e Vida – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores,² onde aparecem no vídeo *Construção da Escrita, Primeiros Passos*.

Bem mais recentemente, foram divulgados resultados das investigações de Emilia Ferreiro sobre a passagem da escrita silábica para a alfabética, que conseguiu conceitualizar a entrada e a natureza do que conhecíamos como escrita silábico-alfabética.

Esse trabalho de Ferreiro tem origem em duas teses, orientadas por essa pesquisadora – a de Graciela Quinteros (1997) e a de Claudia Molinari, cujo artigo síntese (MOLINARI; FERREIRO, 2013) acaba de ser publicado em português (FERREIRO, 2013). Outra fonte de informação sobre o assunto é o vídeo “Pensando em voz alta” – parte 1 (Programa LER e ESCREVER).³

Esse pequeno fragmento de vídeo faz parte de um projeto que chamamos de Faz de Conta. É um jogo de compra e venda, no qual as crianças devem organizar um mercado com diferentes gôndolas. Precisam

² Lançado em 2001, pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) “[...] é um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza. [...] Um grupo de formação permanente, um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e videográficos especialmente preparados para o curso e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos alfabetizadores.” Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/a/apres.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

³ Criado em 2007, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o Programa Ler e Escrever, “Mais do que um programa de formação, [...] é um conjunto de ações articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se como uma Política Pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série / 3º ano) e consequentemente garantir, após a aquisição da escrita alfabética, as competências necessárias para que as mesmas possam adequar seu discurso oral e escrito as diferentes situações comunicativas, intenções e interlocutores.” Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/programa-ler-e-escrever>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

escrever os nomes das classes de produtos (higiene pessoal, condimentos etc.) e dos produtos propriamente ditos, em suas listas de compras. As duas meninas que aparecem no fragmento denominado “Pensando em Voz Alta” estão escrevendo uma lista de produtos de higiene pessoal:

SABONETE
SHAMPOO
PASTA DE DENTES⁴

O panorama das investigações atuais mostra que o campo aberto pela pesquisa original da psicogênese da língua escrita é, atualmente, mais amplo e profundo do que os estudos de 30 anos atrás.

Mas o fato de alguns elementos da descrição psicogenética do processo de alfabetização, em particular a descrição dos famosos “níveis” (de aquisição da língua escrita), estar presente em tantos materiais didáticos não significa que sua presença seja suficiente para produzir qualquer diferença na ação didática decorrente.

Temos encontrado atividades como a apresentada na Figura 1.

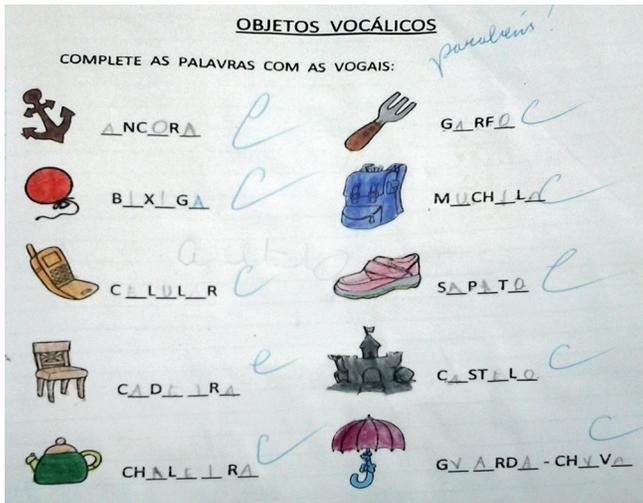


Figura 1 – Atividade coletada em abril de 2013 em caderno de aluno do 1º ano do Ensino Fundamental de escola estadual de São Paulo.

Fonte: Acervo da autora.

⁴ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=P1_kr7PiIJM>. Acesso em: 02 jun. 2014.

Por trás dessa atividade, está a ideia de que, quando os alunos produzem escritas silábicas centradas nas vogais, é porque não sabem as consoantes. Se soubessem, poderiam escrever alfabeticamente. Trata-se, porém, de total falta de consistência teórica que leva à total falta de consistência didática.

A presença mal compreendida dos níveis de aquisição da língua escrita nos materiais atualmente em circulação me faz lembrar a fase inicial do processo de elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) (BRASIL, 1997), quando tivemos que ler os currículos de todos os estados da federação. Na época, o que nos chamou mais a atenção foi o fato de todos começarem com um ardoroso manifesto político, que não se articulava de nenhuma forma com a definição e a organização dos conteúdos presentes nas páginas seguintes.

Atualmente, encontramos a descrição dos níveis de aquisição da língua escrita na introdução de documentos oficiais relativos à alfabetização, mas tudo o que se segue não considera para nada as ideias do sujeito aprendiz. É como se a interlocução do professor, seja com um aluno que ainda não fonetiza a escrita, seja com um que apenas começa a fonetizar ou um cujo processo de fonetização está mais avançado, pudesse ser sempre igual. Como se as ideias que guiam a reflexão do aluno não fizessem diferença nas situações de oferta de informação pelo professor. E não somente na oferta de informações, mas também no que o professor espera que o aluno seja capaz de fazer com a informação oferecida.

Essa falta de diálogo entre o ensino e a aprendizagem está – e sempre esteve – na origem da produção do analfabetismo dentro da escola.

Passados 16 anos de sua publicação, resolvemos revisitar os PCNs dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que se refere à alfabetização inicial.

Reencontramo-nos com as questões que nos moveram no momento em que buscávamos a forma de introduzir a alfabetização nos PCNs, no que se refere às questões relacionadas à aprendizagem do sistema alfabético de escrita, sem diluir sua especificidade nos blocos de conteúdo de ensino.

A questão era como situar a alfabetização, sem desconsiderar os blocos de conteúdo denominados “prática de leitura e prática de produção de texto” e sem direcionar o olhar do professor com ênfase tal nos aspectos discursivos, que ele poderia pensar que os aspectos notacionais não precisam ser ensinados, que são aprendidos *espontaneamente* (como um subproduto da aprendizagem dos aspectos discursivos). Mas também cuidamos de não curvar a vara na direção contrária, ou seja, de não tratar a aquisição da escrita alfabética como a aprendizagem da simples correspondência entre letras e sons, algo prévio e alheio à língua propriamente dita.

É da tradição pedagógica brasileira *separar a alfabetização do ensino da língua*, ou, como se diz atualmente, *separar a alfabetização do letramento*. Os PCNs tentaram modificar essa tradição:

- a) mostrando que a aprendizagem dos aspectos discursivos da língua é concomitante – ou mesmo anterior – à aprendizagem dos aspectos notacionais, por considerar que a capacidade de produzir textos em linguagem que se usa para escrever como *não dependente* do domínio do sistema alfabético de escrita;
- b) marcando enfaticamente que a alfabetização (no sentido restrito de aquisição da escrita alfabética) ocorre *dentro* de um processo mais amplo de aprendizagem da língua; e
- c) desenvolvendo o tópico “alfabetização” dentro do bloco de conteúdos “análise e reflexão sobre a língua” e explicitando que se aprende a ler e escrever através de procedimentos de análise linguística.

Estamos chamando atividades de análise linguística⁵ as que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão. Essas atividades se apoiam em dois fatores:

- a capacidade humana de refletir, analisar, *pensar sobre* os fatos e os fenômenos da linguagem;
- a propriedade que a linguagem tem de poder se referir a si mesma, de “falar” sobre a própria linguagem.

⁵ Os termos *análise linguística*, *atividade epilinguística* e *atividade metalinguística* são utilizados aqui como propostos por João Wanderley Geraldi, no livro *Portos de Passagem* (1993).

A análise linguística se refere a atividades que podemos classificar em *epilinguísticas* e *metalinguísticas*. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins.

Nas atividades *epilinguísticas*, a reflexão está voltada para o uso, no interior mesmo da atividade linguística em que se realiza. É esse tipo de análise que interessa à alfabetização.

No capítulo dos PCNs dedicado à alfabetização, dentro do bloco de conteúdo “análise e reflexão sobre a língua”, formulamos as questões da seguinte forma:

- a) para aprender a ler e a escrever, é preciso *pensar* sobre a escrita, pensar sobre *o que* a escrita representa e *como* ela representa graficamente a linguagem;
- b) algumas situações didáticas favorecem especialmente a análise e reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. São atividades que exigem uma atenção à análise – tanto quantitativa quanto qualitativa – da correspondência entre segmentos falados e escritos. São situações privilegiadas de atividade epilinguística, em que, basicamente, o aluno precisa:
 - ler, isto é, descobrir o que está escrito em um texto, embora ainda não saiba ler;
 - escrever, isto é, grafar algo com a intenção de que se possa lê-lo, apesar de ainda não saber escrever.

Em ambas as situações, para poder realizá-las, é necessário que o aluno ponha em jogo tudo o que sabe sobre a escrita.

Nas atividades de “leitura”, o aluno precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do texto e poder decidir o que está escrito (e onde). Isso pode acontecer de duas formas:

- pelo ajuste dos segmentos do texto falado – que ele conhece de memória – aos segmentos escritos, isto é, localizando os itens lexicais a partir do que sabe que está escrito em cada verso das parlendas ou quadri-nhas, que são os textos adequados para essa atividade. Nesse tipo de

leitura, as decisões de seleção são confirmadas, ou não, pela presença de letras que lhes correspondem;

- pela combinação de estratégias de antecipação (a partir de informações obtidas no contexto, como imagens, por exemplo) com índices providos pelo próprio texto, em especial os relacionados aos aspectos qualitativos da correspondência fonográfica.

Nas atividades de *escrita*, o aluno que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa se esforçar para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever.

É por isso que essas são boas atividades de alfabetização: desde que haja informação disponível e espaço/condições para a reflexão sobre o sistema de escrita, *os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize*.

Mas, para que isso aconteça, o professor precisa dirigir a atividade: escolhendo o texto a ser escrito, definindo os parceiros (em função do que sabe acerca do conhecimento que cada aluno), orientando a busca de fontes de consulta, colocando questões que apoiem a análise e oferecendo informação específica, sempre que necessário.

É interessante observar que as práticas que têm sido divulgadas através de programas como o PROFA/Letra e Vida⁶ e o Ler e Escrever continuam sendo mal compreendidas e apontadas como “espontaneístas”, como, por exemplo, aprender as letras em situação de uso:

- saber cantar o alfabeto e dispor de um alfabeto escrito, que permita localizar a letra que se quer, até não precisar mais dele – como se pode observar no vídeo disponível em: <<http://youtu.be/9FZIFNhEeGo>>;

⁶ Anteriormente ao Programa Ler e Escrever, o Programa Letra e Vida foi implantado e implementado na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 2003, “[...] com a finalidade de promover a melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos no que se refere à leitura e escrita de textos nas séries iniciais. Para realizar a tarefa de formação, foi composta uma equipe de formadoras sob a liderança da Profa. Telma Weisz. [...] A meta final do Programa foi promover a formação de todos os professores da rede estadual que atuam no Ciclo I, o que significou aproximadamente 45.000 professores, até 2007. [...]”. Disponível em: <<http://www.bibliote-cavirtual.sp.gov.br/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=/projetos/bv/script2.xis&base=cds&from=00086&to=00086>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

- usar a lista dos alunos da classe como um repertório de palavras estáveis em que se pode buscar informação ajustada ao que o aluno pode compreender (o “CA” da palavra “Camila” pode ser o “C” para um aluno que recém-escreve silabicamente, ou o “CA” para um aluno um pouco mais avançado)

Em uma pesquisa de doutorado ainda não defendido (por isso, não posso citar a fonte completa), que analisa quatro classes do último ano da educação infantil, encontramos o seguinte dado:

Na sequência da identificação das letras do próprio nome, pedia-se às crianças que nomeassem cada uma das letras na ordem em que aparecem no teclado, da esquerda para a direita.[...]

Pode-se observar que a maioria das crianças do total da amostra, 58% delas, conhece apenas metade das letras do alfabeto. De 1 a 15 letras. É interessante constatar que as crianças das escolas Z [...] têm um repertório gráfico maior do que as das escolas X [...], sendo que nessas últimas a prática de apresentação e treinamento da cópia das letras constitui-se num importante eixo de trabalho. (SCARPA, 2013, p. 111).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEB, 1997.
- FERREIRO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. A desestabilização das escritas silábicas: alternâncias e desordem com pertinência. In: _____. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 63-76.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MOLINARI, C.; FERREIRO, E. Identidades e diferenças na escrita em papel e em computador nas primeiras etapas do processo de alfabetização. In: FERREIRO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 77-100.
- QUINTEROS, G. *El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético*. México, DF: CINVESTAV, 1997. (Serie DIE, 27).
- SCARPA, R. L. P. *Relatório de qualificação*. São Paulo: FEUSP, 2013.

VERNON, S. *El Proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los periodos pre-silábico y el silábico)*. México, DF: CINVESTAV, 1997. (Serie DIE, 6).

SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Silvia M. Gasparian Colello

“Gatinho de Cheshire”, começou, bem timidamente, pois não tinha certeza se ele gostaria de ser chamado assim: entretanto, ele apenas sorriu um pouco mais. “Acho que ele gostou”, pensou Alice, e continuou. “O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?”

“Isso depende muito de para onde você quer ir”, respondeu o Gato.

“Não me importo muito para onde...”, retrucou Alice.

“Então não importa o caminho que você escolha”, disse o Gato. (CARROLL, 2002).

A proposta de se discutirem os sentidos da alfabetização nas práticas educativas parece legítima na perspectiva do Gato de Cheshire, isto é, conhecer a direção para buscar o caminho, ter metas para poder persegui-las. No contexto da educação brasileira e, particularmente, no âmbito da alfabetização, o fervor dos debates sobre fins e meios do ensino da língua escrita, a difícil assimilação de diferentes aportes teóricos e, finalmente, as metas assumidas pelas políticas públicas de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade situam o tema como uma urgência para a orientação das práticas escolares. Como Alice, que se vê perdida nas encruzilhadas dos caminhos do País das Maravilhas, os professores alfabetizadores muitas vezes se sentem pressionados pelos múltiplos apelos da sala de aula, pelas obrigações instituídas e pelas orientações de diferentes planos teóricos, sem ter clareza dos possíveis caminhos ou do ponto de chegada. O que, afinal, ensinamos, quando ensinamos a ler e escrever? Por que e para que ensinamos a língua escrita?

Buscando respostas para tais questões, mas sem a pretensão de esgotar o tema, o presente texto tem como objetivo contribuir para o debate sobre o processo de alfabetização, pinçando três sentidos fundamentais do ensino da língua escrita: o linguístico, o pedagógico e o social. O propósito de analisar tais dimensões do ensino da língua não é o de chamar a atenção para aspectos singulares da pedagogia da alfabetização, mas, ao contrário, apontar para uma articulação possível entre eles, um constructo teórico para fundamentar práticas eficientes de ensino. De fato, no dia a dia da sala de aula, não há como separar as concepções linguísticas, a configuração da escrita na escola, as diretrizes pedagógicas, as metas do ensino e o papel do professor. O esforço para alinhar os diferentes sentidos da alfabetização consiste, portanto, numa iniciativa para imprimir coerência ao projeto educativo. O esquema abaixo procura ilustrar os sentidos da alfabetização aqui propostos e as suas interfaces:



Figura 1 – Sentidos da alfabetização.

Fonte: Elaborado pela autora.

O SENTIDO LINGUÍSTICO DA ALFABETIZAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

As diferentes concepções de linguagem que circulam na escola subsidiam uma variedade de abordagens metodológicas e modos de ensino. Reféns de correntes linguísticas nem sempre bem assimiladas e de uma tradição escolar fortemente arraigada, os professores perpetuam determinadas práticas, rejeitam outras ou justapõem modos de intervenção, buscando alternativas possíveis de trabalho (COLELLO, 2010b, 2011).

Quando a língua é entendida como código, o processo de alfabetização fica centrado nos mecanismos de codificação (escrita) e decodificação (leitura). Como explica Micotti (2012), esse é o caso do modelo *bottom up*, que situa a leitura como reconstrução de enunciados a partir de unidades fonéticas, isto é, o reconhecimento da língua com base em seu aspecto gráfico e na decifração de palavras (INIZAN, 1962; LEROY-BUISSON; DUPESSEY, 1968). Desde o momento em que as crianças dominam o sistema alfabético, a prioridade do ensino recai na estrutura da língua, o que justifica a excessiva preocupação dos educadores com a ortografia e a gramática, a forma sempre se antepondo ao conteúdo ou à função da escrita.

Quando a língua é concebida como expressão, a ênfase do ensino recai na ideia produzida pelo autor independentemente do destinatário, tal como advogava Chomsky (1971). Nesse caso, o que importa é dar condições para que o indivíduo possa se exprimir, e o ensino corre o risco de cair em exercícios livrescos de produção, não considerando os propósitos da escrita, o contexto e os interlocutores.

Em oposição, os autores que entendem a língua como processo comunicativo consideram a postura do leitor em perspectivas que podem ser mais passivas ou mais ativas. Para Saussure (1969 apud FIORIN, 2009), destaca-se a postura ativa do emissor em oposição à passividade do processo da leitura. O escritor é ativo, porque redige uma mensagem; ao leitor, cabe apenas recuperar o que foi registrado. É com essa convicção que o professor, ao trazer um texto para a sala de aula, insiste com o aluno nas perguntas: “Qual é a ideia do autor?”, “O que ele quis dizer?” De modo diverso, no modelo *top down*, a leitura, como processo mais ativo, orienta o

reconhecimento da escrita por meio de uma atitude do leitor, que formula hipóteses, faz inferências e antecipações, o que justifica a preocupação com os procedimentos leitores.

De um modo geral, todas essas posturas, mesmo quando consideram o papel do leitor, não garantem necessariamente o tratamento dialógico da língua escrita. Por isso, o ensino da língua escrita tão comumente aparece na escola como uma meta fechada em si mesma, como se a escrita fosse apenas um instrumental da escola. Nessa perspectiva, o aluno estaria condenado a ler para aprender (ou apreender) e escrever para comprovar a assimilação de um dado conhecimento, ou, na melhor das hipóteses, demonstrar habilidade de transpor ideias para o papel. Como uma aquisição paralela ao contexto de vida, a língua restringe-se a um conteúdo pré-fixado, enfadonho e pouco significativo. O aluno fala português, mas não reconhece a sua língua na sala de aula, nem nos exercícios propostos pelo professor, tampouco é capaz de transpor os supostos aprendizados para as suas práticas sociais.

Ao postular que o enunciador escreve necessariamente para alguém, a partir de um certo propósito, e que, por esse motivo, espera do leitor uma atitude responsiva, Bakhtin (1977) defende a concepção dialógica da língua, isto é, a escrita como um encontro de pessoas que são convocadas de modo ativo no contexto da comunicação. Rompe-se aí a perspectiva da escrita como processo alienado, unilateral e solitário, já que as experiências vinculadas à língua escrita pressupõem a relação entre um “eu” e um “tu”: a produção textual como uma proposta de compreensão voltada para um alguém (ainda que seja para si mesmo, como no caso de um diário pessoal), e a leitura como um convite à reconstrução de significados partilhada entre interlocutores. Prevendo uma atitude responsiva do leitor (o que envolve não só procedimentos cognitivos, mas também posicionamentos de valor em relação ao tema), a novidade está em propor a leitura e a escrita como atividades complementares e dialéticas, que “dialogam” no efetivo contexto da comunicação. Para Geraldi (1993), a produção textual explica-se pelo “como dizer” vinculado a um “o que dizer”, “por que dizer”, “para quem dizer”, ao passo que a leitura gera perguntas e respostas, ampliando o “o que e o como dizer”. Em ambos os procedimentos, há, portanto, uma negociação de sentidos, circunscrita em um determinado tempo e espaço (o âmbito

específico da interação), com base em palavras alheias que se renovam a cada enunciação, eventualmente ganhando novos significados, ênfases e valores. Assim como na oralidade, cada palavra escrita integra o eterno diálogo entre os homens, sendo “[...] determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém.” (BAKHHTIN, 1977, p. 113). Por isso, a linguagem é transformadora dos sujeitos na medida em que eles se colocam na corrente comunicativa, constituindo-se como locutores e interlocutores, assumindo papéis e posturas.

A figura abaixo ilustra a dimensão constitutiva da linguagem.



Figura 2 – A dimensão constitutiva da língua no contexto da cultura escrita.

Fonte: Elaborado pela autora (imagem extraída do banco de imagens Thinkstock).

Nessa configuração, a concepção dialógica da língua traz implicações para a pedagogia do ensino da língua escrita, conforme explica Geraldi (1993, p. 17-18):

A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam essa reflexão, pois *compreender* a fala do outro e *fazer-se compreender* pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma sé-

rie de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas [...]. Se entendemos a linguagem como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo (grifos do autor).

Quando associadas, a dimensão constitutiva da língua e a intervenção pedagógica como processo reflexivo garantem um duplo sentido ao processo de ensino (COLOMER, 2007): a “educação para fora”, porque o aluno é convidado a se inserir na cultura letrada; e a “educação para dentro”, na medida em que o sujeito se torna capaz de se situar nesse mesmo contexto, encontrando formas pessoais de ser leitor e escritor. Como não existe um leitor ou um produtor de textos “em abstrato”, a formação do sujeito letrado incide sobre uma perspectiva particular: a descoberta dos usos pessoais da língua, o despertar dos gostos e o trânsito em um universo específico de interesses.

Em síntese, pode-se afirmar que a concepção dialógica de linguagem revoluciona as práticas de ensino, porque

1. rompe definitivamente com a postura passiva do sujeito-aprendiz, não apenas com relação à língua propriamente dita, mas, em consequência disso, também com relação às atividades propostas em classe ou ao uso do material didático;
2. entende o ensinar e aprender a língua como trabalhos linguísticos situados no tempo e no espaço no contexto de práticas interativas como perguntar, responder, explicar, compreender, produzir, comentar, argumentar, interpretar, acrescentar, reconstituir, confrontar etc.;
3. ressignifica as relações entre professores e alunos e entre os próprios alunos, entendendo-os como agentes da produção linguística e, por esse motivo, como partícipes do processo de ensino-aprendizagem;

4. repudia a cisão entre o aprender e usar a língua, situando-a como prática dialética de produção, compreensão e reflexão (e não como mera aquisição conceitual cumulativa de seus elementos constitutivos);
5. reorienta as estratégias de ensino, pelas práticas de construção conjunta, de negociação dialógica, de procedimentos compartilhados e interativos;
6. situa a aprendizagem como processo de reflexão, a partir de situações significativas e contextualizadas, razão pela qual o aluno é, efetivamente, convocado a se envolver e participar;
7. rompe com a dicotomia entre o ler e escrever, propondo um fluxo contínuo de escritas que pedem para serem lidas e leituras que subsidiam a produção textual;
8. situa as razões para aprender e as metas do ensinar em função das práticas sociais letradas e da constituição do sujeito leitor e escritor;
9. transforma o ensino em uma prática educativa que, superando a mera aquisição de conhecimentos, incide sobre a formação do ser humano;
10. abre perspectivas para a revisão do papel do professor e para a reconstrução da escola.

O SENTIDO PEDAGÓGICO DA ALFABETIZAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Para além da concepção linguística, que tão bem subsidia as diretrizes do ensino e as práticas da alfabetização, não se podem desconsiderar outros aportes igualmente decisivos para a educação. Daí o interesse em situar, ainda que resumidamente, a amplitude e a pluralidade das contribuições teóricas surgidas nos últimos anos.

O ensino da língua escrita que, tão frequentemente, se configurava como objeto estritamente escolar, sob a forma de uma sucessão de etapas em progressão linear, fragmentada e cumulativa de ensinar letras, sílabas, palavras e textos (podendo vir da letra ao texto ou vice-versa, conforme o método utilizado), sofreu o impacto de inúmeros aportes da psicologia, ciências linguísticas e investigações na área da educação. Nas décadas de 1960 e 1970, Paulo Freire foi o primeiro a denunciar as práticas alienantes de ensino, defendendo a alfabetização como leitura de mundo

e a dimensão política do ensino. Nos anos 1980, as ciências linguísticas defendem o sujeito falante e a legitimidade dos diferentes modos de falar, combatendo os preconceitos linguísticos que circulavam até mesmo entre os educadores: a ideia de que a “correção linguística” (conforme os padrões da norma culta) deveria ser um pré-requisito para a alfabetização. Ao mesmo tempo, a emergência de investigações psicogenéticas lideradas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986) chamam a atenção para a aprendizagem como construção cognitiva, a partir de concepções e hipóteses dos sujeitos sobre a língua. As traduções dos estudos de Vygotsky e colaboradores (VYGOTSKY, 1987, 1988; VYGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 1988), por sua vez, evidenciam a aprendizagem no contexto sócio-histórico, situando a língua como um objeto cultural. Seguindo o mesmo paradigma desses estudos soviéticos, os trabalhos de seus compatriotas vinculados ao círculo de Bakhtin (1977) que chegam ao Brasil revelam, como visto, a natureza dialógica do ensino. Com base nesse referencial, muitas são as investigações didáticas que procuram compreender as implicações do sociointeracionismo na prática pedagógica. Desde os anos 1990, os estudos sobre letramento (KLEIMAN, 1995; RIBEIRO, 2003; ROJO, 2004; SOARES, 1998; TFOUNI, 1995) promovem um caloroso debate acerca do próprio conceito de alfabetização (COLELLO, 2010a), defendido pelos construtivistas como a própria cultura escrita (FERREIRO, 2001; WEISZ; SANCHEZ, 2002) e pelos pesquisadores liderados por Magda Soares (1998) como a articulação entre a aquisição do sistema (alfabetizar) e a conquista do estado ou condição de quem se torna o usuário da língua (letramento). Além disso, a partir dos anos 1990, outros estudos na área de educação trazem conceitos e propostas de trabalho pedagógico, tais como “competências”, “interdisciplinaridade”, “temas transversais” e “abordagem por projetos pedagógicos”, que influenciam o modo de se posicionar em sala de aula.

O esquema abaixo ilustra essa profusão de aportes teóricos, que, em perspectivas complementares, mas também pelos seus confrontos e divergências, chegam à escola de modo mais ou menos consistente, ora suscitando debates acadêmicos, ora gerando dúvidas ou ajustes entre os professores. Ilustra ainda alguns princípios que, com base nas referidas contribuições, vão se consolidando no que diz respeito ao ensino da lín-

gua, marcando posição em documentos oficiais e diretrizes publicamente assumidas.

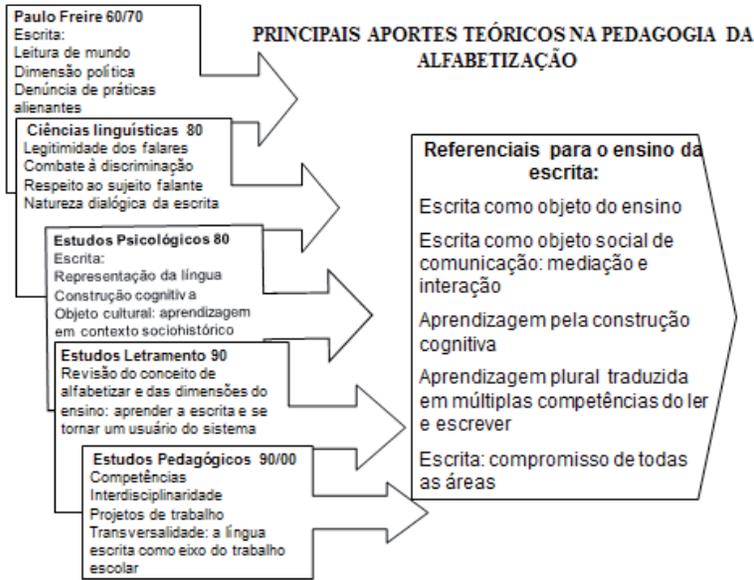


Figura 3 – Principais aportes teóricos na pedagogia da alfabetização.

Fonte: Colello (2003).¹

Independentemente dos avanços, polêmicas, divergências e práticas pedagógicas acertadas ou deturpadas, parece um consenso entre os educadores que a língua escrita se configura, hoje, não como um instrumento da ou pré-requisito para a aprendizagem, mas como efetivo objeto de ensino. Um objeto cultural que só pode ser apreendido pelos processos reflexivos e cognitivos do sujeito mediados pelos professores (ou interlocutores experientes), no contexto de situações significativas e práticas sociais. Por essa ótica, não se trata de ensinar a ler e escrever como práticas tomadas em si mesmas, mas de promover a formação do sujeito leitor e escritor em um processo complexo, tecido pela conquista de concepções e aprofundamento de inúmeras competências e habilidades, entre as quais podemos citar:

¹ COLELLO, S. Ilustração utilizada na videoaula “Alfabetização: revendo paradigmas” do Curso de Formação de Professores “Ensino Fundamental de Nove Anos”. São Paulo: Moderna, 2003.

- Reconhecer a língua e ler para além dela pelo esforço de buscar no texto lido a sua própria língua (ou outra língua conhecida), pautando-se também (e sobretudo, em caso de alguma limitação na leitura) em outros indícios (o reconhecimento do título, a imagem da impressão, a leitura de palavras conhecidas, a compreensão de símbolos e abreviaturas etc.) para a atribuição de sentido.
- Discriminar desenhos, números, letras e símbolos, estabelecendo conexões entre o que pode ser lido e outros elementos integrantes da proposta de informação.
- Conhecer o código, isto é, compreender o funcionamento da escrita alfabética.
- Buscar e atribuir sentidos através de mecanismos de interpretação e de negociação de ideias, tendo em vista as possíveis leituras de um texto.
- Prever e dialogar com os sentidos, captando eventuais jogos de palavras, ambiguidades, metáforas, sentidos duplos, imprecisões e sutilezas da composição.
- Antecipar e conferir informações, prevendo ocorrências em uma narrativa ou fazendo perguntas ao texto, que podem ser conferidas pela continuidade da leitura ou pelo conjunto da informação.
- Articular informações no texto, estabelecendo conexões entre os dados e significados internos da escrita.
- Relacionar as informações com outros saberes ou linguagens, estabelecendo conexões com saberes prévios e com outros modos de veicular a informação, como é o caso das ilustrações, gráficos e esquemas.
- Relacionar informações com discursos e valores do contexto social, isto é, vincular a leitura aos múltiplos discursos já conhecidos pela sua circulação em uma determinada esfera, como é o caso da piada que faz referência a preconceitos sociais.
- Buscar respostas ou atender aos interesses nas leituras feitas com propósitos de obter informações específicas ou de satisfazer uma determinada motivação.

- Negociar ideias e atribuir sentidos no texto ou para além dele, dialogando com as posições assumidas pelo autor, compreendendo os seus sentidos e suas razões, mas também superando o próprio texto pelo estabelecimento de posturas responsivas ou de novas perguntas, interesses, conhecimentos e posturas.
- Compreender os usos da língua escrita reconhecidos pelas práticas sociais de garantir a memória, enviar mensagens, fazer consultas, organizar dados, conseguir informações etc.
- Compreender as relações entre imagem e texto, discriminando as possibilidades de uso das figuras e ilustrações no contexto da composição. (COLELLO, 2012).
- Sistematizar as variações quantitativas e qualitativas da escrita, lidando com as hipóteses descritas por Ferreiro e Teberosky (1986): exigência de quantidade mínima de caracteres, concepções pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas.
- Relacionar a leitura e a escrita com base no embate cognitivo próprio do aprendiz entre o que está escrito e o que se pode ler (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), acrescido pela compreensão da natureza dos objetos de leitura e escrita: textos que merecem ser lidos e relidos (como os contos de fada), outros que raramente são lidos (como um documento de identidade).
- Relacionar a fala e a escrita pelo reconhecimento das suas especificidades, características e modos de conexão.
- Ajustar-se ao locutor previsto e aos propósitos do texto, definindo recortes temáticos, formas de abordagem e modos de dizer.
- Conhecer e relacionar suportes e gêneros textuais, o que pressupõe o reconhecimento de diferentes instrumentos de veiculação da escrita (jornal, livros, folhetos, convites, receitas etc.) e os tipos de escrita com características específicas que se ajustam a eles.
- Relacionar escrita e dialeto, compreendendo que as variações dialetais, a menos que estejam contempladas na composição de um personagem, não se refletem na escrita convencional, o que requer do sujeito um considerável empreendimento de reflexão linguística e consciência fonológica.

- Fortalecer a consciência fonológica para compreender o funcionamento do sistema de escrita, isto é, descobrir a natureza fonética do sistema alfabético e lidar com a representação dos sons da língua.
- Relacionar a escrita com outros sistemas de representação como os mapas, as linhas do tempo e as tabelas.
- Compreender as convencionalidades e arbitrariedades da língua, buscando, pela reflexão linguística, a correção da escrita.
- Ampliar a cultura literária e o trânsito no universo letrado, pelo conhecimento de muitas histórias e obras, mas também pela possibilidade de participar em diferentes âmbitos da cultura escrita.

As ilustrações que se seguem² sintetizam os vários eixos de construção cognitiva inerentes à aprendizagem da leitura e escrita e ainda procuram representar suas múltiplas possibilidades de articulação em processos sempre singulares de aprendizagem:

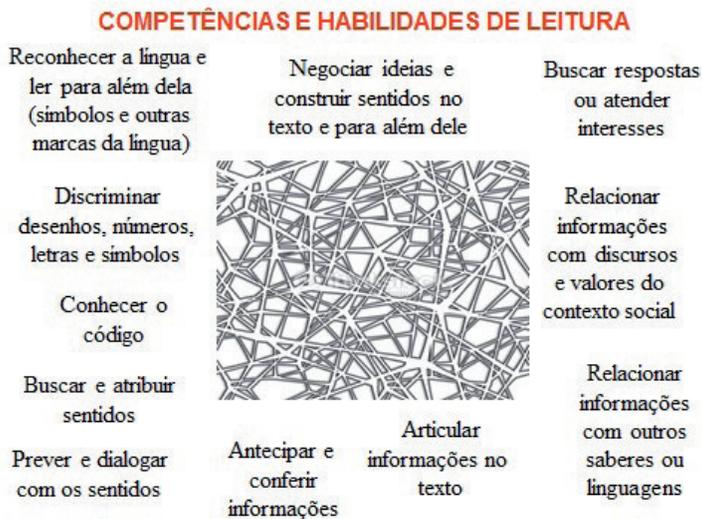


Figura 4 – Competências e habilidades de leitura.

Fonte: Elaborado pela autora.

² Nas ilustrações propostas, a divisão entre competências de leitura e de escrita é meramente didática. Na prática, podemos supor que, embora mais vinculadas à leitura ou à escrita, tais competências se desenvolvem no bojo de um só contexto de experiências linguísticas. Em linguagem figurada, poderíamos assumir que o processo de construção cognitiva é uma teia com muitos fios, um caldeirão em que borbulham muitas e diferentes ideias, possibilitando, a cada momento, relações únicas e imprevisíveis.

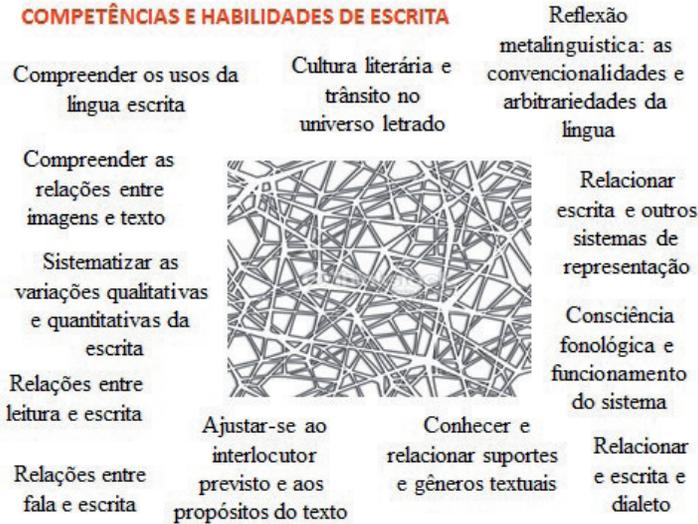


Figura 5 – Competências e habilidades de escrita.

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando a amplitude e a complexidade dos processos cognitivos, “cai por terra” o pressuposto da alfabetização centrada na simples aquisição do sistema e na assimilação de regras ortográficas ou normas gramaticais (COLELLO, 2012). Como sugerem as ilustrações, o sujeito que lê ou escreve deve considerar diferentes pontos de vista, na busca de garantir e ajustar a sua produção ou de interpretar um texto, relacionando-os aos propósitos, contextos e interlocutores. Como os fios de uma teia que se entretetece de modo singular, as diversas frentes de processamento cognitivo em cada aluno se cruzam ou se afastam; avançam ou resistem; complementam-se, fortalecendo novas estratégias; ou “tombam”, fazendo emergir contradições e talvez a necessidade de novas tessituras, em um significativo processo de fazer e refazer. Em cada caso, a alfabetização merece ser vista como um bordado artesanal, único e sem receitas, já que não se podem controlar os inúmeros percursos do sujeito aprendiz. Vêm daí as críticas às práticas reducionistas ou às avaliações que levam em conta a progressão da aprendizagem unicamente a partir dos estágios psicogenéticos (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético).

A consideração da amplitude e complexidade dos processos cognitivos permite também conceber a aprendizagem da língua escrita como um empreendimento em longo prazo, dificilmente controlável na perspectiva de um método passo a passo. Isso não só porque sua gênese pode ser situada nas experiências letradas pré-escolares, como também porque se trata de uma aquisição que não se esgota nos anos iniciais da escolaridade, nem se limita à disciplina de língua portuguesa. Ao professor cabe o desafio de acolher o aluno a partir de seus saberes e realidade cultural, promovendo a estimulação e acompanhamento do processo de aprendizagem, o que não significa que ele não possa ter metas e compromissos ou planejamentos sistematizados para alcançar objetivos previstos ao longo dos ciclos de escolaridade. Pautando-se na certeza de que sempre é possível avançar – escrever e ler mais e melhor –, pode-se entender o ensino da língua como um desafio contínuo e como um objetivo de todas as disciplinas escolares. Para tanto, importa assumir a dimensão educativa da aprendizagem da escrita, uma aprendizagem a serviço da constituição de si, da comunicação e da efetiva inserção social.

SENTIDO SOCIAL DA ALFABETIZAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

O entendimento do processo de alfabetização em uma perspectiva dialógica da linguagem e como dimensão essencial do processo educativo coloca em evidência um outro aspecto das práticas educativas: o sentido social do ensino, isto é, o seu significado para além da escola.

No Brasil, Paulo Freire foi um dos primeiros educadores a denunciar o distanciamento entre a escola e a vida. Em uma “entrevista virtual”, a sua posição é assim sintetizada (LEITE et al., 1999, p. 22):

Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas “as palavras da escola” e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas que estão aí) não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras

que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de cultura do silêncio imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios.

Considerar os diferentes mundos, as desigualdades sociais e a diversidade na escola significa levar em conta as muitas linguagens e a multiplicidade de práticas letradas dos grupos sociais. Dar voz pressupõe o reconhecimento e a legitimidade das vozes.

Na mesma linha de argumentação, muitos autores (COLELLO, 2012; GERALDI, 1993; KRAMER, 1999; FERREIRO, 2001; GÓES; SMOLKA, 1995; LERNER, 2002; ROCHA; VAL, 2003; ZACCUR, 1999, entre outros) têm sublinhado o descaso em face das diferentes nuances culturais e as consequências nefastas da alienação pedagógica. No contexto da incapacidade para se lidar com a diversidade na escola, o produto não poderia ser outro senão o fracasso escolar, a evasão, a apatia e a indisciplina como respectivas manifestações do incompreendido, do abandono, do silenciamento e da manifestação de “vozes mudas” que ainda se rebelam em face de práticas reducionistas, inconsequentes ou autoritárias. No que diz respeito às desigualdades sociais, importa atentar para a perpetuação dos quadros de analfabetismo e de analfabetismo funcional ou de grupos culturalmente alienados e subjugados pela condição de marginalidade. Daí a necessidade de se buscarem novos paradigmas para o ensino da língua escrita, tal como nos propõe Lerner (2002, p. 73):

Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor. É se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer. É tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita [...]

Atrelado aos sentidos linguístico e pedagógico, o sentido social do ensino da língua escrita pressupõe e implica simultaneamente a assunção do compromisso político da educação. Por isso, o papel do professor será necessariamente o de abrir caminhos, garantir o direito à voz, restituir o compromisso com a palavra, ampliar os canais de comunicação e de inserção social. Por isso, a alfabetização deixa de ser um desafio só da escola,

colocando-se como prioridade para todos aqueles que compactuam com os princípios da sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução M. Lahud e Y. Frareschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1977.
- CARROLL, L. *Alice no país das maravilhas*. Tradução Clélia Regina Ramos. Petrópolis: Arara Azul, 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/alicep.html>>. Acesso em: 15 jul. 2013.
- CHOMSKY, N. A linguagem e a mente. In: CHOMSKY, N. et al. *Novas perspectivas linguísticas*. [Tradução não indicada]. Petrópolis: Vozes, 1971. p. 37-52.
- COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: o que será que será? In: ARANTES, V. A.; LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G. *Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2010a. p. 75-127.
- COLELLO, S. M. G. Concepções de leitura e implicações pedagógicas. *International studies on law and education*, São Paulo, n. 5, p. 47-52, jan./jun. 2010b. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/isle5/8silviag.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2013.
- _____. Vivências de leitura: é possível superar a decodificação? In: _____. (Org.). *Textos em contextos: reflexões sobre o ensino da escrita*. São Paulo: Summus, 2011.
- _____. *A escola que (não) ensina a ler e a escrever*. São Paulo: Summus, 2012.
- COLOMER, T. *Andar entre livros*. Tradução L. Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- FERREIRO, E. *Cultura escrita e educação*. Tradução E. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução D. M. Lichtenstein, L. Di Marco e M. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FIORIN, J. L. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global/ALB, 2009. p. 41- 59.
- GERALDI, W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de texto. In: ALENCAR, E. S. (Org.). *Novas contribuições aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 51-70.

- INIZAN, A. Le temps d'apprendre à lire. *Enfance*, Paris, n. 3, p. 32-42, 1962. Mimeografado.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização. In: _____ (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência: notas sobre o seu papel de formação. In: ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP & A, 1999. p. 101-121.
- LEITE, L. C. et al. Uma entrevista polifônica e virtual com Paulo Freire. In: ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP & A, 1999. p. 13-24.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Tradução E. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LEROY-BOUSSION, A.; DUPESSEY, C. Apprentissage de la lecture et synthèse des sons du langage. Aptude à restructurer un message oral fragmenté en syllables chez les enfants de 4 a 7 ans. *Enfance*, Paris, n. 3-4, p. 43-56, 1968. Mimeografado.
- MICOTTI, M. C. *Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas*. São Paulo: Contexto, 2012.
- RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.
- ROCHA, G.; VAL, M. G. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ROJO, R. H. R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/CENP-SEE-SP e para o programa Ler e Escrever – Desafio de Todos. São Paulo: CENPEC/SME-SP, 2004. Disponível em: <http://web.mac.com/rrojo/Roxane_Rojo/Espa%C3%A7o_Blog/Espa%C3%A7o_Blog.html>. Acesso em: 25 jul. 2013.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.
- VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução M. P. Villalobos. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. *A formação social da mente*. Tradução de J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto e S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.

ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA E O ENSINO

Maria Cecília de Oliveira Micotti

INTRODUÇÃO

Desde o início da década de 1980, políticas públicas voltadas para o processo de alfabetização têm afetado a atuação do sistema de ensino no estado de São Paulo. Dentre essas políticas, destaca-se a proposição do construtivismo para orientar o processo de alfabetização no ensino fundamental. Neste texto, apresentamos algumas reflexões, decorrentes de estudos, observações e pesquisas desencadeadas pelos debates e os embates dessa proposta com os métodos de alfabetização tradicionais.¹

A introdução do construtivismo nas escolas públicas não constituiu uma medida administrativa isolada; inseriu-se em políticas educacionais justificadas pela necessidade de ampliar o acesso e a permanência nas escolas para parcelas significativas da população, até então excluídas. O construtivismo, como referencial teórico para a alfabetização, integrou-se em outras medidas – a organização curricular em ciclos e a progressão continuada – que promoveram modificações e efeitos no ensino, muitos deles inesperados.

¹ Segundo Gray (1961), os métodos de alfabetização são classificados em métodos analíticos ou globais, métodos sintéticos e mistos. Entre os analíticos ou globais, encontram-se a palavrção, o método da sentença e o do conto ou historieta. Entre os métodos sintéticos, há os métodos alfabético, o fônico e o silábico. Os métodos mistos podem seguir percursos diferentes – solicitar, em uma mesma lição, atividades de identificação de elementos (sílabas, por exemplo) e a junção desses elementos para formar palavras e frases. Ou, ao contrário, iniciar o estudo da escrita de palavras para separá-las em sílabas com as quais são formadas outras palavras. Sobre o assunto, veja-se Micotti (1970).

Como a abordagem construtivista oferece perspectivas para efetuar a democratização da educação escolar, o enfoque das diferenças entre a inovação que representa e o ensino tradicional pode ajudar a entender por que, hoje, há estudantes que avançam na escolaridade sem os conhecimentos básicos de leitura e de escrita.

Ao tratar deste assunto, se, por um lado, não podemos esquecer o contexto social em que se inserem as propostas de mudanças pedagógicas contidas nas políticas públicas para a educação básica, por outro lado, cabe considerar que, na prática, essas mudanças requerem outras modalidades de atuação institucional para superar o sistema de ensino vigente, excludente e elitista. Nesse particular, o construtivismo, tendo-se em vista o papel que pode desempenhar no aprendizado da leitura e da escrita, coloca-se como alternativa para que o acesso aos bancos escolares, por parte das crianças brasileiras, transforme-se realmente em acesso aos conhecimentos, herança social da humanidade.

As pesquisas sobre a psicogênese da escrita, como as realizadas por Ferreiro e Teberosky (1989), mostram que as crianças desenvolvem maneiras próprias para escrever, inicialmente, bem distantes da escrita convencional, mas que dela se aproximam gradativamente.

Os resultados dessas investigações são confirmados e entendidos pelas professoras que observam as iniciativas infantis de leitura e escrita. Entretanto, o que, em geral, as escolas aproveitam das investigações de Ferreiro e Teberosky (1989) de Ferreiro (1986, 2001), se resume à sua aplicação para classificar os níveis de desempenho das crianças na escrita, ou seja, para fazer avaliações com pouco ou nenhum retorno para a orientação do aprendizado.

Na prática, as contribuições que a psicogênese da escrita pode proporcionar ao ensino não são óbvias, sobretudo para os que estão habituados com os modos de alfabetizar decorrentes da epistemologia empirista em que se fundamentam os métodos tradicionais.

O ensino, na perspectiva construtivista, requer mais do que a compreensão da ocorrência de iniciativas espontâneas das crianças das quais resultam seus saberes sobre a escrita.

Nos meios escolares, é veiculado o conhecimento de que o trabalho pedagógico, orientado pelo construtivismo, envolve modificações nas atuações de professores e de alunos. Todavia, a orientação do ensino correspondente a essa proposta é menos conhecida. Na prática, dúvidas e dificuldades marcam o trabalho didático, observando-se então o predomínio do ensino tradicional. Sobre o assunto veja-se Becker (2012).

Neste contexto, emergem várias indagações propostas pelos professores de nosso grupo de pesquisa, em reuniões do Projeto Raios de Sol,² em cursos, palestras etc. São questões, como, por exemplo: – *Em que consiste o construtivismo e como se diferencia do ensino tradicional? Há vários construtivismos? O que é o socioconstrutivismo? Até que ponto o professor pode intervir no processo de construção da escrita por parte da criança? Como é possível aprender a ler, lendo, se as crianças ainda não sabem ler?* Apresentar algumas respostas para essas indagações constitui o objetivo deste trabalho. Vejamos o que dizem alguns estudos referentes aos temas em pauta.

EM QUE CONSISTE O CONSTRUTIVISMO E COMO SE DIFERENCIA DO ENSINO TRADICIONAL?

Sobre as diferenças entre a chamada proposta construtivista e os métodos tradicionais de alfabetização, cabe lembrar, logo de início, que essa proposta não se fundamenta nos mesmos conceitos teóricos em que se apoiam os métodos tradicionais. A distância entre esses métodos e o construtivismo origina-se nos enfoques dados ao conhecimento, ao aprendizado, ao ensino, à leitura, à escrita, ou seja, dependem do leitor que se pretende formar quando alfabetizamos.

Piaget (1967, p. 18-20), ao tratar da natureza adaptativa da inteligência, assinala que, do ponto de vista biológico, as relações entre organismo e meio são interpretadas de modos diferentes, havendo teorias que rejeitam e outras que admitem a ideia de evolução. Em um ou em outro caso, as adaptações são atribuídas a fatores externos ou internos ao organismo, ou, ainda, à interação desses fatores.

² Trata-se de um projeto de formação continuada de professores, vinculado à Rede Latino-Americana para a Transformação da Formação Docente em Linguagem.

Dentre as teorias que admitem a ideia de evolução, algumas explicam as variações adaptativas pela pressão do meio ambiente, outras, por mutações endógenas com seleção posterior, enquanto outras recorrem à interação progressiva dos fatores internos e externos ao indivíduo.

Essas três grandes correntes do pensamento encontram-se na interpretação da relação que se estabelece no conhecimento entre o sujeito pensante e os objetos. Assim, essas três modalidades de explicação também marcam as diferenças entre as correntes epistemológicas – empirista, pragmatista e interacionista.

O empirismo explica o conhecimento pela pressão das coisas na mente humana. Para o pragmatismo, o conhecimento resulta da adequação do espírito ao real com a livre criação de noções subjetivas que, depois, são selecionadas pelo meio, de acordo com o princípio da comodidade. O interacionismo considera o conhecimento como produto indissociável entre a experiência e a dedução.

Essas grandes correntes teóricas também são observadas nas teorias referentes à inteligência.

O associacionismo e suas novas vertentes ou as teorias behavioristas correspondem ao empirismo. A teoria do ensaio e erro dá origem a outras interpretações, como a teoria do tateio de Claparède, segundo a qual a adaptação inteligente consiste em ensaios ou hipóteses decorrentes da atividade do sujeito e em seleção, a qual é efetuada pela pressão da experiência – êxito ou insucesso. A ênfase nas interações do organismo e do meio conduz à teoria operatória da inteligência - a teoria piagetiana. De acordo com essa teoria, as operações intelectuais constituem ações reais, em duplo aspecto - constituem uma produção própria do sujeito e uma experiência possível sobre a realidade.

A categorização proposta por Piaget acentua o enfoque dado às relações do indivíduo com o meio ambiente como perspectiva para análise das diferenças entre as grandes correntes que se destacam no campo da biologia, das teorias do conhecimento e da psicologia. A pedagogia, como os demais domínios dos saberes, não constitui um campo teórico uniforme, e as diferenças teóricas assinaladas por Piaget (1967) entre as grandes corren-

tes evolucionistas, acima apresentadas de modo resumido, encontram-se igualmente no campo da pedagogia.

Develay (1995, p. 25-26) distingue, no enfoque dos saberes escolares, três grandes explicações (teorias) referentes às relações do sujeito com o objeto do conhecimento: o idealismo, o empirismo e o racionalismo. O primeiro reduz o objeto do conhecimento ao sujeito do conhecimento. Nesse caso, o sujeito é tomado como o centro do saber. O empirismo baseia o conhecimento sobre a experiência; o objeto e, por extensão, a situação de aprendizagem é o que promove as aquisições. Para o racionalismo, a razão – produto do diálogo entre o sujeito e o objeto do conhecimento – constitui a fonte do saber. No domínio das aprendizagens escolares, essas contribuições são exemplificadas com os trabalhos de Rogers, dos behavioristas e dos construtivistas.

Como vemos, Develay (1995, p. 25) identifica as grandes correntes teóricas relativas ao conhecimento e aos saberes escolares, também considerando a maior ou menor ênfase que cada uma delas dá ao sujeito, ao meio ambiente (objeto) ou à interação sujeito e objeto.

AS MANIFESTAÇÕES DAS PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS NO ENSINO

Diferentes concepções são igualmente observadas nas manifestações dos professores a respeito da natureza do conhecimento. Em pesquisa sobre o assunto, Becker (2001, p. 69-79) identificou respostas correspondentes a conceituações distintas, afinadas com essas correntes. Por exemplo, as afirmações “Ninguém pode transmitir. É o aluno que aprende. Acho que ninguém pode ensinar ninguém; pode tentar transmitir, pode tentar mostrar... Acho que a pessoa aprende praticamente por si...” evidenciam a ênfase dada ao indivíduo na explicação do processo de ensino e aprendizado.

Outras afirmações, como “O conhecimento se dá à medida que as coisas vão aparecendo e sendo introduzidas por nós nas crianças”. “O conhecimento é transmitido sim; através do meio ambiente, família, percepções, tudo...”, assinalam o papel atribuído aos fatores externos no conhecimento – o meio ambiente (no qual se inclui o professor). Já as afirmações “A criança adquire conhecimento acho que olhando o mundo, o

ambiente. Sofrendo a influência das coisas a seu redor começa a estabelecer relações com esse mundo...” apontam a interação de fatores internos (ao indivíduo) e externos (do meio ambiente).

O trabalho pedagógico que os professores desenvolvem revela o modo pelo qual entendem que aconteça o conhecimento. A afirmação “Ninguém pode transmitir. É o aluno que aprende...” revela a adoção de uma perspectiva inatista.

As conceituações epistemológicas compõem o lado oculto do ensino, juntamente com as concepções de aprendizado e de ensino, de leitura e de escrita, adotadas explícita ou implicitamente pelos professores, mas as quais se manifestam nas práticas pedagógicas, no papel atribuído aos alunos e aos professores em aula, nas relações entre professores e alunos, nas características do material de leitura trabalhado, nos recursos didáticos utilizados, nas atividades e nas modalidades de leitura mais solicitadas em sala de aula.

Na alfabetização, as conceituações que acentuam o papel do sujeito no aprendizado manifestam-se na postura docente que se volta para o oferecimento do contato com materiais escritos para as crianças – o chamado “banho de escrita”. Vinculam-se a essas conceituações procedimentos como deixar as crianças entregues a si mesmas, durante as aulas, com a expectativa de ocorrência natural do aprendizado. Os alunos ficam folheando materiais impressos, ou escrevendo de modo distante do convencional, sem que lhes sejam proporcionados conflitos ou desafios cognitivos; espera-se que esse conhecimento venha à tona, independentemente de qualquer ajuda. Tal postura é revelada em discursos tais como: “Lazinha, (uma aluna) a qualquer momento vai ler, de repente, vai ocorrer um estalo...”

O conhecimento, segundo o empirismo, resulta da impressão dos estímulos ambientais na mente do indivíduo. Assim, em se tratando de alfabetização, a aprendizagem é vista como passível de manipulação externa, realizada pelo professor, daí a preocupação com a aquisição do código alfabético via decoração, a utilização de cartilhas etc.

Ao enfoque do conhecimento com ênfase na interação do indivíduo e o seu meio ambiente, como propõe o construtivismo, vincula-se o enfoque da alfabetização com a participação ativa da criança na elaboração

de seus conhecimentos. Os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1989) ajudam a entender esse processo.

A criança procura compreender o mundo letrado e o modo convencional de escrever, colocando em ação todos os seus recursos intelectuais, todas as informações de que dispõe, todos os conhecimentos que já construiu sobre tudo o que a rodeia, incluindo a escrita e suas interações com leitores-adultos ou outras crianças.

Dessa forma, o acesso ao código alfabético decorre dos trabalhos desenvolvidos pelo indivíduo em interação com o mundo da escrita, ao longo de todos os seus poucos anos de vida.

HÁ VÁRIOS CONSTRUTIVISMOS? O QUE É O SOCIOCONSTRUTIVISMO?

É interessante notar que Altet (1997) apresenta uma distinção feita por alguns pesquisadores, polarizada nas pedagogias do ensino e nas pedagogias da aprendizagem. As primeiras, centradas nas atividades do professor, fundamentam-se no empirismo e nas teorias comportamentalistas ou associacionistas da aprendizagem que dão ênfase à transmissão de conhecimentos sistematizados no ensino.

As pedagogias da aprendizagem privilegiam a abordagem interacionista; adotam medidas para assegurar a participação do aluno, visando ao estabelecimento de relações entre o que é ensinado e os processos cognitivos colocados em ação, na dinâmica do aprendizado. Ou seja, essas pedagogias valorizam a inserção do objeto de estudo nas diferentes perspectivas dos que participam do trabalho didático como aprendizes. Nessa abordagem, são incluídas as teorias de vários pesquisadores, dentre as quais as de Piaget e Vygotsky.

A distinção, exposta por Altet (1997), ajuda-nos a entender as dúvidas e os conflitos, tão presentes nos meios escolares, entre construtivismo e métodos tradicionais. Sobre esse assunto, cabe assinalar que, segundo Aebli (1971), a didática tradicional, centrada no ensino, fundamenta-se na epistemologia empirista. Assim, os tradicionais métodos de alfabetização – sintéticos, analíticos e mistos – também se incluem na perspectiva epistemológica empirista.

As contribuições das abordagens interacionistas ao processo de alfabetização, dentre as quais estão o construtivismo piagetiano e o socioconstrutivismo, podem ser esclarecidas com o enfoque dado por Fijalkow a esse assunto.

Fijalkow (2000, p. 80-101), analisando estudos e pesquisas realizados sobre a leitura e seu aprendizado, identifica, além da corrente funcionalista, duas outras vertentes vinculadas ao construtivismo – a corrente genético-construtivista e a corrente socioconstrutivista.

A corrente funcionalista é considerada fundamentada no empirismo, sendo a aprendizagem da leitura vista como acúmulo de informações recebidas e memorizadas, passível de intervenção – “manipulação” – por fatores externos ao indivíduo. Assim, o modo pelo qual a escrita é explicitada aos alunos é decisivo para o êxito do ensino, cuja eficiência depende de sua adesão à língua como objeto de estudo. Ênfase é dada às correspondências grafofonéticas.

As pesquisas vinculadas ao construtivismo genético, cujo objeto central é a apropriação da escrita pelas crianças, identificam nesse processo uma estruturação em etapas que se sucedem em uma ordem comum para todos os indivíduos, até que as representações atinjam a escrita alfabética. Esse processo é explicado com base em sucessivas formulações e verificações de hipóteses, realizadas pelos sujeitos, mediante aprendizagem cognitiva que se insere no desenvolvimento da inteligência.

O socioconstrutivismo também explica a apropriação da escrita pelas crianças como resultante de suas atividades, porém, não como um suceder de etapas que acontece na mesma ordem para todas as pessoas. O contexto no qual o aprendizado ocorre é bastante valorizado, uma vez que, nesse processo, é reconhecida a importância do meio ambiente, onde se inserem variáveis linguísticas, culturais, pedagógicas e didáticas.

Sobre a influência do contexto, Fijalkow (2000, p. 80-101) ressalta a possibilidade de esta ser explicada segundo diferentes perspectivas. Uma delas sublinha o papel atribuído aos fatores ambientais. Seus adeptos entendem que as solicitações que o meio ambiente faz aos seres humanos são seletivas. Estas acentuam mais algumas do que outras potencialidades do indivíduo; exemplifica essa abordagem a variedade de vocalizações emi-

tidas pelo bebê, que, aos poucos, vai sendo reduzida por interferência da língua falada no meio ambiente. Desse modo, ao aprender a ler, a criança selecionaria igualmente, entre as suas potencialidades cognitivas, aquelas mais solicitadas ou valorizadas em seu ambiente.

Outra perspectiva para focalizar o contexto corresponde à teoria de Vygotsky, em que os processos cognitivos são focalizados de forma diferente do construtivismo genético. No entender de Vygotsky (1988), a atividade cognitiva é vista como derivada do contexto social e, antes de ser individual, ela é social. A aquisição da escrita é desvinculada do desenvolvimento geral do pensamento lógico do sujeito e das reflexões da criança sobre a escrita, constituindo processo de construção social variável com o contexto em que se insere.

Do ponto de vista epistemológico, concebe-se o socioconstrutivismo vinculado ao interacionismo ou ao racionalismo relativo. A aquisição da escrita é atribuída à interação de fatores internos e externos ao indivíduo – linguísticos, culturais, pedagógicos e didáticos. Segundo Fijalkow (2000, p. 80-101), a aquisição da leitura constitui uma construção psicossocial – envolve a aquisição de uma técnica cognitiva variável com o contexto linguístico ou pedagógico.

A categorização, acima apresentada, de autoria de Fijalkow, favorece a compreensão de algumas questões teóricas e práticas referentes ao construtivismo. A diferenciação entre a vertente genética e a socioconstrutivista fornece subsídios para melhor compreender o que vem ocorrendo com as interpretações da proposta construtivista na alfabetização, o que inclui a busca de resposta para a questão: “Até que ponto o professor pode intervir no processo de construção da escrita por parte da criança?”.

A respeito dessa indagação, cabe assinalar que, possivelmente, a sua proposição envolva alguns aspectos referentes à introdução do construtivismo nas escolas. Nesse processo, foram acentuados os resultados de pesquisas sobre a psicogênese da escrita. Os desempenhos correspondentes às diversas etapas evolutivas e as manifestações de descobertas feitas pelas crianças receberam mais ênfase do que as reflexões e estudos sobre os dispositivos didáticos favoráveis a essa construção. Houve, na época, a

interpretação de que a criança por si só conseguiria vencer as várias etapas, praticamente, sem o apoio do ensino.

Como o sistema da escrita é produto de convenções sociais e a sua construção vincula-se às interações do indivíduo com o universo letrado, especialmente com leitores, a alfabetização como trabalho escolar exige mais apoio, quando as crianças têm menores oportunidades de estabelecer essas interações fora da escola. Sobre o assunto, cabe lembrar que, em estudo atinente ao aprendizado da leitura e da escrita, realizado com os mesmos alunos quando cursavam a primeira e a terceira série do ensino fundamental, Micotti (2012, p. 140-154) verificou a relação entre desempenho em leitura e escrita e convivência, ou não, com leitores. Observou, igualmente, a relação entre desempenho e a maior ou menor variedade de leitura feita no meio ambiente fora da escola. Nesse contexto, a alfabetização requer a inserção da leitura e da escrita em situações reais que envolvam sua ocorrência, para que as crianças possam compreender o processo leitor como prática social, exigindo aportes didáticos a fim de que elas possam desenvolver seus conhecimentos.

Na introdução do construtivismo no sistema de ensino, ganhou mais visibilidade a classificação dos procedimentos vistos como inadequados à nova proposta do que a sua orientação pedagógica propriamente dita. Por exemplo, foi bastante veiculada a ideia de que não caberia trabalhar a escrita convencional, já que o uso de cartilhas, utilizadas nos antigos métodos de ensino, não corresponde a procedimento adequado à perspectiva interacionista. Algumas distorções podiam ser observadas, como o descarte do princípio da interação das crianças com materiais e recursos humanos, dentre os quais o professor, a favor de postura epistemológica centrada no sujeito do aprendizado com pouco ou sem aporte do ensino.

O socioconstrutivismo, na apresentação de Fijalkow, ajuda a esclarecer a função do ensino e a do professor, pois a leitura feita da proposta construtivista tem sido mais vinculada ao enfoque do conhecimento com ênfase no sujeito, do que na relação sujeito e objeto. Contudo, a questão de saber se Piaget se aproximaria mais do idealismo e Vygotsky do empirismo é tema que exige outras reflexões, não compatíveis com a exiguidade deste trabalho. No entanto, não podemos deixar de lembrar que Piaget inclui sua teoria na corrente interacionista, como vimos no início deste texto.

Quanto às dúvidas relativas à interferência do ensino no processo de alfabetização, se concordarmos que a escola é a instituição destinada a realizar o ensino e a aprendizagem, entendemos que, dentre as funções do aluno, destaca-se a de aprender e, dentre as atribuições do professor, ressalta-se a de ensinar. Mas, aqui, resta outra questão, concernente ao “como ensinar”. Nesse particular, a pedagogia por projetos, proposta por Jolibert (1994a, 1994b, 2013), oferece perspectivas que merecem ser mais exploradas no processo de alfabetização, parte integrante do trabalho pedagógico, em nossas escolas.

SE A CRIANÇA AINDA NÃO SABE LER, COMO É POSSÍVEL APRENDER A LER, LENDO?

Essa indagação, ao mesmo tempo, revela incredulidade sobre a realização de leitura por quem ainda “não sabe ler” e uma conceituação de leitura específica, adotada pelos que perguntam, indicando o enfoque dado à leitura na metodologia tradicional de ensino.

Ao nos referirmos à leitura, é importante identificar a atividade a que nos referimos, porque o processo leitor, solicitado no ensino, orientado por diferentes abordagens didáticas, também corresponde a conceituações diferentes de leitura e de escrita.

A literatura a respeito desse tema mostra a ocorrência de diversos enfoques teóricos. A análise dos conceitos expostos pelos pesquisadores revela tendências identificadas em estudos sobre o assunto. Pesquisadores, tais como Grunderbeeck (1994, p. 7-8), Fijalkow e Fijalkow (1994, p. 76), Solé (1998, p. 23), Prat i Plat (2001) e Brissaud (2001), apontam diferenças entre os modelos de leitura que se manifestam no ensino. É comum na literatura referente ao assunto a identificação de modelos ascendentes ou sequenciais, de modelos descendentes ou simultâneos e de modelos interativos.

Nos modelos ascendentes, o leitor focaliza os elementos do texto em sequência. A sua atividade é explicada com ênfase na identificação de letras, de sílabas, de palavras do texto. As decodificações das letras em sons são valorizadas como pré-requisitos para a compreensão, isto é, supõe-se que, para compreender, seja preciso analisar detalhadamente os sinais gráficos, traduzir o escrito para a língua oral.

O conceito de leitura como a transformação de sinais gráficos em sonorizações a eles correspondentes, quer dizer, como transformação da escrita em fala mental ou verbalizada para atingir o sentido do que se lê, é compatível com o conceito de escrita como codificação da língua oral. Esse enfoque de escrita como transcrição da língua oral envolve o entendimento de que, ao escrever, registramos as características do código oral.

Na leitura, segundo os modelos descendentes ou simultâneos, a compreensão orienta o reconhecimento de palavras e a observação do texto ajuda o leitor na confirmação ou negação de suas hipóteses. Como atividade ideovisual, o processo leitor é desvinculado da decifração oral, não é visto como verbalização do escrito. A intenção do leitor, seus conhecimentos elaborados anteriormente, seus recursos cognitivos intervêm na conduta leitora, a qual é vista, sobretudo como formulação de hipóteses sobre o conteúdo textual.

As conceituações de leitura como atividade ideovisual correspondem ao enfoque da escrita como portadora de características específicas, que difere do código oral por seus aspectos culturais e suas funções sociais.

Os modelos de leitura sequencial e simultâneo são criticados. A crítica mais comum, feita ao modelo sequencial, é a de que este reduz a leitura à codificação, de modo que a compreensão não integraria o processo leitor; apenas interviria em um segundo momento, sendo, então, considerada como extrínseca à leitura. O modelo simultâneo, ao focalizar a leitura como processo ideovisual, é criticado porque, ao destacar o aspecto visual, deixaria de lado a língua oral. Para superar essas “falhas”, propõe-se o modelo interativo.

Nas abordagens interativas, o ato leitor é focalizado como integração, como síntese de estratégias diversas. Explicam a leitura pela ocorrência concomitante da decodificação e da compreensão.

Há autores que defendem os modelos interativos. Para Chauveau (2001, p. 184-185), por exemplo, tendo em vista o caráter dialético da relação que se estabelece na leitura entre o saber decodificar e o emprego da decodificação a serviço da pesquisa do sentido, cabe ao leitor combinar permanentemente essas duas modalidades de tratamento da escrita, isto é,

decifrar (decodificar as palavras) e questionar o texto (explorar o enunciado e seu conteúdo).

Essa abordagem proporciona subsídios para o encaminhamento das questões, apresentadas pelas alfabetizadoras, referentes às suas práticas pedagógicas. Tal enfoque realça a importância do ensino, abrindo espaço para os estudos relativos ao código alfabético.

Alguns autores, como Brissaud (2001), apontam que a vantagem de aplicação do modelo interativo consiste na possibilidade de acentuar as dimensões culturais e as funções sociais da leitura e da escrita, cujos funcionamentos diferem dos da língua oral, porém, a ela são vinculados. Nesse caso, o processo leitor compõe-se da conjugação de estratégias, isto é, do estabelecimento de correspondências entre língua oral e escrita e da atribuição de sentido ao texto. Mas o modelo interativo não se reduz a atividades isoladas de decifração, nem de busca de sentido na exploração textual.

Com referência a essa classificação, é oportuno enfatizar que as indagações apresentadas por alfabetizadoras destacam a (im)possibilidade de atribuição de sentido ao texto por quem “ainda não domina” o sistema alfabético da escrita.

Vejamos algumas explicações do processo de leitura que não se restringem à passagem do escrito para a oralidade.

A leitura é explicada por Foucambert (1994, p. 79-83) como acesso às informações do escrito mediante os processos de identificação e de antecipação que são indissociáveis. Para a ocorrência de leitura, não basta identificar as palavras isoladamente, esquecendo-as; também, não basta compreender uma a uma as palavras. A leitura envolve a organização das palavras para formar o significado. O significado é retido na memória, ao passo que as palavras que o suscitaram se “esvanecem”. Ou seja, o leitor se baseia igualmente na organização das palavras para apreender o significado do que lê.

No processo de identificação, há a interferência dos conhecimentos do leitor sobre as palavras escritas e as possibilidades da presença de determinadas palavras relacionadas ao texto, do estoque de palavras escritas já memorizadas, o que possibilita a ligação entre a significação e a(s) forma(s) escrita(s).

No processo de antecipação, intervêm o contexto, a natureza das palavras já identificadas e as intenções do leitor – a procura de informações que move a leitura. Nesse processo, atuam variáveis, tais como o lugar que a palavra ocupa na frase; a forma e a frequência de aparecimento da palavra no texto; a maior ou menor familiaridade do leitor com o tema tratado no texto. À medida que vai identificando novas palavras, o leitor as incorpora ao significado, modificando-o e, assim, o atualiza.

Sobre as concepções de leitura, Kock e Elias (2013, p. 9-11) distinguem aquelas que destinam ao leitor o papel de realizar apenas atividades de reconhecimento, de reprodução. Incluem-se, nesse caso, as concepções que salientam o papel do autor do escrito e o próprio texto. Na concepção de língua como código, o texto é considerado produto da codificação de um emissor, cabendo ao leitor fazer a decodificação e, para isso, necessita dispor do conhecimento do código utilizado. “Consequentemente a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que tudo está ‘dito no dito’”. Ao passo que, em outras concepções, segundo Kock e Elias (2013, p. 10),

[...] o texto é visto como um produto–lógico–do–pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo.

A leitura, assim, é entendida como atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta a experiência e os conhecimentos do leitor [...]. O foco da atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções.

Nos dois casos acima apresentados, a atuação atribuída ao leitor é a de reconhecer e reproduzir o que está contido no texto, em contraste com os enfoques de leitura que privilegiam a interação autor-texto-leitor, em uma concepção interacional (dialógica) da língua. Nessa abordagem, o sentido do texto é construído na interação texto-sujeito (escritor e leitor), processo em que o leitor utiliza muito mais que seus conhecimentos sobre o código linguístico, como assinala Bakhtin (1992).

O desenvolvimento do conceito de leitura em direção ao reconhecimento de sua complexidade corresponde, igualmente, a outros modos de entender a escrita.

A intervenção dos contextos sociais e culturais no processo leitor é destacada pelos adeptos das abordagens culturais.

Sobre o enfoque dado à leitura nas últimas décadas do século passado, Chartier (2011, p. 49-67), assinala:

Michel de Certeau em *L'invention Du quotidien* em 1980 recusa uma concepção “passiva” de leitura. A leitura é para a escrita o que a recepção é para a produção, o que é a escuta para a tomada da palavra: uma atividade, não uma passividade. É um ato que requer atenção, vigilância, que mobiliza também a liberdade e a imaginação do leitor. Falar do “ato da leitura” é indicar que não se lê “com os olhos”, mas com os saberes, julgamentos, emoções e valores. O leitor não é um simples “receptáculo do texto”.

As novas perspectivas referentes à abordagem de leitura destacam o papel do leitor neste processo, propondo atuações compatíveis ao leitor aprendiz e sugerindo novas perspectivas pedagógicas.

O ENSINO E O APRENDIZADO

Os vários enfoques teóricos acima expostos correspondem a diferentes modelos de ensino e de aprendizado da leitura e se concretizam nas práticas pedagógicas adotadas pelas alfabetizadoras.

As diferenças entre as concepções de leitura como decifração ou como interação (leitor-texto-autor) manifestam-se de modo diverso no ensino. A ênfase atribuída ao conhecimento do código alfabético (fruto de convenções sociais) que o professor procura transmitir aos alunos corresponde ao enfoque da leitura como decodificação, que, aliás, é solicitada em repetitivas atividades de leitura oral, tal qual ocorre na aplicação dos métodos de alfabetização – sintéticos, globais e mistos.

Algumas práticas pedagógicas privilegiam o domínio do código alfabético como o meio de acesso à leitura, separando alfabetização e letramento; outras conferem destaque à pesquisa do sentido como meio de

apropriação da leitura pela criança e, ainda, outras dão ênfase à pesquisa do sentido, tomando-a como fundamental para o desenvolvimento da leitura, porém, admitindo que, para fazer isso, é possível recorrer a todos os outros meios disponíveis, incluídas as correspondências grafofonéticas, as quais também são trabalhadas nas aulas.

Às abordagens simultâneas, na perspectiva da leitura como atividade ideovisual, relaciona-se o ensino com ênfase na interação das crianças com textos. Nesse caso, cabe ao ensino voltar-se para a realização de atividades de exploração de textos escritos com respaldo pedagógico para que a elaboração de conhecimentos avance, sem tentativas de transmitir diretamente o código alfabético para as crianças. A descoberta desse código será feita pela própria criança, em suas abordagens da escrita convencional com apoio pedagógico.

O enfoque proposto por Foucambert (1994, p. 79-87) enfatiza as atividades que o leitor (e o leitor aprendiz, também) realiza nesse processo. Tal enfoque oferece subsídios para entender as interações que as crianças “ainda não alfabetizadas” podem estabelecer com o texto. Como essas interações variam de leitor para leitor, pois dependem de suas intenções, de seus conhecimentos, de sua percepção do texto e das informações de que dispõem, ao longo do trabalho escolar, elas (as interações) acontecerão segundo o desenvolvimento dos conhecimentos dos aprendizes. Por valorizar a intervenção da compreensão e do papel do leitor na leitura, esse enfoque é muito diferente daquele que acentua o papel da decifração, priorizada no ensino tradicional.

A leitura, ao não ser considerada atividade baseada apenas na passagem da escrita para a língua oral (como requisito para a compreensão), pressupõe outra modalidade de ensino, que não dependa unicamente da decoração resultante de muitas repetições das correspondências entre grafias e sonoridades das sílabas, por exemplo. A focalização de leitura no modelo simultâneo requer outra modalidade de ensino, corresponde à abordagem construtivista.

O enfoque do papel que o leitor, até mesmo o principiante, desempenha no ato de ler e das limitações do domínio do código alfabético

para a leitura, indica modalidades de ensino que abrangem a leitura e a escrita de textos, integrando alfabetização e letramento.

Do ponto de vista das práticas didáticas, encontramos na pedagogia por projetos de Jolibert (1994a, 1994b, 2013) a consideração da leitura e da produção textual como práticas sociais realizadas pelos alunos, que são contextualizadas em situações reais de comunicação vivenciadas por eles, correspondentes à abordagem cultural da leitura. Essas práticas são orientadas pelo conceito de leitura como atribuição de sentido ao texto e de ensino, segundo o socioconstrutivismo. Assim, a alfabetização valoriza tanto a participação muito ativa das crianças como as atividades de sistematização dos conhecimentos (ensino), nas quais se incluem a ortografia e a gramática.

ENFIM...

A compreensão do trabalho docente orientado pelo construtivismo muitas vezes oferece dificuldades, porque tentamos entendê-lo tomando como referência a metodologia tradicional e os seus fundamentos teóricos.

Na abordagem socioconstrutivista do processo de ensino/aprendizado, ênfase é dada ao trabalho com a leitura como atribuição de sentido ao texto e às atividades de sistematização de conhecimentos sobre a escrita e, desse modo, a alfabetização e o letramento constituem um todo indissociável. Isso corresponde à abordagem da leitura pelo processo interativo. Aplicar o modelo interativo ao ensino não significa, porém, a realização de práticas tradicionais misturadas com atividades vinculadas ao construtivismo, tampouco significa soma de atividades separadas, como no dizer de uma professora:

A primeira vez que trabalhei com o construtivismo, estava desesperada. Não sabia como trabalhar, não tinha uma cartilha. Antes do recreio fazia de um jeito – ba be bi bo bu – e, depois do recreio, fazia o que havia aprendido até aquele momento com o pessoal que passava (a nova orientação) para a gente. Trabalhava com os nomes, com textos grandes, tentava fazer o que eles queriam. Daí fui lendo, conversando com as outras (professoras) que também estavam desesperadas... As mais antigas diziam: Não vou fazer isso. (MICOTTI, 2004, p. 25).

Essa manifestação representa os problemas vividos por outras professoras, no ensino. Mostra a dificuldade para analisar e coordenar as semelhanças e as diferenças entre as várias conceituações de leitura e de ensino e as suas decorrências para o trabalho didático, deixando a realização da síntese para os alunos resolverem.

Do entendimento de que não apenas as crianças, mas também os adultos desenvolvem compreensões a propósito do que se passa, em seu meio ambiente, advém que os professores elaboram seus conhecimentos sobre os procedimentos didáticos, sobre o processo de aprendizagem, sobre a alfabetização. O ensino, como a leitura e a escrita, envolve, além dos saberes da prática, aspectos convencionais, relações institucionais e saberes sistematizados e avaliados pela comunidade científica. Tais assuntos ajudam a entender o processo de inclusão/exclusão da orientação construtivista no sistema escolar, sobretudo no que diz respeito à inserção da participação das crianças como sujeitos do processo de aprendizagem e ensino.

A identificação e a realização de práticas didáticas tradicionais ou construtivistas dependem de conhecimentos pedagógicos diversos – e isso coloca em pauta outra questão, a do desenvolvimento dos saberes docentes, ou seja, a formação de profissionais da educação, questão que provoca outras: Não estaria na hora de pensarmos em um curso dedicado à formação de professores alfabetizadores? Não estaria na hora de pensarmos na intensificação de estudos referentes à alfabetização nos cursos de formação de gestores para todas as esferas da administração?

Essas questões colocam-se como muito relevantes. Particularmente, quando aumentam as porcentagens de analfabetos da população (sem falar no analfabetismo funcional), e governos estaduais pedem à União a redução do piso salarial dos professores, e estes são agredidos em uma das maiores cidades brasileiras, ao reivindicarem publicamente seus direitos.

REFERÊNCIAS

- AEBLI, H. *Didática psicológica: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget*. Tradução J. T. d'Olim Marote. São Paulo: Ed. Nacional: Ed. da USP, 1971.
- ALTET, M. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: PUF, 1997.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. *Epistemologia genética e prática pedagógica: contribuições à educação básica*. Caxias do Sul: Anped Sul, 2012. E-book.
- BRISAUD, R. La capacité à “faire parler le contexte”: quelle contribution à la réussite? In: CHAUVEAU, G. *Comprendre l'enfant apprenti lecteur: recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris: Retz, 2001. p. 46-71.
- CHAUVEAU, G. Apprendre à lire et entrer dans la culture écrite. In: _____. *Comprendre l'enfant apprenti lecteur: recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris: Retz, 2001. p. 182-190.
- CHARTIER, A. M. 1830-2010: trinta anos de pesquisas sobre a história do ensino de leitura. Que balanço. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 49-67.
- DEVELAY, M. L'indispensable réflexion épistémologique. Les Sciences de l'éducation: quel intérêt pour le praticien? *Cahiers Pédagogiques*, Paris, n. 334, p. 25-26, mai 1995.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre a alfabetização*. Tradução H. Gonzáles. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FIJALKOW, J. *Sur la lectura: perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Issy-les Molineaux: E S F, 2000.
- FIJALKOW, J.; FIJALKOW, E. Enseigner à lire-écrire au CP. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 107, p. 63-79, abr./juin 1994.
- FOUCAMBERT, J. *La manière d'être lecteur*. Toulouse: Richaudeau, 1994.
- GRAY, W. *The teaching of reading and writing*. Chicago: UNESCO: Scott Foresman, 1961.

GRUNDERBEECK, N. V. *Les difficultés en lecture: diagnostic et pistes d'intervention*. Montreal: Gaetan Morin, 1994.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

_____. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

_____. Pedagogia, linguagem e democracia: crianças ativas em um meio que elas administram. In: CONGRESSO DA REDE LATINO AMERICANA PARA A TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO DE LINGUAGEM, 2013, Rio Claro. *Anais eletrônicos...* Rio Claro: Projetos Raios de Sol, Instituto de Biociências/UNESP, 2013. 1 CD-ROM.

KOCK, I.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.

MICOTTI, M. C. O. Métodos de alfabetização e o processo de compreensão. *Arquivos Rioclarense de Educação*, Rio Claro, n. 1, p. 7-141, 1970.

_____. O aprendizado do ensino. In: _____. *Alfabetização: os caminhos da prática e a formação de professores*. Rio Claro: Instituto de Biociências, 2004, p. 13-28.

_____. *Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas*. São Paulo: Contexto, 2012.

PIAGET, J. *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Librairie Armand Collin, 1967.

PRAT I PLAT, A. Reflexões sobre o modelo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. In: CARVAJAL PEREZ, F.; RAMOS GARCIA, J. (Org.). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Tradução C. Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 94-121.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução C. Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTZKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

OS SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE DUAS PROFESSORAS BEM-SUCEDIDAS EM VÁRZEA GRANDE – MT

Ivânia Pereira Midon de Souza

INTRODUÇÃO

No início dos anos 1980, as estatísticas educacionais denunciavam que mais da metade das crianças que cursavam o 1º ano eram reprovadas. A explicação da repetência escolar era associada a fatores extra-escolares, tais como deficiência nutricional, cultural, intelectual, linguística, a indisciplina, a falta de interesse, a desestrutura familiar e, o mais grave, eram as explicações de ordem psiconeurológicas, muitas vezes diagnosticadas com base apenas no senso comum. Esse fato se faz sentir ainda hoje, em qualquer rede pública e mesmo privada de ensino, porém, com mais cautela que nas últimas duas décadas, em função da divulgação de pesquisas sobre o fracasso escolar e da atuação mais efetiva de políticas de inclusão que vêm divulgando, nas redes de ensino, informações sobre as deficiências de ordem psiconeurológica, diferenciando-as das dificuldades de aprendizagem pontuais, fruto de intervenções pedagógicas ineficientes na alfabetização.

No que concerne à alfabetização, concebo o fracasso escolar como a não aprendizagem da leitura e da escrita, no período em que a criança, em idade adequada, não avança através das hipóteses propostas por Ferreiro e Teberosky (1999). Acrescento a essa lógica do fracasso escolar o analfabetismo funcional, ou seja, a incapacidade de interpretação dos

discursos e seus usos nas práticas sociais, decorrente do nível insatisfatório de letramento.

A transferência da “culpa” pela não aprendizagem para as crianças é muitas vezes utilizada pelos professores para justificar sua fraca formação, inabilidade e mesmo comodismo, diante das situações do cotidiano escolar que exigem um maior conhecimento teórico-prático da alfabetização, do letramento e da educação inserida num contexto social mais amplo.

Um dos fatores pedagógicos apontados pelas pesquisas educacionais, como parte integrante da produção escolar do fracasso na alfabetização e letramento, é a falta de compreensão das escritas não convencionais, ou hipóteses de escrita produzidas pelas crianças, mesmo após a divulgação da Teoria Psicogenética no meio acadêmico e escolar, desde meados dos anos 1980. Frequentemente, tal interpretação equivocada do “erro” é explicitada como problema de aprendizagem, tornando muitas crianças rotuladas após encaminhamento ao apoio pedagógico e até aos serviços de educação especial, iniciando um processo psicológico de autoculpabilização pela sua não aprendizagem.

Outro fator da produção pedagógica do fracasso na alfabetização é descrito por Cagliari (1998) como a desconsideração, por parte dos alfabetizadores, das características individuais de aprendizagem, devido, em parte, ao histórico e prolongado uso das cartilhas, as quais

[...] não sabem lidar com as diferenças no processo de aprendizagem e como prevêem somente o certo, nenhum erro será objeto de estudo. Por essa razão, não encontramos nas cartilhas, nem nos manuais de professores, formas de agir quando um aluno não aprende algo. [...] Os professores sabem, por experiência própria, que é difícil ensinar a ler e a escrever, mas quem analisa uma cartilha fica com a impressão de que tudo é tão simples e perfeito, que ninguém nunca erra nem tem dúvidas. (CAGLIARI, 1998, p. 98).

Nesse sentido, as explicações sobre as hipóteses psicogenéticas tornam mais fácil para o professor a compreensão dos conceitos que as crianças formulam a respeito da escrita, pois o que angustia o professor é não compreender as escritas não convencionais e encará-las como erros. Tal desconhecimento faz com que se recorra à cópia, cuja estética imita os

padrões convencionais, porém, não mobiliza as estratégias cognitivas que a leitura e a escrita espontânea exigem. Em face do desconhecimento sobre o que a escrita representa e como a escrita se dá, muitos professores ainda utilizam a silabação mecânica e a memorização global de palavras simples, o que acaba frustrando crianças que não desenvolveram a capacidade de concentração e de memorização. É assim que o inadequado uso dos métodos ditos tradicionais, decorrente da hegemonia das cartilhas, tem sido apontado pelas pesquisas sobre o fracasso na alfabetização como um dos produtores da não aprendizagem da leitura e da escrita, tanto no que se refere à alfabetização quanto no que se refere ao letramento. Cagliari descreve como o processo de desistência por parte do aluno é produzido pela escola, o que sugere a reflexão em torno do valor conferido aos métodos de alfabetização, sobretudo o uso da cartilha:

[...] o método das cartilhas é considerado em geral muito conveniente pelos professores. Se o aluno não aprender, a responsabilidade não é dele, nem do método, mas da incapacidade do aluno. Como o método considera que todos os alunos partem do zero e vão estudando ponto por ponto, do mais fácil para o mais difícil, isso dá uma falsa aparência de organização. Todos os alunos devem fazer a mesma coisa, do mesmo modo, no mesmo tempo. Para o professor, fica mais fácil avaliar quem está acompanhando e quem está ficando para trás. [...] Se o aluno errar alguma coisa, o professor apaga e coloca o certo. Os pais e diretores olham os cadernos desses alunos e acham que tudo vai às mil maravilhas. [...] Por trás de toda aquela aparente ordem, esconde-se muita coisa mal compreendida, que irá produzir péssimos frutos nas séries posteriores. [...] Os professores que adotam as cartilhas nem sequer param para analisar cuidadosamente o que fazem, ou para investigar por que alguns alunos aprendem e outros não, ou ainda para ponderar a que preço seus alunos aprendem. [...] Aos professores que dizem que também se aprende pela cartilha, que muita gente fez isso e aprendeu bem, deve-se rebater, lembrando todos aqueles que não aprenderam e que tiveram que abandonar a escola. (CAGLIARI, 1998, p. 101-102).

Para Cagliari, as práticas tradicionais de ensino, além de não elucidarem sobre o caráter fonêmico do ensino-aprendizagem da língua, não contemplam os aspectos práticos de seu uso. No método silábico, por exemplo, o professor ensina os alunos a repetirem as sílabas e decorá-las, seguindo a velha concepção de que aprender é apenas memorizar. A pro-

blemática imposta a nós, alfabetizadores, sobre adotar ou não métodos de alfabetização, ou, ainda, como dar conta de ensinar a ler, escrever, compreender e fazer uso da leitura e da escrita, em práticas sociais, denota outras questões conceituais sobre o que, de fato, a escrita representa e como a criança aprende.

Morais (2012) explica que os principais equívocos dos métodos mais usados tradicionalmente, no Brasil (silábico e fônico), residem na visão autocêntrica em relação ao funcionamento da aprendizagem infantil, na medida em que

[...] ambos partem do pressuposto de que as crianças, naturalmente e sem dificuldades, já pensariam, desde cedo, que as letras “substituem os sons das palavras que pronunciamos”. Essa visão simplista é o que justificaria a solução de, simplesmente, transmitir-lhes, de forma pronta, as informações sobre correspondências som-grafia. (MORAIS, 2012, p. 37).

Diante dos fatores de ordem prático-pedagógica produtores do fracasso, referentes à questão dos métodos tradicionais de alfabetização e à falta de compreensão de como a criança aprende, elucidados pelos autores citados, chegamos à questão que considero nevrálgica para a produção escolar da não aprendizagem da leitura e da escrita: as concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem que orientam a escolha dos métodos tradicionais de alfabetização. Como esses dois aspectos norteiam a prática pedagógica, Klein (2006) considera ser muito importante que os professores alfabetizadores tenham concepções claras de ensino-aprendizagem e de linguagem, dando sentido ao ato de alfabetizar. Enfatiza a autora:

A forma como concebemos determinado produto ou processo da realidade que tomamos como objeto de ensino-aprendizagem influi decisivamente no modo como encaminharemos nossa prática pedagógica. Não apenas a teoria sobre o ensino-aprendizagem, mas também a teoria sobre o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, sobre o conteúdo curricular (neste caso, a língua escrita) são elementos essenciais que norteiam nosso encaminhamento docente. Daí a importância de aprofundarmos nossa compreensão científica sobre a linguagem, uma vez que nela se enraízam todos os fundamentos e elementos explicativos da língua escrita. (KLEIN, 2006, p. 7).

As concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem conferirão ao professor a clareza quanto aos objetivos, à escolha das atividades adequadas e às operações cognitivas que estão ocorrendo no sujeito aprendente, em função de sua ação pedagógica intencional e sistematizada.

O título deste texto nos leva a inferir que os sentidos atribuídos pelo alfabetizador ao ato de ensinar a ler e a escrever têm grande peso na produção do sucesso do sujeito, em seu início de escolarização. Considerando os conceitos de alfabetização e letramento como produtos históricos culturais engendrados a partir de interesses e disputas de ordem material e intelectual dos diversos agentes sociais, é de fundamental importância que os professores compreendam o ensino-aprendizagem da língua como um ato político de libertação de mentes, como propõe Freire (1989), ao ressaltar o valor da alfabetização para a construção da cidadania, ou seja, da atuação social consciente de todas as pessoas. Para Freire (1989, p. 19), na prática, o sentido político do ato de alfabetizar materializa-se na escolha de textos que desvelem a realidade, muitas vezes provenientes do universo vocabular dos próprios alfabetizados, somados à outros textos e palavras propostos pelo alfabetizador, caracterizando assim a alfabetização como um ato de conhecimento e criação, por meio da leitura do mundo e da palavra. Essa perspectiva política do ato de alfabetizar e letrar, respaldado pelos conhecimentos científicos acerca da linguagem e da construção do conhecimento, fomenta questionamentos orientadores das práticas pedagógicas relacionados aos objetivos e fins da alfabetização. Nesses questionamentos, estão implícitos o sujeito produto dessa minha ação intencional e o direcionamento das escolhas feitas a respeito dos procedimentos metodológicos, do currículo e de tudo o mais que favoreça o alcance dos objetivos.

A inexistência de sentidos para o ato de alfabetizar tem como consequência a ausência de metas, conteúdos e capacidades que se quer alcançar, ao longo de cada ano de escolarização. Morais (2012) cita estudos de Cruz e Albuquerque (2011) e Oliveira (2010), relativos à ausência de progressão nas aprendizagens dos alunos em função da inexistência de metas de aprendizagem para cada ano que compõe o Ciclo de Alfabetização. A incapacidade de se definir um currículo que proponha a progressão da aprendizagem dos alunos numa dimensão multicultural, por parte dos

Sistemas de Ensino e também por grande parte dos alfabetizadores, revela a falta de conhecimento da relação dialética entre escola e sociedade, bem como do sentido político que a prática pedagógica assume, enquanto mediadora da transformação social. Moreira (2008) assinala:

Pode-se dizer que no currículo se evidenciam esforços tanto para consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. Isso se torna claro ao nos lembrarmos dos inúmeros e expressivos relatos de práticas, em sala de aula, que contribuem para cristalizar preconceitos e discriminações [...] de certos grupos sociais. [...] Ao mesmo tempo, há inúmeros e expressivos relatos de práticas alternativas em que os professores (as) desafiam as relações de poder que têm justificado e preservado privilégios e marginalizações, procurando contribuir para elevar a auto-estima de estudantes associados a grupos subalternizados. (MOREIRA, 2008, p. 28).

A prática de alfabetização por meio de textos que privilegiam o exercício da interlocução, da argumentação e contra-argumentação, aliada ao trabalho sistemático com agrupamentos produtivos em que as crianças podem colocar em discussão suas hipóteses a propósito da leitura e da escrita, vai ao encontro da perspectiva de um currículo multicultural, aberto às vozes dos agentes construtores da cultura.

Numa perspectiva otimista em relação ao processo de ensino-aprendizagem, procurei evidenciar algumas características pedagógicas produtoras do sucesso na aquisição da leitura e da escrita de alunos do primeiro ano do ciclo de alfabetização, por meio da apresentação das metodologias utilizadas por professoras consideradas bem-sucedidas no município de Várzea Grande – MT. Apresento, ainda, os sentidos que os alunos puderam atribuir à leitura e à escrita, ao longo do processo interativo de ensino-aprendizagem.

Os elementos constitutivos das práticas bem-sucedidas, assim como os indicadores das aprendizagens dos alunos das duas professoras alfabetizadoras, foram colhidos no decorrer da pesquisa de mestrado, de abordagem qualitativa, uma vez que se evidenciaram elementos conceituais e procedimentais caracterizadores das práticas bem-sucedidas. A escolha das professoras sujeitos da pesquisa deu-se pela observância de suas turmas terem, por repetidos anos, alcançado o perfil de alfabetização proposto

para cada ano no Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã do referido município. Esses resultados foram verificados pelos desempenhos dos alunos na Provinha Brasil e na observação da evolução de suas escritas, registradas nos diagnósticos psicogenéticos, desenvolvidos mensalmente e arquivados pela coordenação escolar. Outro critério da seleção das professoras foi a observação da opção de alfabetizar seus alunos com a presença permanente de textos em sala de aula.

INDICATIVOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E SIGNIFICATIVOS RESULTADOS ENCONTRADOS

Como procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta de dados, os estudantes fizeram avaliação escrita (Provinha Brasil) e atividades referentes à escrita de textos, frases e palavras, com as quais foi possível constatar que 95% de seus alunos alcançaram o nível alfabético de escrita, conforme os objetivos previstos para o final do primeiro ano do Ciclo Básico, descritos na Proposta Pedagógica do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã (CBAC). Como o perfil de saída esperado para o primeiro ano corresponde ao nível 2 da Provinha, observamos que, aos 64% das crianças classificadas entre os níveis 3, 4 e 5, somam-se 18% das crianças que atingiram o nível 2. Dessa forma, concluo que, na turma da professora Cléa, 82% dos alunos obtiveram um rendimento satisfatório de alfabetização e letramento, tanto para os parâmetros locais quanto para os nacionais.

Quanto aos resultados da aprendizagem dos alunos da professora Emi, na Provinha Brasil, mais da metade da turma alcançou o nível 5. Conforme o Guia de Correção, os alunos demonstram ter alcançado o domínio do sistema de escrita e a compreensão do princípio alfabético, apresentando um excelente desempenho, tendo em vista as habilidades que definem o aluno como alfabetizado. A média da turma da professora Emi, seguindo as orientações do Guia de Correção, foi de 21,8, correspondendo ao nível 4 da Provinha Brasil.

Os diagnósticos psicogenéticos individuais de escrita permitiram a identificação do perfil de alfabetização inicial e final dos estudantes, no ano letivo de 2009, evidenciando a progressão da aprendizagem dos alunos. Por meio desse instrumento realizado no início do ano letivo, cons-

tatou-se que mais de 90% dos alunos da Professora Cléa traziam escritas pré-silábicas. A turma iniciou com 20 pré-silábicos e 02 silábicos. Já o último diagnóstico do ano letivo de 2009, efetuado ao final de dezembro, revelou que 4,5% dos alunos apresentavam escrita silábica com valor sonoro, 9,1% eram silábico-alfabéticos, 45,5% eram alfabéticos e 40,1% eram convencionais na escrita, com leitura fluente.

Já na turma da professora Emi, por meio dos diagnósticos psicogenéticos implementados ao início do ano letivo, arquivados na escola, constatou-se que 44,4% dos alunos faziam uma interpretação pré-silábica de escrita, 27,7% eram silábicos, 11,1% eram silábico-alfabéticos e 16,6% eram alfabéticos. De acordo com a última avaliação diagnóstica de escrita, feita em dezembro de 2009, 42,10% dos alunos apresentaram escritas alfabéticas e 57,9% apresentaram leitura e escritas convencionais, nas quais os alunos já começam a demonstrar o conhecimento de algumas regularidades e irregularidades ortográficas. E, como o perfil de saída do primeiro ano é o nível alfabético, concluo que Emi superou as metas para o ano.

Na entrevista semiestruturada com as professoras e na observação de aulas, registradas nos protocolos de observação, foi possível compreender os aspectos conceituais e procedimentais envolvidos no trabalho com textos, os quais serão mais bem explicitados nas descrições das práticas das professoras. Todavia, podemos adiantar que um aspecto em comum encontrado em ambas as práticas foi a presença de número significativo de eventos de alfabetização e letramento, nos quais os alunos, por meio de tentativas de escritas e de leitura de palavras, frases e textos, coletiva e individualmente, eram levados a refletir sobre o que a escrita representa e para que ela serve. Ao longo desses eventos, foi possível identificar que ambas tinham a clara distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento, dando sentido à definição dos objetivos, à seleção dos conteúdos e à construção de procedimentos metodológicos de intervenção, impulsionadores da aprendizagem dos alunos. Um segundo aspecto relevante, verificado no discurso e na organização da dinâmica de sala de aula das professoras, foi o conhecimento da teoria psicogenética orientando os agrupamentos produtivos e a distribuição de desafios de escrita conforme as necessidades individuais dos alunos.

Finalizo esta parte do texto referente aos procedimentos metodológicos da pesquisa demonstrando, por meio das entrevistas individuais com as crianças, ao final do ano letivo, quais os conhecimentos construídos acerca da funcionalidade da língua escrita e dos sentidos atribuídos pelos alunos à leitura e à escrita, após um ano letivo de desenvolvimento sistemático em práticas sociais de alfabetização e letramento. Vejamos alguns depoimentos dos alunos da Professora Cléa, sobre as práticas de leitura das quais participaram.

I: O que você mais gosta que ela leia?

LG: Receita que é mais importante que historinha, prá sabê fazê a comida.

I: O que você já aprendeu nos textos que a professora já trabalhou na sala?

LG: Já aprendi da onça, cantá, lê, aprendi a respeitá.

(Lu. Gu.-Alfabetico- Entrevista 02/12/2009)

M.: Faz tempo ela leu uns livrinhos de letras. Historinhas das letras. Faz tempo também ela já contou histórias da Chapeuzinho Vermelho. Ontem foi a música da noite. Escreveu uma vez sobre o preconceito. A gente já fez uma receita lá na sala. Ela foi..., foi lendo os ingredientes no papel e nós fomos fazendo. Hoje ela leu um texto da girafa: “A Girafa sem Sono”.

I: Você sabe o que é um texto?

M.: Texto tem um título e um monte de palavras. A gente lê a história no texto.

I: O que você já aprendeu nos textos que a professora já trabalhou na sala?

M.: Aprendi a lê, aprendi sobre os animais do Pantanal, aprendi a fazer brigadeiro e fazer convite. Aprendi sobre pessoas de outros países que têm outras cores. Sobre as raças.

I: Qual foi o texto de que você mais gostou?

M.: Eu mais gostei foi da receita. (Mar.- Alfabetico Convencional- Entrevista 12/12/2009)

I: Você sabe o que é um texto?

G.: Sei, um texto é quando você lê alguma coisa. Quando você está lendo do gatinho..., historinha é texto, música é texto, porque ela ééééé’...., música tem refrão, música é pra ler e pra cantar também. (Gis.-Alfabetica Convencional- Entrevista 04/12/2009)

I: Que atividade você mais gosta de fazer na sala de aula?

Ar.: Pôr a mente pra escrever texto.

I: Como assim?

Ar.: Quando a gente lê, a gente entra dentro da mente da gente [...] Aí entra tudo dentro da minha cabeça.

I: Você sabe o que é um texto?

Tal: Um texto é aquele negócio que serve para lê. Eu acho que o cartaz é um texto. Historinha também é um texto, porque tem muitas letras e muitas fotos que dá pra nós lê (Ta. Mar. – Alfabética Convencional-Entrevista 12/12/2009).

I: O que ela lê?

Ani.: Ela lê historinha, um monte de coisa. Ela fala como que lê. Cartinha e receita, bastante. Ela é a professora mais legal que eu já estudei (Ani. – Silábica-Alfabética – Entrevista 12/12/2009).

As explicações dadas pelas crianças revelam que concebem os textos como uma ferramenta da qual se podem obter informações, instruções – “[...] ela foi lendo os ingredientes no papel e nós fomos fazendo” –, conhecimentos importantes – “[...] aprendi, sobre cuidar dos bichos, num comê muita bala com refrigerante que passa mal”, além do prazer proporcionado pelas histórias e músicas – “[...] música é pra ler e pra cantar também”. O reconhecimento da função social que os textos exercem também ficou evidente na fala dos alunos, uma vez que alguns deles chegaram a estabelecer uma hierarquia entre os gêneros segundo sua utilidade. “Receita que é mais importante que historinha, que é prá sabê e fazê a comida.” O fato de as crianças perceberem que os textos trazem informações ou mensagens denota a existência de uma concepção de texto como instrumento social e de seu caráter interlocutivo. Quando as crianças expõem o que aprenderam nos textos, demonstram que houve mais do que decifração, que houve interpretação. A aluna Ari. foi brilhante, ao descrever o que acontece quando ela está lendo. “Quando a gente lê, a gente entra dentro da mente da gente. [...] Aí entra tudo dentro da minha cabeça.” Para ela, ler implica pensar para adquirir conhecimento.

Outro aspecto evidente foi a identificação por parte das crianças de elementos formais do texto e de aspectos próprios dos gêneros textuais e seus portadores, tais como título, refrão, fotos, ingredientes. Foram citados os gêneros receita, convite, poema, música, narrativas, textos informativos e listas.

Além disso, as crianças foram unânimes em suas respostas, no que se refere à consideração do texto como uma ferramenta de aprendizagem de leitura e de escrita. Ao serem questionados sobre o que aprenderam com os textos em sala de aula, todos afirmaram que aprenderam a ler e escrever. Vejam-se alguns depoimentos que evidenciam a compreensão dos aspectos fonográficos da língua escrita, bem como a preocupação com as regularidades e irregularidades ortográficas:

I: O que você mais gosta que ela leia?

T. M.: É doooooo... a historinha do H e do R. Que o “H” fala assim, né, o “H” não tem som. [...]. Ele é mudo. Ela já fala pra nós assim. [...]. Tem gente que, quando vai escrever carrinho assim, escreve só com um “R”. Aí, quando a tia vai escrever no quadro, todo mundo tem que apagar o carrinho, e fazer com dois erres. Mas eu já sei escrever carrinho. (Tal. Mat. – Alfabética Convencional – Entrevista 12/12/2009).

I: Você sabe o que é um texto?

Moi.: Um texto é pra escrever, tem vez que ele é quadrado e gordo, porque é cheio de letras. Música é texto, né? Porque vai saindo um monte de canto da boca, vai saindo as letras da boca. Porque é a boca que faz o som. Bilhete, convite, receita é texto, por causa das letrinhas, tudo tem letrinha, é por causa disso. (Moi. – Alfabético – Entrevista 30/11/2009).

I: Você já sabe ler?

A.: Já.

I: E escrever?

A.: Também. Sozinho.

I: Que que é mais difícil ler ou escrever?

A.: Escrever, porque tem aquelas palavras: BRE, RE, RA.

I: Aquelas que têm “R”?

A.: Parece que é com P, mas é o B. Eu fui ponhá o P e era o B, prá escrevê BREJO. E lê é mais fácil porque é rapidão, só precisa do olho. (Al. – Alfabético Convencional – Entrevista 30/12/2009).

Observemos agora alguns depoimentos coletados durante as entrevistas com os alunos da professora Emi, que explicitam os conhecimentos dos alunos referentes à textualidade, bem como a compreensão do texto como importante portador de informações.

I: Você sabe o que é um texto?

Bi: Sei, um texto é tipo uma música [...] quase igual uma história. É uma história. [...] Tem palavras importantes. [...] É porque tem... A

gente aprende também com elas... Eu já aprendi da pata Tiana, dos três porquinhos.

I: Quais os temas que a tia já trabalhou dentro dos textos?

Bi: Sobre o amor, da escola [...] Nós trabalhamos já o texto sobre o lixo. [...] O que mais eu gostei foi o texto da pata Tiana, porque tinha bastante coisas importantes, nele falava sobre a letra. (Bi.- Alfabética Convencional – Entrevista 03/12/09).

Jo: Ela lê um monte de coisas, tipo assim, palavras e texto. Ontem era da rosa, margarida... lê livrinhos também...

I: Você sabe o que é um texto?

Jo: Sei, é um monte de palavras assim... [e abre os braços]. Convites e cartas são textos.

I: O que você já aprendeu nos textos que a professora já trabalhou na sala?

Jo: Aprendi da pata. Da raposa, do pato, sobre a escola, calma aí... foi o texto da sapa que ela passou hoje... (Jo.- Alfabético Convencional – Entrevista 03/12/09).

I: Sua professora lê pra vocês?

Jo. Vi: Lê, lê no quadro, tem vez lê no caderno.

I: O que ela lê? Os textos, as coisas lá para a gente fazer. Ela lê os textos que ela passa no quadro.

I: Você sabe o que é um texto?

R – Sei... haaa, num sei. É aquilo que tá na parede. Prá ler um texto tem que sê inteligente [...] Tem palavra, texto é palavras. (Jo. Vi – Alfabético – Entrevista 03/12/09).

I: O que ela lê?

Lu: Um monte de coisa, texto, músicas.

I: Qual dessas músicas você achou mais legal?

Lu: Pisquei pro menino, o menino gostou, contei pra mamãe, mamãe nem ligou, contei pro papai, o chinelo cantou. [...] Ah, é legal, aprender música é legal.

I: Você sabe o que é um texto?

Lu: Alguma música, alguma história. [...] tem que ter desenho, umas palavras... (Lu. Alfabético Convencional – Entrevista 30/11/09).

Ma. Ed.: Eu sei o que é um texto. Um texto é uma historinha infantil e uma receita.

I: Que outros tipos de texto você conhece?

Ma. Ed.: Eu conheço da música.

I: O que você aprendeu nos textos que a professora já trabalhou na sala?

Ma. Ed.: Aprendi trabalhinho, reciclar, cuidar do meio ambiente, historinha.

I: Qual foi o texto de que você mais gostou?

Ma. Ed.: Do meio ambiente. [...] Para a gente colaborar com o meio ambiente. Você vê que o pátio tá limpinho? É por causa do nosso trabalho. (Ma. Ed.-Alfabetica - Entrevista 01/12/09).

I: A professora Emi. lê prá vocês?

Vi. Ca.: Lê. [...] ela lê historinhas, textos, e historinhas tem vez do livro

I: E o que é texto?

Vi Ca: Texto é o que ela escreve no quadro. Agora ela escreveu sobre o sítio.

I: E o que você já aprendeu com os textos que ela passa na sala?

Vi. Ca.: Sobre os três porquinhos, sobre o sítio, sobre um monte de coisas. Eu nunca fui no sítio. Eu aprendi no texto do sítio que a água é azul, que tem peixe, que tem fruta lá também. [...] Eu também gostei mais do convite, porque é de convidar a gente para ir no aniversário. (Vi. Ca. Alfabetica Convencional – Entrevista 30/12/09).

Não foi percebido, na fala das crianças, o entendimento do texto como meio de interlocução entre autor e leitor. Para as crianças, o texto escrito é definido por suas características gráficas, “é um monte de palavras assim”, “Tem palavra, texto é palavras”, “tem que ter desenho, umas palavras...”, entretanto, ao dizer que texto são palavras e não letras, já está implícito o conhecimento de que essas palavras possuem um significado e que são importantes para a compreensão do texto. A fala de Bi. confirma essa afirmação: “Tem palavras importantes.[...] A gente aprende também com elas...” Assim como Bi. outros alunos compreenderam o texto como portador de instruções e informações importantes.Vi. Ca. foi além, comprovando em sua fala o quanto o trabalho com textos é importante para ampliação do universo dos alunos. “Eu nunca fui no sítio. Eu aprendi no texto do sítio que a água é azul, que tem peixe, que tem fruta lá também”. Por meio do texto, ela pôde vislumbrar um lugar que não conhecia concretamente e, por isso, o considera importante. Ma. Ed. também conseguiu fazer a relação entre os conhecimentos apreendidos no texto com a vida prática, ao explicar que, após terem aprendido sobre o lixo e sobre o meio ambiente, puderam compreender a importância de manter o pátio da escola limpo. “Aprendi [...] cuidar do meio ambiente [...] Você vê que o pátio tá limpinho? É por causa do nosso trabalho”. De todos os conhecimentos apreendidos em sala de aula, o texto é o considerado por Jo. Vi. como o mais complexo: “Prá ler um texto tem que sê inteligente”. Na definição de

texto feita pelas crianças, apareceram os seguintes gêneros: carta, receita, convite, narrativas infantis, músicas, quadrinhas e história em quadrinhos. Suponho que o fato de todas as crianças saberem dar exemplos de textos tem relação com o trabalho continuado com textos pela professora Emi.

Nos depoimentos seguintes dos alunos da professora Emi, foi possível notar a importância que atribuem à escola e ao aprendizado da leitura e da escrita em suas vidas:

I: As pessoas precisam aprender a ler e escrever? Por quê?

Bi: Sim. Porque quando ela tiver velhinha e ela não tem carro aí ela tem que pegar ônibus. Aí ela se perde, porque tem que ler tipo um farol que tem em cima do ônibus.

I: E esse farol indica o que?

Bi: Indica que vai para São Mateus, Pro Canelas (bairros) Que mais... não conseguem ler e escrever. (Bi. Entrevista – 03/12/09).

I: Você acha a escola importante?

Jo. Vi.: Sim, para aprende [...] quem não estuda vira escravo, trabalha na rua e quem estuda vira inteligente.

I: As pessoas precisam aprender a ler e escrever? Por quê?

Jo. Vi.: Sim, para aprendê a lê e para aprender a escrever, para não errar a letra igual meu pai. Tem vez ele erra, tem vez ele pede para mamãe escrever... como é o nome... no celular. Ele pede para mamãe escrever as letras no celular [...] Ele não erra sempre, só às vezes.

I: E você? Vai errar?

Jo. Vi.: Não. Vou acertar tudo. (Jo. Vi. – Entrevista – 30/11/09).

I: Você acha a escola importante? Por quê?

Yoh: É muito, porque ela ensina a criança, e se ela não estudar na escola e quando for fazer a profissão não vai... sem escola não tem profissão, sem profissão não tem dinheiro.

I: Você acha que pessoas precisam aprender a ler e escrever? Por quê?

Yoh: Acho. Para ler as coisas, um monte de coisa, até fora da escola [...] às vezes acho que precisam mais do que eu. Eu acho assim, né. Tem gente que é pior do que a gente às vezes. Aí tem que aprender mais, eu acho. A gente lê na casa também, e se for adulto, no serviço. (Yoh.– Entrevista – 30/11/09).

I: Por que você vem à escola?

Vit. Ca. : Porque eu gosto de aprender. [...] porque aprende ler, aprende escrever. Aí se a patroa pergunta alguma coisa, aí ele fala: Eu não sei ler. E quem estuda fica esperto. Se a mamãe pede pra ler uma receita, aí ele sabe ler. Também lê o jornal. (Vit. Ca. Entrevista – 01/12/09).

I: Você acha a escola importante? Por quê?

Ma. Ed.: Eu acho muito importante. Porque... pra gente aprender e ficar mais legal. [...] Pra mim aprender e ter uma profissão legal quando eu crescer.

I: E que profissão você quer ter?

I: Médica, médica.

I: Por quê?

Ma. Ed.: Porque também é uma profissão muito legal.[...] porque também a gente ensina pra mãe que tem que usar os remédios certos e eliminar os mosquitos da dengue.

I: Então quem não estuda não tem uma profissão legal?

Ma. Ed.: Não, não tem. Por exemplo, minha mãe. Por isso ela não foi médica e foi cabeleireira.

I: As pessoas precisam aprender a ler e escrever? Por quê?

Ma. Ed.: Qualquer pessoa que não sabe precisa ler, escrever e aprender. Porque eles precisam ler e escrever para aprender bastante as coisas.

I: Há pessoas que chegam adultos sem saber ler e escrever?

Ma. Ed.: Tem. Eu já vi na televisão.

I: E o que você acha dessas pessoas?

Ma. Ed.: Eu tenho dó [...] (Ma. Ed.– Entrevista – 01/12/09).

Os depoimentos coletados por meio das entrevistas individuais ilustram a compreensão/representação dos alunos acerca do uso da leitura e da escrita em suas vidas e o quanto esse conhecimento favorecido pela escola é importante para o presente e para seu futuro enquanto cidadãos.

CAPACIDADE DE TRABALHO COM HETEROGENEIDADE DE SABERES E CLAREZA QUANTO AOS OBJETIVOS A ALCANÇAR: ASPECTOS METODOLÓGICOS RELEVANTES NO TRABALHO DA PROFESSORA CLÉA

Por apresentar certo conhecimento de como a criança aprende, a professora tem a clara convicção de que todas podem aprender e que a velocidade dessas aprendizagens pode variar. O que não significa, para ela, esperar que a criança aprenda espontaneamente, sem a devida intervenção pedagógica. Observemos no depoimento de Cléa a perspectiva inclusiva com a qual encara a diversidade de saberes de seus alunos:

I: Quais são as características/qualidades necessárias para alguém atuar na alfabetização?

C: Primeiro, gostar do que faz, ninguém faz direito aquilo de que não gosta. E acreditar na criança. Acreditar que toda criança pode aprender. Ter a consciência de que a aprendizagem é única e individual para não querer padronizar as crianças. Cada uma tem seu ritmo. A criança nunca é problema, o problema deve ser nosso de desvendar como fazer para ensiná-la. (Entrevista com Cléa, em 20/01/2010).

O relato da aula a seguir descreve a atividade em que ela trabalha a produção da escrita por meio de agrupamentos produtivos, evento em que as crianças são desafiadas a escrever textos, frases ou palavras, conforme suas possibilidades e conhecimentos sobre a escrita. Essa foi uma atividade ocorrida após a leitura e a interpretação da história do Patinho Feio, seguidas da produção de texto coletivo, momento em que as crianças reconstroem oralmente o texto e a professora age como escriba, fazendo as intervenções necessárias. Após essas duas etapas coletivas, entendidas como referências para a escrita individual, Cléa propõe aos alunos que recontem e reescrevam a história, em duplas ou trios, de maneira independente. A atividade teve início após uma breve introdução a respeito do tema preconceito, atitude identificada pelas crianças como um comportamento inadequado dos personagens da história em relação ao Patinho Feio, nas etapas anteriores de leitura e interpretação da história. O resgate da questão central do texto, por meio de questionamentos às crianças e da intertextualidade com a lista de preconceitos elaborada pela turma, durante uma das etapas de realização do projeto didático “Xô, preconceito, olha o respeito”, foi necessário, segundo Cléa, para fornecer informações que ajudarão os alunos no planejamento e seleção de “ideias” para a composição do texto. Em seguida, Cléa fez a reconstrução oral coletiva da história pelas crianças, com a ajuda das imagens seriadas. Só então ela parte para a produção escrita com desafios diferenciados, conforme as hipóteses de escrita dos alunos.

A sala já está com uma posição diferente e as carteiras já estão em duplas. [...] Percebo que ela está formando as duplas por hipótese psicogenéticas próximas. [...] Shei. diz: “Acho que hoje vamos inventar textos e escrever, porque a tia tá juntando as crianças”. Eu: “Quando ela junta vocês, é porque vai ter produção de textos?” Marq: “Às vezes é. Às vezes é leitura também, ou então é prá ajudar o colega”. (Protocolo de observação, 12/11/2009, folha 01, linhas 01-09).

Foi muito produtiva essa recontagem da história. [...] C. volta à lista de preconceito e pergunta: “Qual desses preconceitos o patinho feio sofreu?” As crianças respondem: “O primeiro!” Tali: “Da aparência”. C. vai ao quadro e escreve o cabeçalho [...] continua escrevendo: PRODUÇÃO DE TEXTO. Logo abaixo, escreve: 1– PRODUIR UM TEXTO EM GRUPO. 2– ILUSTRAR O TEXTO [...] Gui: “Eu já sei o que que é pra fazer”. Tali. e Al: “Eu também, é pra fazer um texto”. [...] C: “Eu vou distribuir essas folhas e vocês vão produzir um texto em grupo. Quer dizer, as crianças que estão desse lado vão receber essas folhas aqui e vão dobrá-las assim”. [...] As crianças do lado esquerdo recebem a folha (uma por grupo) e começam a tentar dobrá-la. Enquanto isso, ela desenha no quadro como a folha vai ficar dividida. Eles olham e compreendem. Depois, ela explica que os grupos terão três pessoas e que eles deverão se organizar dividindo as tarefas. Nesse grupo, estão reunidos silábico-alfabéticos, alfabéticos e convencionais. [...] Os grupos da direita receberam uma folha com quadrinhos em série (quatro cenas), onde eles terão que montar frases com o alfabeto móvel que descrevam as cenas e depois copiá-las ao lado das imagens na folha. E, ao lado da mesa de C., estão Lu., Bru. e Luís, que [...] deverão montar palavras do texto O Patinho Feio com o alfabeto móvel e depois escrever na folha que a professora deu. Os dois alunos são silábicos com valor sonoro, quase silábicos alfabéticos. Luís é recém-alfabético. Depois que todos os grupos são montados, C. começa a transitar pelos grupos fazendo perguntas de intervenção. O primeiro grupo a que ela vai é o dos silábicos com valor sonoro que escolhem as palavras Pata, chocando e ninho [...] e eu vou para outro grupo de alfabéticos e convencionais, onde estão Marq. (convencional), Tali. T. (recém-alfabética) e Gis. (alfabética, ganhando fluência na leitura). Eles fizeram uma moldura na folha com giz de cera e escreveram o cabeçalho e seus nomes. Estavam escrevendo a frase do primeiro quadrinho. Marq. foi eleito para escrever e já tinha escrito: “OS OVOS QUE” Tali. está ditando a primeira frase. Marq. fala: “BRA”. Gis: “É o B, o R e o A”. Ele continua escrevendo e afirma com a cabeça. Tali. repete: “OS OVOS QUEBARAM”. Gis: “Você falou BA”. Tali. corrige: “BRA, BRA”. Gis. afirma com a cabeça. Tali: “Agora o RAM. O R e o AO”. Marq. escreve rápido e Gis. concorda. Marq. já ia escrever sem o R. As duas olham a escrita e Tali: “Ia faltar o R”. Mas ele escreve corretamente. Os três lerem a frase e Talita completa: “Aí só faltava um ovo”. [...] Lu. enfia a cabeça entre Marq. e Tali. e presta muita atenção na escrita e na fala de Tali. Quando terminam a frase, ele volta para o seu grupo. Tali. fala: “Agora vem a outra parte a história”. Enquanto ela e Gis. vão olhar as imagens seriadas que C. pôs no quadro, Marq. faz mais linhas para continuar a história. [...] Vou para outro grupo onde tem Ari., que é alfabética, Tali. P, que é recém-alfabética e Wil., que é silábico-alfabético. Eles já montaram com o alfabeto móvel a frase referente à primeira imagem, assim: “A PATAESTAV CHOCANDO SO OVO”. [...] Tali. P. e Ari. passam

o dedo embaixo das palavras dizendo: “A pata estava chocando os ovos”. [...] Fui para o grupo de Tali. M., que é convencional, Edu., que é recém-alfabético e Al., que é convencional. [...] Eles fizeram margens com giz de cera [...] Edu. não saiu para o recreio. Ele fala que vai copiar para mostrar para sua mãe, em casa, o que ele fez. Ele me mostra a folha de seu grupo. Os quadrinhos estão numerados e eles escreveram assim: “1) QUEBROU O OVO E NA SEUUM PATO FEIO. 2) A MAMÁ PATA FOI COM OS SEUS PATINHOS NA LAGOUA E O PATINHO FEIO FICOU OLHANDO. 3) O PATINHO FEIO RESOLVE NADAR OS PATINHOS BUNITOS FICOU FICRÃO RINDO DOPATINHO FEIO. 4) DEPOISRESOLVEU I EMBORA CHORANDO 5) CHEGOU IVIU OS CISNES”. Os quadrinhos 6-7 e 8 ficaram para depois do recreio. (Protocolo de observação 12/11/2009. Folha 03, linhas 21-50, folha 04, linhas 01-50 e folha 05, linhas 01 -50).

Os produtos finais de escrita dos alunos, embora nem todos tenham produzido textos longos, são analisados por Cléa, quanto aos aspectos de apropriação do sistema de escrita e quanto ao avanço na organização textual e conhecimento das características linguísticas do gênero estudado. As escritas finais dos alunos são consideradas como diagnósticos indicativos das capacidades já consolidadas por eles e dos conteúdos que deverão ser retomados, em seus planejamentos futuros.

A PRÁTICA CONSTANTE DA LEITURA DE TEXTOS LÚDICOS E DA PRODUÇÃO DE TEXTOS COLETIVOS: INDICATIVOS METODOLÓGICOS DE ALFABETIZAÇÃO DA PROFESSORA EMI

A explicação dada por Emi sobre alfabetização e letramento reflete sua clareza quanto às escolhas metodológicas que possibilitam a aquisição da leitura e da escrita, bem como o conhecimento da funcionalidade dos gêneros textuais:

Alfabetização refere-se ao conhecimento da língua escrita e letramento significa fazer uso da língua escrita nas práticas sociais. Não são sinônimos, alfabetização é conseguir ler e escrever mesmo, usar as letras, conhecer os sons [...] Letramento refere-se a um processo de aprendizagem social e histórico da língua escrita. As crianças que têm acesso desde cedo a livros infantis, jornais, revistas, que ouvem histórias contadas pelos seus pais, por exemplo, são mais estimuladas em seu processo de

aprendizagem, porque já convivem com práticas de letramento. (Entrevista com Emi, em 17/12/2009).

A atividade em que Emi propõe uma pequena produção de texto em dupla, por meio de entrevista, é um exemplo de como ela realiza sua prática de alfabetização. Essa atividade garantiu que as crianças conhecessem o gênero entrevista, vivenciando-a, ao mesmo tempo em que puderam refletir sobre a escrita das palavras, se ajudando mutuamente e trocando informações.

Emi pede atenção e começa a explicar: “Essa atividade será como uma entrevista. Você vai falar um pouco de você para o colega e depois o colega vai falar dele para você [...] Tá vendo essa folhinha aqui? Aqui [...] você vai escrever, seu nome, seu apelido, do que você gosta. Mas só que é assim, a Gab vai escrever a respeito de Ran e Ran vai escrever a respeito da Gab. Depois a tia Emi vai chamar aqui na frente para ler e falar sobre o colega. Você não vai falar de você. Você vai falar do seu colega e ele vai falar de você, tá legal? Entenderam?” As crianças responderam em coro que sim. Emi: “Para isso, vai precisar de duas folhas”. Emi passa distribuindo as folhinhas e algumas crianças começam a escrever o próprio nome [...] Emi percebe e retifica: “Não é para escrever o seu nome. É para escrever o nome do colega, pois ele é quem será entrevistado. [...] As crianças apagam e outras simplesmente trocam a folha. Emi reexplica várias vezes, individualmente: “Não é para conversar outras coisas. É para conversar sobre o assunto que está aí. O primeiro item é se tem apelido. Estão vendo?” [...] E lê a folha inteira para as crianças. E elas tentam acompanhar com o dedinho. [...] Emi diz que podem começar. [...] Bi. conversa com seu parceiro: “Aqui já é outra coisa, ó, o apelido. Você tem apelido?” Ele diz que tem. Vou passando entre as carteiras e vejo que as crianças compreenderam e estão animadas em saber sobre o outro. Vejo que leem as perguntas e repetem olhando para o outro. Na hora da resposta se ajudam mutuamente na escrita, dizendo a letra que é para escrever. Exemplo: “MACARRÃO é com ão. Faltou o A e a cobrinha em cima do A”. “Meu nome é com Y- O-H- A- N”. [...] A atividade foi um sucesso. [...] Emi passa entre as carteiras fazendo intervenções quanto à escrita e a segmentação das palavras na frase. Quando percebe que já terminaram, Emi diz: “Agora vamos ler lá na frente”. Lu. diz que quer ir primeiro [...] (Protocolo de observação- 03/12/09).

Essa foi uma ótima oportunidade de leitura e escrita, que favoreceu o uso da linguagem oral e escrita de uma forma significativa e agradável para as crianças, além de favorecer a troca de informações sobre elementos próprios da alfabetização. Uma ação notada em todas as aulas, reforçando as instruções dadas por Emi antes da execução das atividades, é o atendimento individual, porque Emi passa entre as carteiras, observando as escritas das crianças e orientando sobre a ortografia, pontuação, letra maiúscula, posição da escrita na folha etc. Todavia, há que se ressaltar que, para que os alunos chegassem a esse nível de autonomia na produção de pequenos textos, Emi iniciou o processo de alfabetização seguindo as famílias silábicas. Emi também toma leitura individualmente das crianças, além de fazer ditados periódicos e cópias sistemáticas dos textos estudados. O relato de Emi evidencia como ela costuma proceder, no início da alfabetização, com a ajuda dos textos.

Não deixo faltar os textos desde o início da alfabetização, as vogais são sempre apresentadas dentro de textos, as letras do alfabeto também. Todos os dias tem a leitura do alfabeto ilustrado. [...] Todos os dias tem que ler os numerais, cantar as musiquinhas que são voltadas para a *memorização mesmo*, do alfabeto. [...] Essas que você pode ajudar as crianças a memorizarem o alfabeto, e é uma leitura. [...] Quando ela identifica os sons e todas as letras do alfabeto, aí você começa a dar aqueles conteúdos que vão fazer a criança avançar. Então, a primeira coisa é [...] trabalhar o alfabeto, depois começa já a identificação no quadro daquilo que é significativo para elas, as quadrinhas, os textinhos memorizados, as parlendas, principalmente aquilo que ela conhece, os versinhos, as musiquinhas curtinhas. Porque, quando a criança sabe de cor, é mais fácil. [...] Aí vem a identificação de palavras, as listas de palavras, mas tudo dentro de um contexto maior, que é o texto. Sempre antes de ir para o trabalho considerado tradicional, que é o trabalho com as sílabas, sempre vou ter aquela preocupação do trabalho com a unidade maior, que é sempre um textinho de introdução. Mesmo que ela não saiba decifrar [...], ela já consegue identificar que texto é aquele. [...] Se você leu o alfabeto e leu o texto, ela vai identificar. Nos anos de alfabetização, fui observando que, quando colocava as letras dentro de um contexto maior, ficava mais fácil para as crianças. Não que a gente não vai dar isoladamente, às vezes também tem que dar isoladamente, a cópia, tem que dar a cópia para treinar a escrita, mas sempre tem que estar identificada num contexto. Pode ser uma música, pode ser um versinho, uma parlenda, uma adivinha, isso nunca falta. Desde o início do ano eu trabalho assim. E assim, quando eles já adquiriram o conhecimento da leitura e da escrita, eu começo o trabalho com os gêneros. Aí trabalhamos bilhetes, convites, cartazes, por-

que eles já têm mais conhecimento para poder compreender os gêneros. A própria interpretação da historinha fica mais fácil. (Entrevista com Emi, em 17/12/2009).

Esse relato da professora Emi, a respeito de sua metodologia de alfabetização com vistas a oferecer informações aos alunos sobre a importância do conhecimento das letras e das sílabas para a composição de palavras, frases e textos, me forneceu dados sobre sua concepção de leitura. A compreensão da concepção de leitura de Emi sugere sua concepção de alfabetização, que, conseqüentemente, explicará a escolha de suas metodologias para o ensino da leitura. A prática inicial de alfabetização de Emi comporta concepções de leitura enquanto decodificação. Ao longo do ano, acrescenta a concepção de leitura enquanto compreensão, interpretação, e a leitura enquanto meio de participação social sugerida pela presença dos gêneros citados por ela.

O fato de Emi considerar primordial a leitura do alfabeto e eleger essa prática como atividade permanente pode ser interpretado como uma prática tradicional embasada por uma concepção de que a compreensão da leitura só acontece mediante o conhecimento das letras e seus sons. Entretanto, a leitura sistemática do alfabeto, feita paralelamente à leitura de textos, e a identificação das letras dentro desse texto nos levam a concluir que Emi entende a leitura não como apenas um processo de decifração, uma vez que as crianças são estimuladas a ler e compreender o texto, mesmo ainda não dominando o conhecimento de todas as letras. O texto, para ela, passa a ser mais um instrumento para a alfabetização, sem, no entanto, deixar de favorecer os aspectos do letramento.

Notei, no planejamento e nas aulas de Emi, a utilização pequenos textos que a criança já sabe de cor, os quais possibilitam a reflexão sobre a relação entre a fala e o ajuste fonográfico, dando às crianças a impressão de que ler é fácil. Já as rimas, além de fornecerem informações sobre a estrutura do gênero poema, fazem com que a criança perceba as palavras e fonemas repetidos, formulando hipóteses sobre a escolha das letras pelo som. Como esses textos conferem mais autonomia às crianças, Emi os considera mais fáceis, preferindo introduzir os gêneros à medida que os alunos vão ganhando mais fluência na leitura.

Como ficou evidente, ela faz uma preparação das crianças, priorizando os aspectos da alfabetização antes de introduzir outras variedades, concentrando-se nos textos literários, curtos e lúdicos. Contudo, além de focar a decifração, sempre deixa claro para as crianças que aquele texto traz alguma informação e que é preciso entendê-lo. Assim, as crianças formulam o entendimento de que ler é também procurar compreender o texto.

Alguns conhecimentos orientam a escolha das cantigas, adivinhas e parlendas para iniciar a alfabetização, como a consideração de que a construção de significado dos textos durante a leitura dependerá do conhecimento de mundo, de conhecimentos prévios e da linguagem própria da criança; por isso, propõe textos lúdicos e conhecidos, de forma a contemplar essas especificidades iniciais. A seleção de textos segundo a tradição cultural, próprios do universo infantil, facilita a leitura na alfabetização, no que se refere tanto à compreensão quanto à decifração. Segundo Cavazotti,

[o]s textos literários, [...] principalmente os poéticos, pela sonoridade e pela musicalidade do ritmo e da rima, têm finalidade de fruição, facilitando de forma lúdica a compreensão da relação existente entre a oralidade e a escrita. Convém ressaltar que o texto literário comporta a possibilidade de muitas interpretações de acordo com a sensibilidade, a cultura e a visão de mundo do leitor. Entretanto, o professor deve orientar os alunos quanto aos limites da interpretação, no sentido de proporem idéias pertinentes ao texto do autor. (CAVAZOTTI, 2004, p. 34).

Ao ser questionada sobre a reação das crianças diante do trabalho com textos e sobre sua preferência por atividades realizadas partindo principalmente de textos curtos e lúdicos, Emi explica:

Elas amam ouvir as histórias infantis. E quando a leitura do texto é no quadro, vejo que elas se sentem mais à vontade quando o texto é de conhecimento delas. Os alunos sentem mais autonomia. (Entrevista com Emi, em 17/12/2009).

Certamente, os autores do letramento propõem a alfabetização pelos gêneros já nos primeiros contatos das crianças com a escrita, entretanto, iniciar pelos textos que a criança já sabe de cor tem como vantagem a motivação para a aprendizagem, uma vez que ela acha que já está lendo. De fato, ela já está lendo utilizando-se de estratégias de leitura baseadas

nos conhecimentos que já possui, sobre o que é ler. Ela não estará decifrando, mas, seguramente, estará formulando perguntas mentalmente sobre os elementos que está observando no texto, durante a leitura, e compondo hipóteses para responder a essas perguntas. Quando a professora vai lendo coletivamente o texto no cartaz, por exemplo, as crianças vão observando a relação entre a fala e a escrita e tirando conclusões, como: “Tudo que falamos pode ser escrito com letras”. “Algumas palavras são grandes e outras menores”. “Para escolher a letra certa precisamos observar quais letras saíram da boca”. Essas conclusões relacionadas às hipóteses psicogenéticas de escrita são mais ou menos aceleradas conforme a quantidade e qualidade das informações oferecidas pelo professor ao aluno, antes, durante e após a leitura. É assim que a leitura de um texto que se sabe de cor vai se transformando numa leitura pensada, compreendida e construída através do exercício. O que acontece na leitura de um texto que se sabe de cor é uma combinação de estratégias de leitura com estratégias de decifração, entretanto, para que isso seja possível, é necessário que o professor já tenha oferecido aos alunos algumas informações sobre o motivo daquela leitura, sobre o assunto do texto, sobre as palavras importantes, sobre o uso das letras para compor as palavras do texto, sobre os espaços que separam as palavras do texto etc. No que tange à importância dessas estratégias, Albuquerque e Coutinho afirmam:

Como bem coloca Solé (1998), a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita e nesta compreensão, intervém tanto o texto (sua forma e conteúdo) quanto o leitor (suas expectativas e conhecimentos prévios). Logo, para ler, necessitamos simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e apontar ao texto nossos objetivos, idéias, experiências prévias e mesmo motivação; a leitura é um processo de (re) construção dos próprios sentidos do texto. [...] E assim, ensinar as estratégias de compreensão leitora, aliadas ao domínio das habilidades de decodificação (claro!), torna-se ferramenta essencial se queremos garantir que os alunos possam participar dos usos e funções sociais que a linguagem escrita assume nas sociedades do letramento. (ALBUQUERQUE; COUTINHO, 2003, p. 2-3).

Quanto ao uso da cópia, Emi é enfática, atribuindo a esse exercício não apenas a satisfação da necessidade de treino motor, mas também a possibilidade de reforçar o que foi lido, visto que a criança já sabe o que

está escrito, depois de todo um trabalho de leitura e identificação de palavras. Essa atividade é tida como mais uma forma de possibilitar o ajuste fonográfico pela criança, além de ajudar na assimilação das letras do alfabeto. A cópia, para ela, tem uma função clara e não é apenas um exercício motor. Trata-se de aprendizagem e fixação de aprendizagem. E, como os textos são curtos, não cansam tanto as crianças.

Esse é mais um exemplo de uma estratégia didática fortemente arraigada na cultura escolar e bastante criticada, a partir dos anos 1980, quando passou a ser considerada trabalho mecânico e passivo. No entanto, há autores, como Anne-Marie Chartier, que defendem “[...] que a cópia não é uma atividade banal e que ela pode ajudar muitas crianças a aprender [...]” (CHARTIER, 2008, p. 3). Como sugestão para fazer da cópia uma situação de aprendizagem, a autora propõe que o professor ensine aos alunos “[...] ‘estratégias de cópia’, como memorizar partes de frases e verificar, durante a leitura, as dificuldades ortográficas etc. [...]”, pois “[...] copiar ‘de forma inteligente’ é guardar um texto mentalmente e ditá-lo a si mesmo em etapas. É uma ocasião importante para aprender a memorizar [...]” (CHARTIER, 2008, p. 3).

Há que se ressaltar que essa foi a maneira construída pela professora durante suas observações de que as crianças aprendiam mais facilmente quando os textos eram trabalhados ao longo da alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ecletismo metodológico verificado na prática de ambas as professoras justifica-se pelo compromisso com a aprendizagem de todos os alunos e pelo sentido político atribuído ao ato de alfabetizar, os quais mobilizam os saberes pedagógicos necessários à garantia da progressão da aprendizagem dos estudantes, mesmo que em ritmos diferentes. Nesse sentido, considero, em seus fazeres pedagógicos, três pontos determinantes dessa progressão. O primeiro é o trabalho rotineiro com agrupamentos produtivos em que as situações de escrita são mediadas por perguntas de intervenção impulsionadoras do avanço das hipóteses psicogenéticas. O diagnóstico psicogenético mensal é o procedimento permanente de organização do planejamento e da composição desses grupos. O segundo são as construções coletivas de textos

de diversos gêneros, com espaço para argumentação e contra-argumentação e explicação dos elementos formais dos textos escritos. O terceiro ponto são as atividades de consciência fonológica envolvendo rimas e aliterações, jogos de alfabetização, comparação de palavras, sílabas e estudo dos aspectos fonêmicos do alfabeto, além de algumas práticas sistemáticas consideradas tradicionais, como treino de leitura diária, cópias após leituras e interpretações de pequenos textos, porém, realizadas em meio a situações lúdicas e com sentido prático.

As atividades propostas pelas professoras aos seus alunos mediaram o desenvolvimento psicogenético da língua escrita proposto por Ferreiro, possibilitando a reflexão acerca dos aspectos conceituais e convencionais constitutivos da aprendizagem da leitura e da escrita. Nas palavras de Morais:

Nesse percurso evolutivo, segundo Ferreiro et al. (1982), os aprendizes precisam dar conta de dois tipos de aspectos do sistema de escrita alfabético: os conceituais e os convencionais. Os primeiros (conceituais) [...] remetem “à natureza profunda” do processo de representação simbólica (ou notação). Os segundos [...] têm a ver com convenções, que poderiam ser alteradas por acordo social [...]: escrevemos, nas línguas com alfabeto latino, da esquerda para a direita, geralmente de cima para baixo, deixamos espaços entre as palavras escritas e usamos apenas certas letras que, ao longo da história, foram escolhidas para substituir determinados sons. Estes aspectos conceituais e convencionais criam um conjunto de propriedades [...] (MORAIS, 2012, p. 50).

Concluo, ainda, que a diversidade metodológica observada nas práticas das professoras se deu pela clareza conceitual das facetas do ensino da língua, citadas por Soares (2004), o que colaborou em grande parte para a construção dos sentidos de suas ações de alfabetizar e letrar, sendo capazes de distinguir entre a especificidade da alfabetização e do letramento, visualizando objetivamente as habilidades referentes a um e a outro. Segundo Soares (2005):

Cada uma das facetas da aprendizagem da língua escrita supõe um processo cognitivo específico. Não se aprende uma convenção (a relação grafema/fonema) da mesma forma que se aprende a construir o sentido de um texto, a interpretar, a compreender. Aprender os diferentes usos e funções da escrita e os diferentes gêneros de texto também demanda processos cognitivos diferenciados. A consequência é que, no estado atual dos conhecimentos sobre a língua escrita e sua aprendizagem,

não se pode falar de um método de alfabetização, mas de métodos de alfabetização, no plural. (SOARES, 2005, p. 13-14).

À maneira de Monteiro (2010), procurei compreender o processo ensino-aprendizagem desenvolvido pelas professoras e seus alunos de forma não-engessada, livre das prescrições conceituais e práticas próprias da cultura escolar, que orientam sobre a “maneira correta” de ensinar a ler e escrever. Para isso, foi necessária uma interlocução com todos os autores citados neste trabalho e outros não citados, mas igualmente imprescindíveis, bem como a reflexão sobre os conhecimentos teóricos adquiridos durante essa interlocução, no momento de observação das práticas em sala de aula. Tal processo reflexivo teve como consequência a superação de muitos preconceitos relativos às práticas tradicionais de alfabetização, de modo que pude ressignificá-las, compreendendo melhor seu lugar na especificidade de apropriação do sistema alfabético, desde que utilizadas com coerência. São oportunas as palavras de Monteiro (2010) sobre sua conclusão de pesquisa sobre a maneira democrática de encarar as práticas de alfabetização que conduzem ao sucesso.

Concluiu-se que “não existe um caminho certo e único para aprender” (CAGLIARI, 1999). As professoras mostraram que sempre tiveram atitudes pedagógicas diferenciadas para a época da docência. A negociação com os alunos, para as decisões sobre as atividades e as regras do cotidiano escolar, a utilização de recursos didáticos não comuns, a capacidade de adaptação a qualquer forma de ensino, a perspicácia para entendimento e decodificação das dificuldades dos alunos, a capacidade de diversificação da natureza e complexidade das práticas de leitura e escrita fundamentaram o desempenho profissional bem sucedido. (MONTEIRO, 2010, p. 6-7).

Finalizo este texto com a afirmativa de Peles (2004), enfatizando alguns indicativos em comum com aqueles encontrados nesta pesquisa, direcionados, sem dúvida, pelos sentidos conferidos pelo alfabetizador ao ato de alfabetizar:

Os dados obtidos a partir da meta-análise dos trabalhos sugerem que os aspectos mais relevantes para se alfabetizar as crianças com sucesso são elementos de estrutura interna pessoal da alfabetizadora, bem como a expectativa positiva no sucesso do aluno e o envolvimento afetivo forte

com o mesmo. Portanto, dentre os fatores determinantes de sucesso da alfabetizadora, apontados pelas pesquisas analisadas neste estudo, contam-se mais os aspectos psicológicos e de relacionamento, com ênfase para o compromisso com o trabalho e com o aluno e tais aspectos não integram a formação pedagógica dessa profissional e, portanto, não podem ser ensinados. (PELES, 2004, p. 80).

Pesquisas sobre práticas bem-sucedidas realizadas em escolas públicas brasileiras demonstram que, embora os fatores externos à escola interfiram no processo de alfabetização, os mesmos não determinam o fracasso – e esse é um motivo de esperança para a melhoria da qualidade de ensino, no Brasil. Tais estudos fortalecem a importância da implantação de políticas sérias e permanentes de formação de professores alfabetizadores, cuja missão deve ser fomentar discussões sobre as implicações teórico-práticas e políticas da alfabetização, generalizar entre os professores os sentidos éticos, sociais e culturais da alfabetização, reinventando-a, como propõe Soares, por meio do resgate da cientificidade na tarefa pedagógica de ensinar a ler e a escrever, em nosso país.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C.; COUTINHO, M. L. Práticas de leitura na alfabetização: o ensino na perspectiva do letramento. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 14., CONGRESSO DA HISTÓRIA DO LIVRO E DA LEITURA NO BRASIL, 2., 22-25 jul. 2003, Campinas. *Anais eletrônicos...* Campinas: ALB, 2003. Disponível em <<http://www.alb.com.br/anais14/Sem12/C12042.doc>>. Acesso em: 17 nov. 2010.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Provinha Brasil. *Kit de aplicação da Provinha Brasil*. Brasília, DF, 2008. Disponível em <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 05 nov. 2009.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bú*. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAVAZOTTI, M. A. *Fundamentos teóricos e metodológicos da alfabetização*. Curitiba: IESDE Brasil, 2004.
- CHARTIER, A. M. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, ano 4, n. 14, p. 2, maio/jun. 2008.

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

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KLEIN, L. R. *Fundamentos teóricos da língua portuguesa*. 1. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2006.

MONTEIRO, M. I. História de leitura e escrita de alfabetizadoras bem sucedidas do período de 1950 a 1980. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA, 2010, Marília. *Anais...* Marília: UNESP, 2010. p. 1-7.

MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

MOREIRA, A. F. B. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

PELES, P. R. H. *A alfabetizadora bem-sucedida: meta-análise de pesquisas sobre práticas de alfabetização no Brasil, entre os anos de 1980 e 1990*. 2004. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, M. Nada é mais gratificante do que alfabetizar. Entrevista. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, p. 10-14, abr./maio 2005.

CURRÍCULO E ALFABETIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Telma Ferraz Leal

Ana Carolina Perrusi Brandão

Fabiana Belo dos Santos Almeida

Érika Souza Vieira

INTRODUÇÃO

O campo do currículo e da formação de professores é extremamente vasto e difuso, refletindo a complexidade do conhecimento sobre o cotidiano escolar. De igual maneira é vasto e difuso o campo das relações entre linguagem e educação. Na interseção entre tais fenômenos, podemos situar a temática em foco neste texto, que busca refletir de modo específico, mas não menos problemático, sobre as relações entre currículo, alfabetização e formação de professores.¹ Dada a amplitude de tal temática, buscamos analisar algumas tendências/concepções atuais em documentos curriculares acerca dos pressupostos sobre a alfabetização de crianças no Ensino Fundamental. Com base nessas análises, pontuamos algumas reflexões sobre os impactos de tais concepções para a formação de professores.

O interesse por tal tema decorre da constatação de que há um conjunto de objetos culturais que são desigualmente distribuídos na sociedade, tais como a escrita e seus diferentes suportes e que, apesar da obrigatoriedade da Educação Básica, muitas crianças e jovens, após o término

¹ Este texto resulta de projeto apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE).

do Ensino Fundamental, não dominam sequer os rudimentos da leitura e da escrita. Assim, a pesquisa sobre as relações entre currículo, formação de professores e alfabetização continua a justificar esforços de pesquisadores de diferentes campos do saber.

Como ponto de partida para as discussões, retomamos um pressuposto básico defendido por Moreira e Candau (2007, p. 18):

Estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Nessa perspectiva, currículo abrange não apenas as prescrições ou orientações presentes em documentos e materiais didáticos, mas também as práticas vivenciadas nos espaços educativos. Está claro, portanto, que não reduzimos o conceito de currículo ao de documentos/propostas curriculares, e reconhecemos que os estudos sobre currículo são extremamente variados quanto às temáticas que abordam e as metodologias adotadas. Neste texto, os documentos curriculares oficiais são objetos de reflexão, em especial, as orientações a respeito do processo de alfabetização presentes nesses documentos. Consideramos relevante o estudo desses textos, pois eles sinalizam o que, em determinado momento histórico e em determinado espaço social, está sendo concebido como “dever da escola”. Assim, entendemos que a análise desses documentos permite, de algum modo, apreender as tendências mais hegemônicas e também as tensões do contexto em que os documentos são produzidos.

Em síntese, embora os documentos curriculares possam não representar inteiramente o pensamento dos professores e o que é praticado na escola, eles constituem peças importantes para compreender as complexas relações entre orientações sobre os diversos conteúdos de ensino propostos nos documentos curriculares, as ações de formação de professores e o que se faz nas escolas. São justamente as relações entre esses três eixos que motivam as reflexões presentes neste texto.

Tendo em vista as questões relativas à alfabetização, iniciamos com uma breve retomada das principais concepções acerca desse processo

e, em seguida, refletiremos sobre o que é proposto nos documentos curriculares brasileiros sobre esse tema.

CONCEPÇÕES ATUAIS SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Pesquisas na área do desenvolvimento cognitivo, tais como as realizadas por Ferreiro e Teberosky (1979a, 1979b), promoveram, na década de 1980, a propagação da ideia de que a alfabetização é um fenômeno multifacetado e complexo, o qual se inicia muito antes de a criança ingressar na Educação Básica.

O conhecimento construído a partir dessas pesquisas tem influenciado tanto a forma de investigação e avaliação da alfabetização como as práticas alfabetizadoras. Elas representaram pontos de ruptura com diferentes abordagens concernentes à aprendizagem e ao ensino da escrita. Tais pesquisas se apresentaram como alternativa ao que denominamos, desde então, abordagens tradicionais de alfabetização, sobretudo as de perspectiva sintética, que propõem um ensino da leitura que parte das unidades menores, como letras, fonemas, sílabas para posteriormente chegarem aos textos (MATTHEWS, 1967; MIALARET, 1967).

Tais métodos sofreram, ao longo da história, várias transformações. Hoje, no Brasil, seus principais representantes são os adeptos dos métodos fônicos e silábicos. Em relação aos métodos fônicos, a unidade inicial de ensino é o fonema. Parte-se do pressuposto de que cada letra dispõe de certa autonomia fonética e se baseia nas intuições fonéticas da criança, e em sua capacidade de imitação de sons específicos. Basicamente, trata-se de fazer pronunciar os fonemas e segmentar os fonemas nas palavras, além de outras atividades de reflexão fonológica, seguida da aprendizagem das letras que representam tais fonemas.

Dentre as inúmeras críticas aos métodos sintéticos, é frequente a de que desconsideram que a criança é um aprendiz ativo, que busca compreender as regularidades da escrita e entender seus princípios de funcionamento. Uma outra cobrança comum é a de que tais métodos não valorizam a inserção das crianças em situações de interação, as quais as levariam desde cedo a se constituírem como usuárias da escrita, mesmo que sob mediação de outros, e a entenderem a dimensão cultural desse objeto de saber. A

dimensão do letramento, portanto, é precariamente considerada, quando não ausente nessas abordagens.

Em relação aos métodos fônicos, ainda recaem sobre ele críticas relacionadas ao pressuposto de que o desenvolvimento da consciência fonêmica seria pré-requisito para a alfabetização. Nessa abordagem – métodos fônicos – são previstas situações de treinamento da consciência fonêmica, mesmo quando alguns estudos evidenciam que tal habilidade só seria plenamente desenvolvida após o domínio do sistema de escrita. Morais (2004) e Leite (2006), por exemplo, apontam que a consciência fonêmica não seria um requisito ao processo de alfabetização, mas consequência desse processo, não sendo necessário, portanto, o treinamento precoce de fonemas para garantir o sucesso na alfabetização. Para esses autores, porém, a consciência fonológica (e não fonêmica) seria uma condição importante e necessária para ajudar os aprendizes a compreender a natureza e as regras de funcionamento do nosso sistema de escrita. Morais (2006) salienta, todavia, que a consciência fonológica não seria uma condição suficiente para garantir o pleno domínio da escrita alfabética por parte do aprendiz. Seus estudos mostram que “[...] algumas habilidades [fonológicas] são mais claramente ligadas ao aprendizado inicial do sistema alfabético, outras parecem só se desenvolver após o domínio do mesmo e, finalmente, algumas parecem não existir num nível consciente, mesmo para quem já está alfabetizado” (MORAIS, 2006, p. 61).

Como também frisado anteriormente, em contraste com as perspectivas discutidas acima sobre a alfabetização, surge a abordagem construtivista protagonizada principalmente por autoras como Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979a), que acusam os adeptos dos métodos sintéticos de não levarem em conta os conhecimentos informais que a criança desenvolve acerca da escrita. Segundo tais autoras, a bagagem de conhecimentos adquiridos pela criança, isto é, suas ideias e hipóteses sobre a escrita, não é valorizada. Ferreiro (1988) buscou demonstrar, de maneira enfática, que a criança tem conhecimentos e concepções sobre a escrita antes de ingressar na escola, adquiridos em seu contato diário com o mundo letrado e que, na escola, ela continua suas tentativas de entender o funcionamento desse objeto cultural.

Ferreiro e Teberosky (1979a, 1979b) enfatizaram que a aprendizagem do sistema de escrita requer compreensão acerca da lógica de funcionamento de um sistema e não apenas a aquisição de um código. Mostraram que, em interação com esse objeto de conhecimento, as crianças elaboram e reelaboram hipóteses até se apropriarem da escrita plenamente. Logo, propõem um ensino problematizador, que estimule essa atividade do aprendiz.

A abordagem construtivista e a perspectiva dos métodos fônicos são defendidas por pesquisadores e docentes em diferentes partes do país, mas também é combatida por educadores, para os quais ambas dedicam pouca atenção ao papel da cultura no processo de alfabetização. A discussão sobre o letramento e seus impactos sobre a educação colocou em relevo o trabalho com gêneros discursivos, minimizando a importância da reflexão sobre as unidades que compõem as palavras (sílabas, letras), assim como a legitimidade de um trabalho mais focado na aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

A discussão sobre as relações entre cultura e linguagem, por conseguinte, vem assumindo centralidade no debate sobre currículo, conforme Soares (1998), desde a década de 1980, quando vários autores passaram a defender uma concepção de língua como enunciação. Tal ênfase tem minimizado, em alguns discursos, mesmo de modo pouco explícito, a importância de um trabalho didático mais voltado para o ensino do sistema de escrita alfabética.

Em contraposição a uma abordagem de apagamento desse conhecimento escolar vêm emergindo proposições que sustentam que é possível e necessário contemplar desde a Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental aspectos relativos à inserção dos estudantes em atividades de leitura, escrita e fala em contextos miméticos aos vivenciados fora da escola, com foco na inserção das crianças, jovens e adultos nas práticas sociais variadas, e aspectos voltados à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, propondo-se situações em que os aprendizes reflitam sobre o funcionamento desse sistema de escrita (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008; BRANDÃO; ROSA, 2005, 2011; CRUZ, 2008; FRADE, 2005; LEAL; ALBUQUERQUE, 2004; LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2010; MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009; MACIEL; LÚCIO, 2008;

MORAIS, 2012; PICOLLI; CAMINI, 2012; SANTOS; ALBUQUERQUE, 2005; SILVA, C. S. R., 2007, 2008; SOARES, 2003, 2004; SOUZA; CARDOSO, 2012).

Os conflitos acima descritos podem ser identificados nas práticas dos professores alfabetizadores, bem como nas disputas entre as diversas agências que promovem formação continuada no país e que produzem materiais didáticos a serem adquiridos pelos sistemas públicos brasileiros. A esse respeito, três tensões principais podem ser identificadas, como discutiremos na seção seguinte.

2. DOCUMENTOS CURRICULARES BRASILEIROS: TENDÊNCIAS E TENSÕES QUANTO ÀS CONCEPÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

Sem pretender esgotar ou traçar limites precisos ou abranger todas as concepções dos autores contemporâneos sobre alfabetização e suas nuances, buscamos, no Quadro 1, sintetizar diferentes posições acerca do processo de alfabetização. Tentamos fazer um cruzamento entre três tipos de tensões identificados no campo da alfabetização e certas tendências gerais em resposta a essas tensões.

Tendências Tensões	1 - O lugar dos textos de circulação social	2 - A sistematicidade do ensino do Sistema de Escrita Alfabética	3 - A abordagem didática para ensinar o Sistema de Escrita Alfabética
Tendência 1	A imersão dos estudantes nas práticas significativas de leitura e escrita é a única via válida de aprendizagem da língua.	Imersos nas práticas de leitura e escrita, os sujeitos tornam-se autônomos, leitores e produtores de textos, não sendo necessário um trabalho de apropriação do SEA.	O contato com textos em situações de interação promove a aprendizagem do sistema de escrita.
Tendência 2	A aprendizagem do código precede o trabalho com textos de circulação social, sendo válida a organização de materiais didáticos estruturados, com textos criados para alfabetizar.	A aprendizagem do código ocorre por meio de rotinas sistemáticas e controladas, sendo necessário estabelecer materiais didáticos estruturados, com textos criados para alfabetizar.	A aprendizagem do código precisa ser realizada por meio de: treinamento de habilidades fonológicas, leitura de sílabas e palavras, ou textos que contenham as unidades já introduzidas.

Tendência 3	A imersão dos estudantes nas práticas significativas de leitura e escrita é condição para a formação de sujeitos leitores e produtores de textos, mas é possível o trabalho com unidades da língua que compõem as palavras.	É necessário inserir os estudantes em práticas de leitura e produção de textos de variados gêneros, desde o início da escolarização, mas é necessário, também, desenvolver estratégias de reflexão sobre o sistema de escrita.	3a. Favorecimento de situações problematizadoras acerca do funcionamento do SEA, por meio de descobertas das crianças, sem foco no desenvolver da consciência fonológica. 3b. Organização de situações didáticas reflexivas sobre as relações entre pauta sonora e registro gráfico.
-------------	---	--	---

Quadro 1 – Principais tensões relativas ao processo de alfabetização e tendências da prática pedagógica no Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como vemos no Quadro 1, uma *primeira tensão* no campo da alfabetização refere-se ao lugar dos textos de circulação social e de inserção dos estudantes nas práticas de leitura e produção de textos. A questão que se coloca é: é necessário ensinar leitura e produção de textos desde o início do Ensino Fundamental, ou é mais apropriado aguardar que o aprendiz domine a escrita alfabética?

Três tendências podem ser apontadas em relação a essa primeira tensão: (1) a imersão dos estudantes nas práticas significativas de leitura e escrita é a única via válida de aprendizagem da língua; (2) a aprendizagem do código precede o trabalho com textos de circulação social, sendo válida a organização de materiais didáticos estruturados, com textos criados para alfabetizar; (3) a imersão dos estudantes nas práticas significativas de leitura e escrita é condição para a formação de sujeitos leitores e produtores de textos, mas é possível e necessário realizar também o trabalho com unidades da língua que compõem as palavras.

Uma *segunda tensão* é quanto à ênfase a ser dada no ensino do sistema de escrita alfabética (ou código, na perspectiva fônica) e à necessidade ou não de realizar um trabalho mais sistemático nesse sentido. A questão fundamental é: é necessário dedicar esforço pedagógico para ensinar especificidades do sistema de escrita ou o trabalho com leitura e

produção de textos é suficiente para promover o ingresso da criança no mundo da escrita?

Três tendências podem ser ressaltadas no que concerne a essa segunda tensão: (1) imersos nas práticas significativas de leitura e escrita, os sujeitos tornam-se leitores e produtores de textos, de modo que não é necessário um trabalho mais sistemático com as propriedades do sistema de escrita alfabética; (2) a aprendizagem do código dá-se por meio de rotinas sistemáticas e controladas, sendo necessário estabelecer materiais didáticos estruturados, com textos especialmente criados para alfabetizar; (3) é preciso inserir os estudantes em práticas de leitura e produção de textos de variados gêneros, desde o início da escolarização, mas é preciso, igualmente, desenvolver estratégias de reflexão sobre o sistema de escrita.

As perspectivas tradicionais dos métodos sintéticos, representantes da segunda tendência descrita no parágrafo anterior, apostavam na necessidade de um ensino sistemático, contínuo e intenso para a aprendizagem do código escrito. No Brasil, tal procedimento vem sendo questionado com base na ideia de que o ensino não é necessário, dado que as crianças podem aprender o sistema de escrita por imersão em situações de leitura e produção de texto, representada pela primeira tendência descrita acima. Considera-se, dessa forma, que qualquer trabalho voltado para esse objeto de saber constituiria um retrocesso a uma perspectiva tradicional que enfatiza o ensino de um código. Esse fenômeno foi reconhecido por Soares (2003) como a “desinvenção da alfabetização”.

A terceira tendência defende que a criança se apropria de um sistema de escrita, e não de um código, sendo preciso conduzir o ensino para auxiliar o estudante nesse processo, sem minimizar a necessidade de promover situações de leitura e produção de textos em contextos variados de interação.

Uma *terceira tensão* se refere ao tipo de abordagem didática a ser empreendida na aprendizagem do sistema de escrita (ou código, como é concebido nas perspectivas mais tradicionais). Três posições são identificadas: (1) o contato com textos em situações de interação promove a aprendizagem do sistema de escrita; (2) a aprendizagem do código precisa ser realizada por meio de treinamento de habilidades fonológicas e de ativida-

des controladas de leitura de sílabas e palavras, ou textos que contenham as unidades já introduzidas – abordagem inspirada em autores como Capovilla e Capovilla (2004); (3a) o ensino deve ser baseado no favorecimento de situações problematizadoras acerca do funcionamento do sistema de escrita, por meio de descobertas das crianças, sem foco no desenvolvimento de consciência fonológica – abordagem baseada em Ferreiro e Teberosky (1979a, 1979b); (3b) o ensino deve ser baseado na organização de situações didáticas voltadas para as reflexões sobre as relações entre pauta sonora e registro gráfico (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008; BRANDÃO; ROSA, 2005, 2011; CRUZ, 2008; FRADE, 2005; LEAL; ALBUQUERQUE, 2004; LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2010; MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009; MACIEL; LÚCIO, 2008; MORAIS, 2012; PICOLLI; CAMINI, 2012; SANTOS; ALBUQUERQUE, 2005; SILVA, C. S. R., 2007, 2008; SOARES, 2003, 2004; SOUZA; CARDOSO, 2012).

Tomando como ponto de partida as tensões e tendências discutidas até aqui, buscamos investigar documentos curriculares de Língua Portuguesa destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de análise documental (BARDIN, 2007). Três etapas foram contempladas nesse processo: (1) a *pré-análise*, com o objetivo de “[...] tornar operacionais e sistematizar” as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (BARDIN, 2007, p. 89); (2) a *exploração do material*, com o objetivo de administrar sistematicamente “[...] as decisões tomadas” (p. 95); e (3) o *tratamento dos resultados*, que consiste em ações que “[...] o analista pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos” (p. 95).

Foram analisados 26 documentos curriculares do Ensino Fundamental, sendo 12 pertencentes às secretarias municipais e 14 às secretarias estaduais, conforme exposto no Quadro seguinte.

Região	Documentos municipais	Documentos estaduais
Norte	Rio Branco	Amazonas, Rondônia
Nordeste	Natal, Recife, Teresina	Maranhão, Pernambuco, Alagoas, Sergipe
Centro-oeste	Campo Grande, Cuiabá	Goiás, Mato Grosso
Sudeste	Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Vitória	Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo
Sul	Florianópolis, Curitiba	Santa Catarina, Paraná

Quadro 2 – Propostas curriculares (municipais e estaduais) analisadas por região do Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora.

As análises dos documentos citados no Quadro 2 evidenciaram que em todos eles há orientações de que o ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve envolver o trabalho com os eixos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Para isso, o docente precisa propiciar momentos em que as crianças reflitam sobre textos de diferentes gêneros textuais e desenvolvam as habilidades de leitura e produção de textos. Portanto, considerando a primeira tensão mencionada acima, é possível afirmar que nos documentos prevalecem as tendências 1 e 3, ou seja, os textos oficiais concordam quanto à necessidade de inserir os estudantes em práticas de leitura e produção de textos de circulação social, desde o início da escolarização.

Os dados da pesquisa também revelaram que todos os documentos analisados contemplam orientações relativas ao ensino do sistema de escrita alfabética (doravante SEA), desde o início do Ensino Fundamental. No entanto, foram identificadas diferenças quanto à ênfase dada a esse conteúdo curricular e quanto ao detalhamento acerca dos princípios didáticos concernentes a tal ensino.

Foi observado que as disparidades quanto ao nível de detalhamento das orientações relativas ao ensino do SEA refletem, de certo modo, a perspectiva geral adotada no documento. Assim, documentos em que se nota menor atenção ao ensino da base alfabética tendem a adotar uma concepção de alfabetização por imersão nas situações de uso da escrita. Nessa perspectiva, como foi ressaltado anteriormente, há um pressuposto de que,

por meio das atividades coletivas de leitura e produção de textos, os alunos se alfabetizam e ganham autonomia no uso da escrita.

Com base no Quadro 1 apresentado no início desta seção, a Tabela 1, a seguir, sintetiza o resultado da análise dos documentos oficiais quanto às tendências identificadas atinentes à concepção geral de alfabetização.

Tabela 1 – Tendências quanto à concepção geral de alfabetização nos documentos municipais e estaduais analisados.

Categorias	Documentos		Total	Percentual (%)
	Municipais	Estaduais		
Tendência 1	03	05	08	30,8%
Tendência 2	00	01	01	03,8%
Tendência 3	09	08	17	65,4%
Total	12	14	26	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados mostram que duas grandes tendências (1 e 3) caracterizam os documentos curriculares. Ambas defendem que as práticas de leitura e escrita sejam constantes no cotidiano escolar, com favorecimento de contato com textos de circulação social de variados gêneros. As discrepâncias ocorrem em relação ao ensino do sistema de escrita alfabética.

Como revela a Tabela 1, a tendência 2, diferentemente das outras duas, foi contemplada em apenas um documento. Conclui-se, portanto, que o discurso oficial sobre a alfabetização afasta-se das perspectivas mais tradicionais.

Essas tendências foram também evidenciadas quando buscamos reconhecer quais abordagens eram mais citadas nos documentos, seja por meio da referência direta, seja por meio da mobilização de conceitos ou princípios característicos das diferentes perspectivas teóricas. A Tabela 2 sintetiza esses dados.

Tabela 2 – Abordagens teóricas e autores citados nos documentos curriculares analisados.

Categorias	Doc. Municipais (12)	Doc. Estaduais (14)	Total	Percentual (%)
Sociointeracionismo	10	12	22	84,6%
Construtivismo	9	4	13	50,0%
Paulo Freire	4	3	7	26,9%
Abordagens sintéticas	3	1	4	15,3%

Fonte: Elaborado pela autora.

Como vemos na Tabela 2, a abordagem teórica mais referenciada nos documentos foi o sociointeracionismo (84,6% dos documentos), com referências a autores como Vygotsky e Bakhtin, dentre outros. Tais autores são mobilizados nos trechos em que são realizadas reflexões sobre as práticas de leitura e produção de textos. Os documentos sinalizam que a aprendizagem da língua materna deve acontecer por meio da interação, em que os alunos sejam considerados como sujeitos ativos no processo de aprendizagem e o professor como um mediador.

Foi observado que os conceitos sociointeracionistas da língua, principalmente oriundos dos escritos de Vygotsky, são empregados tanto nos documentos que veiculam a tendência 1 quanto nos que se referem à 3. Uma diferença entre esses dois blocos é que alguns documentos que se caracterizam pela tendência 3 articulam os autores sociointeracionistas com os autores construtivistas. Assim, onze documentos (42,3%) remetem ao sociointeracionismo e ao construtivismo, simultaneamente. Não há, nos documentos, reflexões sobre diferenças entre tais modelos teóricos, e ambos são tratados como teorias que auxiliam o professor a entender a criança como aprendiz ativo, o qual se apropria da escrita em situações de uso e reflexão.

Outro dado a ser ressaltado é que não foi possível encontrar nos documentos examinados orientações mais consistentes pautadas em métodos fônicos. Não foram encontradas também orientações relativas à cópia de padrões silábicos ou de pequenos textos e ainda atividades voltadas para o desenvolvimento da coordenação motora fina, tais como cobrir pontilhados

ou ligar pontinhos para formar desenhos e letras. Isso revela uma rejeição no discurso oficial às perspectivas sintéticas de ensino e aprendizagem da língua escrita que, entretanto, têm sido adotadas em programas de formação e materiais estruturados comprados por diversas secretarias de educação. Assim, indica-se um distanciamento entre o que está presente nos documentos elaborados pelas secretarias de educação e o que é proposto em termos de formação continuada de professores, revelando de modo bastante explícito as tensões sobre as quais tratamos anteriormente.

A esse respeito, pode-se citar o Programa Alfa e Beto, um dos programas que têm sido adotados em várias secretarias de educação. C. V. A. Silva (2012), ao analisar o material utilizado nesse programa, destaca que o mesmo é guiado por uma perspectiva sintética. No entanto, segundo os autores do programa, ele vem sendo usado em todo o território nacional.²

O Programa Alfa e Beto de Alfabetização incorpora o que existe de mais atualizado, eficaz e prático para alfabetizar crianças. A presente versão também incorpora inúmeras sugestões que vimos recebendo dos milhares de professores e coordenadores do Programa em todo país. Este Programa vem sendo implementado em centenas de municípios e já contribuiu em todo o país para alfabetizar mais de meio milhão de crianças. (SILVA, 2012, p. 86).

De acordo com o manual do Programa, a alfabetização deve ser entendida como domínio do código escrito:

O QUE É ALFABETIZAR

Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever. O que significa ler e escrever, ao final do 1º ano? Significa:

Em leitura: ler textos simples, com uma velocidade de pelo menos 60 a 80 palavras por minuto, com pelo menos 5% de erros.

Em escrita:

* Escrever palavras e frases simples sob condição de ditado. Cada palavra deve conter todos os grafemas, ainda que a ortografia não seja perfeita.

* Redigir pelo menos frases simples, de forma legível, inteligível e com sentido. (SILVA, 2012, p. 148).

² Todos os fragmentos relativos ao material do Programa Alfa e Beto foram extraídos de: SILVA, C. V. do A. *O livro didático de alfabetização: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino de leitura e escrita*. 2012. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

Vemos que tal concepção é bastante distinta do que foi reconhecido nos documentos curriculares oficiais analisados. C. V. A. Silva (2012), ao se debruçar sobre o material desse Programa, mostra que, de fato, a ênfase é no trabalho de desenvolvimento da consciência fonêmica, como pode ser ilustrado no trecho do manual, a seguir:

Existem métodos mais eficazes para alfabetizar?

Sim. A evidência científica é muito sólida a esse respeito. Nas línguas em que se utiliza o sistema alfabético de escrita, a evidência científica comprova que os métodos fônicos são mais eficazes. Métodos fônicos são os métodos que associam de forma explícita a relação entre fonemas e grafemas. Dentre os métodos fônicos, os mais eficazes são aqueles que utilizam quatro estratégias:

* Apresentam os fonemas de maneira explícita e sistemática.

“Cada lição, dia ou atividade introduz um novo fonema e associa a um grafema.”

* Utilizam técnicas de síntese fonêmica.

“B + ala = bala; u+a+i = uai”

* Partem do som para a letra, do oral para o escrito.

“O aluno conhece a linguagem oral, portanto o primeiro passo consiste em segmentar a palavra em sua menor unidade, o fonema”.

O quadro usado para apresentar os conteúdos a serem priorizados evidencia ainda o que foi concluído pela autora:

Materiais de alfabetização do Programa Alfa e Beto		
Material	Uso	Competência principal
Caligrafia e Grafismo: letras cursivas	Individual	Grafismo, caligrafia.
Aprenda a ler	Individual	Decodificação e fluência
Minilivros	Individual/ pequenos grupos	Fluência de leitura
Manual de Consciência Fonêmica	Coletivo	Consciência fonológica Consciência fonêmica Princípio alfabético
Letras, cartelas, cartazes e bonecos	Coletivo	Princípio alfabético Decodificação
Testes	Individual	Avaliação das competências principais da alfabetização

Quadro 3 – Quadro de descrição dos materiais extraído do Manual do Professor do Programa Alfa e Beto.

Fonte: Silva (2012, p. 87).

Reconhecendo a grande diferença entre o que os documentos curriculares propõem e o que é concebido em um dos programas que, aparentemente, tem tido uma grande inserção no cenário nacional, resta, por conseguinte, tentar entender os motivos que levam as gestões municipais e estaduais a adotarem certos materiais e propostas de formação. Para aprofundar essa reflexão, discutiremos, na sequência, as relações entre currículo e formação de professores.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES

Diferentes autores (GIROUX; MACLAREN, 1994; PEREZ GÓMEZ, 1995; SCHON, 1992; TARDIF, 2000), nas últimas décadas, sustentam que a formação continuada precisa contemplar as seguintes dimensões:

1. a socialização do conhecimento referente às diferentes áreas de saber, incluindo os saberes sobre os objetos de ensino, sobre os processos de aprendizagem e sobre as estratégias didáticas, dentre outros;
2. o desenvolvimento de práticas de estudo individual e coletivo;
3. a reflexão sobre a articulação entre os planos didáticos e o projeto da escola, considerando as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais;
4. a reflexão sobre as potencialidades da comunidade e as especificidades da instituição e do trabalho desenvolvido, valorizando a experiência do profissional.

Apesar de haver, entre os que estudam currículo, no contexto atual, certo “consenso” com relação a esses pressupostos, as experiências de formação de professores parecem ser bastante diversas. A grande tensão revela-se, sobretudo, na crescente adesão de secretarias de educação a propostas que preveem um controle extremo do trabalho do professor. Voltando ao exemplo usado para ilustrar essa tendência brasileira, remetemos novamente à pesquisa realizada por C. V. A. Silva (2012). Ao analisar as concepções subjacentes ao Programa citado, a autora destaca:

Em vários momentos o autor dos manuais do Programa Alfa e Beto sinaliza que os professores devem seguir à risca as orientações dos manuais para que os alunos tenham êxito na aprendizagem. Para tanto, ele apresenta *O plano de curso: organização do ano letivo*, onde vai indicar

que ações devem ser realizadas ao longo do ano letivo e o tempo que o professor deve disponibilizar para cada uma na aula. (SILVA, C. V. A., 2012, p. 150).

O quadro abaixo sintetiza tal aspecto:

Distribuição do tempo letivo de acordo com as prioridades do programa de ensino		
Competências	Proporção do tempo	Instrumentos
Consciência fonêmica	5%	Manual de consciência fonêmica bonecos, cartelas
Decodificação e fluência	30%	Aprender a ler Minilivros Ditados Letras do alfabeto Testes
Vocabulário e compreensão	25%	Aprender a ler Leitura livre
Caligrafia	10%	Grafismo e caligrafia
Matemática	15%	Livro de matemática
Ciências/ Estudos Sociais	15%	Livro de ciências

Quadro 4 – Quadro de descrição das orientações para distribuição do tempo extraído do Manual do Professor do Programa Alfa e Beto.

Fonte: Silva (2012, p. 155).

Pode-se observar, portanto, que há uma orientação bastante rígida sobre o que deve ser realizado em sala de aula, o que fica explícito igualmente no trecho a seguir:

No programa Alfa e Beto, a programação da aula deve ser feita em função de cada lição do livro Aprender a Ler. O planejamento deve ser, portanto, para um conjunto de 8 a 10 dias letivos, durante os quais o professor vai realizar todas as atividades previstas no livro Aprender a Ler e as demais atividades que constituem o programa de ensino. (SILVA, 2012).

Os modos como os professores devem se dirigir aos estudantes e conduzir as atividades também são prescritos no manual (SILVA, 2012):

9. IDENTIFICANDO O SOM NO INÍCIO DA PALAVRA
 - Mostre a cartela com a figura do SAPO e diga:

PROFESSOR: **A palavra SAPO começa com o som /s/.**

- Mostrando a cartela, diga:

PROFESSOR: **/s/. A letra S representa o som /s/.**

Agora vamos recordar a quadrinha da sessão anterior para lembrar do som /s/.

- Repito a quadrinha, exagere no som do /s/ inicial.

- Deixe os alunos irem repetindo com você:

<p>O sapo saiu da sala, O sapo levou os sacos. Um saco estourou no sapo, Que susto levou o sapo!</p>

Os exemplos apresentados são bastante ilustrativos do que ocorre no material desse Programa, de maneira geral. Como pode ser observado, a concepção de professor é bastante diferenciada do que hoje é discutido entre autores de diversas perspectivas teóricas, no país, os quais convergem quanto ao princípio de autonomia do docente para planejar sua ação didática. Ao contrário, no Programa, vemos que o professor deve, simplesmente, executar o que é prescrito no material didático.

Apple (2006), ao refletir sobre esse fenômeno, associa a aceitação dessas propostas de formação ao processo de proletarização do trabalho docente e à desconfiança em relação à capacidade das professoras de ensinar os conteúdos escolares. Para o referido autor, estaria em evidência que as representações sobre a mulher na sociedade seriam um dos modos de explicar tal fenômeno. Para ele, essa representação acerca da incapacidade das professoras para ensinar de forma “eficaz” daria margem às propostas de estratégias formativas baseadas em prescrições não apenas do que deve ser ensinado, mas também de como e quando deve ser ensinado. O autor alerta que as próprias professoras, levadas muitas vezes pela realidade da proletarização (baixos salários, falta de tempo para planejar e estudar, falta de recursos, dentre outros), terminam acatando a ideia de que tais modelos de formação são necessários, para que elas possam “dar conta” das exigências atuais do ensino. Assim, a condição precária do trabalho docente alimentaria o senso comum de que é necessário conduzir a formação docente por meio de estratégias mais “eficazes” de prescrever as rotinas escolares.

Essa talvez seja uma interpretação possível para explicar os motivos pelos quais o Programa Alfa e Beto e outros de mesma natureza estejam sendo, supostamente, bem aceitos em muitas redes de ensino brasileiras. Um dado a mais que nos leva a entender tal fenômeno, para além das opções teóricas dessas secretarias, é que tais propostas, via de regra, são vinculadas à segunda tendência tratada no tópico anterior, que, como vimos, não encontra respaldo nos documentos curriculares oficiais. Três hipóteses podem ser levantadas: 1) os que tomam a decisão quanto à aquisição de programas de formação prescritivos e com uma concepção de alfabetização baseada em métodos sintéticos não concordam ou não conhecem as ideias veiculadas nas propostas curriculares adotadas na Rede em que atuam como gestores; 2) os gestores são guiados pela concepção de formação continuada descrita acima, ou seja, pelo senso comum de que os professores não têm capacidade para conduzir o ensino; 3) os gestores adotam tais políticas com base em critérios alheios às discussões pedagógicas.

Como foi frisado anteriormente, talvez haja no discurso do senso comum a crença de que os próprios docentes teriam preferência por tais propostas de formação. No entanto, a aceitação pelos docentes de propostas do tipo descrito vem acompanhada de conflitos, tensões, insatisfações, pois, como afirma Gatti (2003), os conhecimentos a que os professores têm acesso, por meio das formações continuadas, são incorporados em função de complexos processos que não são apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais. Conseqüentemente, a aceitação de programas de formação que os reduzem a meros executores de rotinas pré-estabelecidas não implica obediência ao que é prescrito. Os professores, mesmo diante de condições precárias, desenvolvem mecanismos de constituição de identidades profissionais que entram em conflito com o que, aparentemente, seria uma boa solução para suas condições difíceis de trabalho. De fato, suas expectativas frente à oferta de programas de formação continuada são, algumas vezes, aparentemente contraditórias. Por um lado, como é recorrente nos depoimentos dos que trabalham com formação de professores, solicitam que os formadores “digam” o que eles devem fazer para resolver os problemas do cotidiano (que atividades utilizar, a que materiais recorrer); por outro lado, sentem-se incomodados com as posturas de formadores que “apresentam prescrições” sobre o que deve ser feito. Assim, a aceitação dos programas

prescritivos tende a gerar os conflitos, sobretudo, pela criação das “táticas” (CHARTIER, 2010) para desobedecer ao que é imposto.

Estudos sobre as expectativas dos professores acerca dos programas de formação ajudam a ressaltar tais aspectos. Para contribuir com esse debate, Leal, Guimarães e Silva (2001) conduziram uma pesquisa na qual analisaram uma experiência de formação docente e os depoimentos de professores a respeito dessa experiência. As pesquisadoras examinaram um projeto de formação continuada realizado em duas escolas, num total de 20 observações dos encontros de formação e entrevistas com as professoras participantes. No decorrer da formação, diferentes conflitos foram identificados. Os principais eram resultantes do confronto entre as concepções de ensino de produção de textos vigentes no espaço escolar e as concepções propostas no projeto em desenvolvimento. O depoimento de uma das professoras ressalta tal tensão, em face das orientações durante a formação de que elas deveriam executar atividades de produção de textos desde o início do Ensino Fundamental:

Não tendo domínio da escrita não poderia trabalhar com textos. Acha-va que o aluno não era capaz, pois antes precisava aprender as letras, as sílabas, as palavras, as frases... no final terminava em texto. (LEAL; GUIMARÃES; SILVA, 2001, p. 120, depoimento de uma professora).

Assim como essa professora, outras docentes que desenvolviam metodologias sintéticas de alfabetização (partindo das unidades menores da língua, como letras e sílabas, para as maiores, como palavras e frases) entraram em conflito com as orientações ressaltadas na formação. Caso essas docentes fossem inseridas em programas pautados em tais concepções, haveria maior aproximação entre seus conhecimentos prévios e o que estaria sendo proposto. No entanto, isso não significa que necessariamente as docentes aceitassem realizar as mesmas atividades propostas nos materiais estruturados ou que não sentissem, em vários momentos, insatisfação com suas próprias práticas. Os depoimentos das docentes mostraram que suas práticas e concepções não estavam cristalizadas, sendo possível repensá-las, quando havia espaço para isso:

Esse projeto aqui na escola pra mim foi assim... Veio de acordo com meus pensamentos, com minhas ideias, porque os outros lá fora sem-

pre têm alguma coisa que eu questiono, e aqui não houve esse questionamento de minha parte. Quer dizer, havia muitas dúvidas, muitas coisas que eu desconhecia... Eu uso, mas não sei dar o nome. Mas a diferença é essa: lá fora eles impõem um modelo único para todo mundo e eu não aceito isso. (LEAL; GUIMARÃES; SILVA, 2001, p. 122, depoimento de uma professora).

Na pesquisa citada, foi observado que os conflitos ocorridos durante a formação, que não seriam tão facilmente explicitados em um modelo formativo mais diretivo, possibilitaram a reconstrução de concepções e práticas. Observou-se que as docentes tinham expectativas quanto à formação que em muito se afastavam dos modelos centrados em prescrições rotineiras. Segundo as pesquisadoras, para as professoras, um bom processo formativo não pode impor de maneira unilateral o que o professor deve fazer:

O clima de confiança e de cumplicidade foi construído porque, conforme indica a fala da professora, não havia imposição do que deveria ser feito. Todos os temas eram discutidos a partir do que elas faziam, mas sempre numa atitude construtiva em que as próprias professoras, a partir do acesso aos conceitos e modelos teóricos sobre os temas, teorizavam e chegavam às suas próprias conclusões. (LEAL; GUIMARÃES; SILVA, 2001, p. 122-123).

Ainda na pesquisa citada, duas principais expectativas foram identificadas: (1) o respeito aos modos de pensar das professoras; (2) a não imposição sobre o que se espera que as professoras façam em sala de aula.

Reflexões feitas por Leal e Ferreira (2011), com base nas análises de relatos de experiência no âmbito do Programa Pró-Letramento, também enfatizam expectativas distanciadas das práticas prescritivas próprias de programas que adotam estratégias de repasse de rotinas aos professores. As autoras investigaram a articulação entre as estratégias formativas e os temas mais valorizados pelos orientadores de estudo participantes da formação no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul.

Foram examinados 152 relatórios de 24 orientadores de estudo, e os resultados apontaram que diferentes temáticas foram abordadas nos encontros pedagógicos, tais como: currículo, avaliação, alfabetização, letramento, leitura, biblioteca, produção de textos, oralidade, recursos didá-

ticos para o ensino da língua (jogos e livros didáticos). Muitas estratégias formativas foram contempladas, incluindo análise de relatos de aulas de professores, análise de textos de crianças, planejamento de aulas, vídeo em debate, leitura de textos literários e conversa sobre os textos, dentre outras. Nos relatórios, ficou claro que muitos docentes começaram a utilizar a leitura e a conversa sobre textos literários em suas salas, mesmo não havendo qualquer imposição de que essa estratégia ou qualquer outra passasse a fazer parte da rotina dos professores. Vemos, portanto, que, ao vivenciarem a situação de leitura, as professoras consideraram que o que estavam aprendendo poderia ser estendido aos estudantes.

Eu nunca dava muita importância para o levantamento dos conhecimentos prévios ou de antecipação do texto com os alunos, quando ia trabalhar leitura. Vejo que é uma forma de despertar a curiosidade dos alunos e envolvê-los na leitura. (Michele, tutora de Armação de Búzios).

Nesse sentido, parece evidente que não há uma rejeição a usar atividades desenvolvidas nos encontros: a rejeição é de atender às imposições acerca do que deve ser feito. Outro exemplo em relação a tal questão foi identificado nas situações de análise de relatórios de aula. Os orientadores de estudo ressaltaram que, por meio das discussões feitas após a leitura dos relatos de aulas de docentes e planejamento coletivo, perceberam que é preciso contemplar variadas situações de leitura, produção e reflexão sobre a língua.

Nas situações de análise de relatórios de aula e discussão sobre cenas de sala de aula filmadas ficou claro que no processo formativo não são apenas os conteúdos que podem ser objeto de reflexão pelos professores. Aspectos relativos à mediação docente também emergiram. Ou seja,

[...] o professor pode trabalhar o desenvolvimento de diferentes habilidades por meio de estratégias de leitura e para tanto é necessário que o professor seja mediador interagindo com seu aluno (comentando o texto, questionando, mobilizando o conhecimento de mundo para que o aluno faça suas previsões sobre o texto). (Adriane Angheben Eitelven)

Outros aspectos associados às expectativas dos docentes quanto aos modelos de formação continuada foram ressaltados pelas autoras. Nos relatórios das orientadoras, era recorrente a ênfase dada pelos professores ao tempo concedido nos encontros de formação para estudar, discutir e planejar coletivamente.

Foi importante a troca de experiências entre as cursistas que preferem os trabalhos em grupo. (Ângela Hermes).

A formação dos grupos de estudos é uma forma de dividir conhecimento e experiências pedagógicas./As trocas de experiências trouxeram importantes contribuições para a prática, possibilitando o repensar sobre os espaços destinados à leitura em sala de aula. (Silvia Regina Cavalheiro Zangirolami).

Enfim, os depoimentos sinalizam que as professoras aprovam experiências de formação que valorizam seus saberes, diferentemente do que propõem os programas estruturados sobre os quais tratamos acima. Dessa forma, as docentes mostram-se abertas para se descobrir enquanto sujeitos inacabados e capazes de aprender e de pensar sobre a sua prática, modificando-a de modo a favorecer o aprendizado dos seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados de pesquisa sobre as propostas curriculares analisadas e discutidas aqui revelam, no campo da alfabetização, um discurso bastante afinado entre os documentos oficiais. Porém, vemos que nem sempre parece estar de acordo com o que propõem esses documentos e as concepções e práticas implicadas nos materiais didáticos de programas de formação continuada adotados em municípios e estados brasileiros.

Por sua vez, os dados relativos a projetos de formação continuada abordados neste texto apontam a necessidade de se ampliar o conhecimento acerca de como pensam os professores sobre os objetos de aprendizagem, bem como acerca de suas concepções sobre quais seriam as melhores estratégias de ensino desses objetos. Observa-se, ainda, que é preciso compreender melhor quais são os avanços nas práticas atuais e as dificuldades e necessidades sentidas pelos professores.

Para isso, cabe a nós, docentes atuando na formação de professores alfabetizadores, caminhar em pelo menos duas direções, como sugere a professora Magda Soares (2012). Um primeiro caminho seria fazer o que ela denomina “pesquisas sobre a ponte”. Ou seja, investigar as relações sobre o que ocorre nas salas de aula em que se alfabetiza e os resultados de pesquisas psicológicas, linguísticas ou que estudam aspectos dos contextos escolares e familiares das crianças. O segundo caminho seria formar alfabetizadores que conheçam esses estudos, não para se tornarem “[...] pesquisadores em sala de aula, mas para que sejam professores reflexivos, que dominam os fundamentos científicos, para entender o processo de alfabetização da criança e intervir nele de forma adequada.” (SOARES, 2012, p. 15). Em síntese, é isso que todos queremos!

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 13, n. 38, p. 252-264, maio/ago. 2008.
- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Tradução V. Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Org.). *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. (Org.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon, 2004.
- CHARTIER, A. M. A questão da língua materna na formação continuada entre os anos 1970 e 2010 na França. In: FERREIRA, A. T. B.; CRUZ, S. P. S. *Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática*. Recife: Ed. UFPE, 2010. p. 53-67.
- CRUZ, M. C. S. *Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979a.

_____. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico City: Siglo XXI, 1979b.

FRADE, I. C. A. S. Formas de organização do trabalho de alfabetização e letramento. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Boletim 09: alfabetização e letramento na infância*. Brasília, DF, 2005. p. 28-41.

GATTI, B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GIROUX, H.; MACLAREN, P. Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F., SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 125-154.

LEAL, T. F.; GUIMARÃES, G. L.; SILVA, A. C. Análise de um processo de formação de professores sobre produção de textos. In: GUIMARÃES, G. L.; LEAL, T. F. *Formação continuada de professores*. Recife: Bagaço, 2001. p. 113-126.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. (Org.). *Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (Org.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEAL, T. F.; FERREIRA, A. T. B. Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 92, n. 231, p. 370-385, maio/ago. 2011.

LEITE, T. M. B. R. *Alfabetização: consciência fonológica, psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras: um ponto de interseção*. 2006. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F.; MARTINS, R. (Org.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2008. p. 13-33.

MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de 9 anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de seis anos de idade*. Belo Horizonte: UFMG/FAE/CEALE, 2009.

- MATTHEWS, M. M. *Teaching to read historically considered*. Chicago: The University of Chicago Press, 1967.
- MIALARET, G. *L'apprendimento della lettura*. Roma: Armando, 1967.
- MORAIS, A. G. *A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica*. Porto Alegre: Letras de Hoje, 2004.
- _____. Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 12, n. 70, p. 58-67, jul./ago. 2006.
- _____. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). *Indagações sobre currículo*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. p. 17-48.
- PEREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.
- PICOLLI, L.; CAMINI, P. *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*. Porto Alegre: Edelbra, 2012.
- SANTOS, C.; ALBUQUERQUE, E. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 95-109.
- SCHON, D. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza u el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Piados, 1992.
- SILVA, C. S. R. O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. *Língua portuguesa: ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. p.37-64. (Explorando o Ensino).
- _____. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F.; MARTINS, R. (Org.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2008. p. 35-58.
- SILVA, C. V. A. *O livro didático de alfabetização: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino de leitura e escrita*. 2012. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas e ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.
- _____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

_____. Entrevista: Magda Becker Soares. *Letra A – O jornal do alfabetizador*, Belo Horizonte, ano 8, ed. especial, p. 13-15, nov./dez. 2012.

SOUZA, I. P. M.; CARDOSO, C. J. Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., GT 10: Alfabetização, leitura e escrita, 2012, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2012. p. 1-16.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 112-128.

SENTIDOS DA FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA EM FORMAÇÃO

Ana Caroline de Almeida

PARA COMEÇO DE CONVERSA...

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca.”

(Jorge Larossa)

Buscando uma articulação entre formação e prática pedagógica, o objetivo deste texto é suscitar uma reflexão sobre formação docente, a partir das minhas experiências, ao longo meu processo de formação. Nessa direção, a intenção é esboçar alguns sentidos da minha formação acadêmica para a minha prática pedagógica, bem como comentar algumas políticas públicas para a educação e para a formação de professores no Brasil, na última década, uma vez que a minha formação reflete um pouco essa realidade. Desse modo, ao longo do texto, busquei colocar em evidência aspectos da minha trajetória de formação, que, como postula Larossa (2002), me “passaram”, me “tocaram” e me constituíram a professora alfabetizadora que eu sou hoje.

Uma professora que busca, sobretudo, contribuir com a mudança da realidade, com a formação de sujeitos críticos, capazes de olhar para si

mesmos e para a realidade que os cercam e compreendê-la melhor. Numa concepção freireana de educação, almejo a formação de sujeitos que não se acomodem ao mundo tal como nos parece dado, mas que se insiram em seus contextos, numa perspectiva transformadora. E esse sujeito só se constituirá a partir de uma alfabetização plena. Temos, contudo, um quadro que denuncia ainda a ineficácia da escola brasileira, quando o assunto são os processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita iniciais.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010 ainda temos 14 milhões de analfabetos. Isso, com uma redução de 29%, se comparado ao censo de 2000, o que não pode ser considerado um grande avanço, levando em conta os critérios utilizados hoje pelo órgão responsável pelo estudo, que considera alfabetizada a pessoa que sabe ler e escrever um bilhete simples. A alfabetização, no sentido mais restrito do termo, como aquisição da habilidade de codificar e decodificar letras, é uma habilidade mínima. Espera-se, nos dias atuais, que os alfabetizados possam, além de ler e escrever, fazer uso competente dessas habilidades em suas práticas sociais que demandem o uso da leitura e da escrita, ou seja, que estejam plenamente alfabetizados.

De acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), 2010-2011, os últimos 10 anos não apresentam um aumento do número de brasileiros alfabetizados plenamente. Houve uma redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar e um incremento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática, porém, a proporção dos que atingem um nível pleno de habilidades manteve-se praticamente inalterada, em torno dos 25% (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2011).

Mesmo consciente de que a formação docente, embora qualificada e contextualizada, é insuficiente para garantir a qualidade da alfabetização, pois existem fatores intra e extraescolares que também interferem nesse processo, como, por exemplo, a condição socioeconômica das famílias, é impossível não relacionar esses dados à formação do professor alfabetizador. Até que ponto esse quadro denuncia uma precariedade da formação do professor hoje, no Brasil?

Longe de pretender uma resposta a essa questão, tenho a intenção de explicitar minha trajetória de formação acadêmica e os sentidos dessa

formação, a partir daquilo que me “tocou” de alguma forma. Minha intenção com esse direcionamento é apontar aquilo que sob a minha ótica pode ser mais (ou menos) explorado, no campo da formação docente. Início o texto tecendo algumas considerações sobre a experiência na graduação em Pedagogia, realizada na Universidade Federal de São João del Rei, entre 2003 e 2007. No segundo tópico, as reflexões giram em torno da entrada das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDCs) nas escolas básicas e da Educação a Distância, nos espaços de formação docente. E, por fim, apresento reflexões sobre a formação no Curso de Mestrado, trazendo resultados da pesquisa (ALMEIDA, 2012), os quais se relacionam também com formação docente.

A EXPERIÊNCIA NA GRADUAÇÃO

Para Larossa (2002, p. 21), “[...] é experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma.” Somos, portanto, sujeitos de experiências. Experiências que produzem marcas e deixam vestígios; que são responsáveis pelo contorno que nos define. Conforme nos ensina ainda Benjamin (1994), sabendo da impossibilidade de recuperar o passado tal como de fato ele existiu, mas buscando um olhar sobre sua totalidade, procurarei retomar neste tópico algumas experiências significativas vividas durante a graduação.

Esses 10 anos de experiência como professora na Educação Básica, sempre envolvida em constantes processos de formação, em distintas esferas, com diferentes sujeitos, contribuíram para a constituição do meu *eu* e do olhar que eu tenho hoje sobre a formação docente. Um *eu* que se fez, sobretudo, na interação com o *outro*. Para Bakhtin (2010), é nesse encontro com o *outro* que nos constituímos enquanto sujeitos, pois é na arena do diálogo que o indivíduo se forma e também se altera. É na *experiência* com o *outro* que vamos nos tornando.

Desde muito cedo, tinha como sonho me tornar professora. Esse objetivo levou-me a cursar, no ano 2000, o Curso Normal – Magistério de 1º grau, logo depois que concluí o Ensino Médio. O Curso Normal, com duração de 1 ano, em pouco tempo me habilitaria para atuar como professora e eu logo poderia trabalhar. E foi o que aconteceu. Minha pri-

meira experiência se deu no ano de 2002, numa turma de 4ª série, na Rede Municipal de Ensino de Tiradentes (RMT) – MG. Todavia, não uma 4ª série qualquer, mas a “pior” 4ª série da escola, que separava os alunos em turmas A, B, C e D, de modo que as professoras que estavam chegando ficavam sempre com as turmas C ou D, de alunos em defasagem idade-série, indisciplinados etc. Assim, posso afirmar que as professoras do magistério, os alunos dessa turma de 4ª série, as colegas também iniciantes na carreira docente foram os primeiros *outros* com quem comecei a minha formação [...] com os quais comecei a me constituir como professora.

Durante a formação no Magistério, participei de algumas oficinas pedagógicas, sobre contação de histórias, produção de textos, *tangram*. Contudo, muito do que eu ouvia nessas oficinas não fazia sentido, porque eu ainda não atuava. Ao começar a lecionar, foi que eu me senti no “olho do furacão”, diante de inúmeros desafios e sem saber como agir para superá-los. Dos mais simples aos mais complexos [...] de elaborar matrizes de atividades no *stêncil* a lidar com alunos indisciplinados, ou que já estavam na escola há vários anos e não sabiam ler e escrever, dentre outros problemas de ensino-aprendizagem que derivam dessa lacuna. Definitivamente, um ano de formação no magistério não foi suficiente para me preparar para o que eu iria encontrar na sala de aula. Sabemos hoje que nem os 4 anos da Pedagogia têm sido suficientes para a necessária formação do professor alfabetizador.

Foi então que, impulsionada pela Lei Nº 9394, de 1996, a qual regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mais especificamente pelo seu artigo 62, que trata da formação dos docentes da educação infantil e séries iniciais e pelo próprio objetivo de aprimorar a minha prática pedagógica, procurei ingressar em um curso superior o mais rápido possível (BRASIL, 1996).

O Plano Decenal de Educação, do governo Fernando Henrique Cardoso, estabeleceu que, para o atendimento das exigências do artigo 62 da LDB, o prazo máximo para os educadores adquirirem essa formação seria o ano de 2007, o que aligeirou ainda mais essa minha busca. Ora, eu entendi que, até 2007, eu e muitas outras professoras teríamos que ter concluído o 3º grau de escolaridade.

Essa decisão do governo FHC provocou uma corrida desenfreada dos profissionais desse segmento da educação pela formação em nível superior em todo o país, cuja realização poderia se dar de várias maneiras, em cursos oferecidos à distância ou presenciais. Eu tentei a sorte no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del Rei – UFSJ, onde comecei minha graduação, em 2003.

No início do curso, confesso que não fiquei muito satisfeita, considerando que eu esperava encontrar na universidade alguma coisa que me ajudasse nos meus problemas da sala de aula. As disciplinas iniciais não atenderam de pronto a essa minha expectativa. Andrade (2011, p. 87) é bastante assertiva, quando afirma que,

[...] no fundo no fundo, os professores vêem as formações que são oferecidas, desde a inicial, seja no ensino médio profissional do Magistério, seja na universidade, considerando que a possibilidade de que algo dos conhecimentos ali apresentados possa de alguma forma ser aplicado em sua prática.

Ainda assim, estar na Universidade era uma situação extremamente nova e satisfatória. Considerando a minha origem social – filha de pais com baixa escolaridade e criada num distrito rural do município de Tiradentes –, o ingresso na Universidade representava, antes de tudo, uma vitória: poder fazer um curso superior numa universidade federal. E essa etapa inicial foi crucial para a compreensão do mundo acadêmico, até então tão distante das minhas possibilidades... No contato com os outros, fui-me tecendo, me transformando e conhecendo a lógica da universidade, das possibilidades de crescer nesse meio e principalmente a importância do envolvimento em projetos de pesquisa e extensão.

Dessa forma, a partir de 2005, a graduação começou a ganhar novos sentidos, e aquela angústia inicial deu lugar a um prazer imenso em estar inserida num contexto de formação como aquele. Tive a oportunidade de fazer parte de um programa de pesquisa com foco de interesse nas práticas escolares de alfabetização e letramento no primeiro ciclo. Fui bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e tinha o objetivo de investigar os processos de apropriação, pelos professores, das novas concepções de ensino e aprendizagem, de al-

fabetização e letramento, presentes no discurso oficial e em programas de formação continuada.

Foi uma etapa muito prazerosa, muito enriquecedora, mas também muito desafiadora. Investigar como os professores vinham se apropriando das novas concepções de alfabetização passava igualmente por compreender como eu mesma estava me apropriando do discurso oficial. Implicava ainda a necessidade do estranhamento do familiar: compreender as ações de um grupo como se eu não fizesse parte dele; olhar para uma prática alfabetizadora sem imaginar como eu faria se estivesse no lugar da professora... Esse foi um grande desafio que eu e minha professora e orientadora – Socorro Nunes, que me acompanhou até o Mestrado –, enfrentamos nessa minha primeira experiência com a pesquisa.

Concomitante à formação no curso de Pedagogia, participava também de cursos de formação continuada, ofertados pelo município e suas parcerias e pela própria UFSJ. O primeiro curso de capacitação em que me envolvi foi o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). O PROFA foi promovido pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o Ministério da Educação. Era um curso sobre o que fazer para que os alunos progredissem nas hipóteses de leitura e escrita, desde a etapa inicial de alfabetização. Foi um curso que começou a desenhar a concepção de alfabetização que eu tenho hoje.

Na UFSJ, integrei um programa de formação continuada para os professores da região das vertentes, por meio de um Programa de Extensão Universitária – o PROEXT. Tive a oportunidade de participar do PROEXT/2003: “Programa de Formação Continuada de Professores da Região das Vertentes: Saberes docentes e diversidade Cultural” e PROEXT/2004: “Programa de Formação Continuada de Professores da Região das Vertentes: (re-)significação de saberes nas práticas docentes”, em ambos, como professora cursista do município de Tiradentes, o que muito contribuiu com a minha prática pedagógica, na medida em que a formação nesse espaço partia dos relatos de experiência dos professores.

E, nos anos seguintes, continuei envolvida com o PROEXT 2005/2006: “Programa de Formação Continuada de Professores da Região

das Vertentes: a universidade na escola básica”, atuando, dessa vez, junto à equipe proponente e colaborando com a formação de outros professores.

A discussão dentro desse programa de extensão se pautava naquilo que estávamos fazendo na sala de aula. Hoje, eu reconheço no PRO-EXT uma forma de pensar a formação docente que compreende e focaliza a “[...] lógica das práticas e os gestos profissionais, não só como objetos de pesquisas científicas, mas como subsídio formador, apresentado diretamente a professores, que devem aprender e saber falar de práticas docentes, suas ou de outros”. (ANDRADE, 2010, p. 183). E isso é muito proveitoso, é muito rico. Tivemos a oportunidade de expor um pouco das nossas práticas pedagógicas, dos projetos que desenvolvíamos com os alunos, e ouvir da equipe de professores universitários sua leitura sobre o que era exposto. A cada dia tinha mais consciência daquilo que eu fazia, na sala de aula. Assim, é possível afirmar que nem sempre é a academia que precisa propor alternativas aos professores, mas os professores têm muito a dizer. O PRO-EXT abriu esse espaço de diálogo, de interlocução. A partir dos nossos relatos de experiência, estávamos construindo e produzindo conhecimento.

Diante dessas experiências, qual o sentido da formação universitária, na minha trajetória? Mais do que atender aos meus anseios como professora alfabetizadora iniciante, a universidade possibilitou-me delinear a concepção de educação que eu tenho hoje: educação como o lugar privilegiado do diálogo, da constituição da cidadania, da construção e democratização do conhecimento. Compreendendo a universidade como uma instituição social, que expressa o modo e o funcionamento da sociedade como um todo (CHAUÍ, 2003), é possível percebê-la como um lugar que tem por função a crítica e a ação social. Em consequência, a universidade representou (e representa) para mim um espaço privilegiado para expressar, por exemplo, meu inconformismo com as desigualdades sociais, por meio da *crítica*, e ter na *ação* uma forma de atuar nessa realidade.

A EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

Com o avanço das TIDCs, o sistema educacional sofre um impacto enorme e os professores são os protagonistas nesse novo cenário, que exige outras formas de organização do fazer docente e o entendimento das

tecnologias como mediadoras no processo de construção do conhecimento. Os professores precisam compreender que a disseminação das TDICs nas escolas requer um modelo didático diferenciado e também que essas tecnologias influenciam e promovem mudanças nas práticas sociais de leitura e escrita. Sobre esse último aspecto, Freitas (2010, p. 337) explica que as novas tecnologias, “[...] além de máquinas, são instrumentos de linguagem que exigem, para seu acesso e uso, diferentes e novas práticas de leitura-escrita.”

O avanço das TDICs abre igualmente perspectivas para a expansão do ensino superior à distância, no país, sobretudo com a criação do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Ministério da Educação, entre 2005 e 2006. Esse programa se baseia na oferta de cursos e programas de formação superior na modalidade à distância, com o apoio de polos presenciais, mantidos pelos municípios ou governos estaduais.

Acompanhando essa tendência de avanço das TDICs, o município de Tiradentes passa a integrar o Projeto Cidades Digitais e, em parceria com a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), começa a oferecer cursos de capacitação para os professores, dentro da temática Educação e Informática, além de abrigar um polo da UAB.

Nesse contexto, participei do curso de capacitação de professores Educação e Informática: Curso introdutório para professores da rede pública e do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação – Ciclo Básico, ambos oferecidos numa parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a UFOP. Também ingressei no curso de especialização em Práticas de Letramento e Alfabetização, oferecido pela Universidade Federal de São João del Rei, na modalidade à distância, tendo escolhido o polo de apoio presencial em Tiradentes – MG. Ainda durante o curso de especialização, no qual iniciei meu contato com a EAD, tive a oportunidade de atuar como tutora presencial no curso de Pedagogia oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), também no polo de Tiradentes, dentro do sistema UAB.

Nesse momento, eu me encontrava num lugar de intersecção, entre o *eu* – professora em formação – e o *eu* – formadora de professores. Posso afirmar que foi um lugar privilegiado, o qual eu venho ocupando até hoje, agora como professora na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade de Barbacena. Formar professores com a experiência de

quem vive a realidade da escola básica possibilita uma troca e um diálogo muito específicos, singulares eu diria. Existe aí uma possibilidade constante de relacionar teoria e prática e passar essa compreensão e esse olhar para quem está começando.

O papel do tutor presencial ia muito além do que eu esperava. Os alunos me procuravam muito no polo, os tutores à distância demandavam uma atenção enorme, porque eles queriam conhecer os alunos, os coordenadores do curso queriam notícias sobre a turma etc. E toda essa demanda na EAD se intensificou ainda mais, quando eu troquei a tutoria presencial da UFJF pela tutoria à distância do curso de Pedagogia da UFSJ. A função do professor-tutor *on line* é primordial para o processo ensino-aprendizagem; compete a ele conhecer o projeto pedagógico do curso, o conteúdo das disciplinas que estão no ar, estar disponível para os alunos, interagindo e incentivando os estudos autônomos, além de avaliá-los.

E foi com essas experiências que eu vivenciei um momento de formação e reflexão, teórica e prática, compreendendo melhor as características, as potencialidades e limitações, tanto da utilização das TIDCs na sala de aula quanto da formação em EAD.

Inserir na prática pedagógica novas ferramentas de trabalho, como o computador, por exemplo, tem-se constituído um desafio para o professor, por dois motivos principais. Primeiramente, porque ele não conta ainda com uma formação sólida para a utilização desses recursos nas suas aulas. As formações oferecidas são curtas e pontuais, não contribuindo de fato com a necessária mudança de concepção dos professores. Para Valente (2007), o elemento-chave para o desenvolvimento de atividades na área da informática associada à educação é a formação do profissional devidamente capacitado para usar o computador como ferramenta educacional.

E o outro motivo se deve às próprias condições de trabalho dos docentes, que, do meu ponto de vista, não favorecem a entrada dos mesmos no ambiente escolar. Esbarramos cotidianamente com questões como a falta de suporte técnico e pouca disponibilidade de tempo para planejarmos situações de ensino-aprendizagem que incluam essa ferramenta no nosso dia a dia. Aliás, como professora da educação básica, posso dizer que falta-nos tempo para o planejamento de qualquer atividade!

Não posso negar que a experiência na EAD foi muito enriquecedora, não apenas como aluna dessa modalidade de ensino, mas também como tutora presencial ou à distância. Todavia, o que mais me chama a atenção nessa modalidade de ensino é a forma como ela está organizada. Isso explicita, de certo modo, a precarização do trabalho docente. Quem se envolve na EAD hoje não tem direito ao salário, progressão na carreira, nem aposentadoria. O que recebemos são bolsas, cujos valores são muito baixos, não constituindo vínculo empregatício. Aliás, para ser tutor, por exemplo, precisa-se estar vinculado ao serviço público, ou seja, normalmente são os professores da educação básica que predominantemente têm exercido essa atividade e feito dela uma complementação de renda ao salário baixo que recebem. Considerando a importância desse ator, no cenário da EAD, certamente essas condições limitam a sua atuação e comprometem a qualidade da formação do profissional que opta por essa modalidade, gerando assim um ciclo de “deficiências”.

Além do exposto acima, o ensino presencial oferece oportunidades únicas como a Iniciação Científica e a Extensão, que ainda não estão nos horizontes do aluno dessa modalidade de ensino. Ademais, tendo em vista os níveis de alfabetização, no país, conforme mostram os dados do início do texto, penso eu que a EAD não é o melhor investimento para a formação de professores alfabetizadores, considerando sobretudo a complexidade da atividade que exercem.

A EXPERIÊNCIA NO MESTRADO E ALGUNS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesse percurso, concluí a especialização e continuei a trajetória de formação ingressando no Curso de Mestrado da UFSJ. Eu mesma não acreditava muito no que estava acontecendo. Daquele objetivo inicial, que passava também por uma obrigação legal, que me levou a buscar a Universidade, ao Curso de Mestrado em Educação da UFSJ... Quanta coisa havia mudado em mim. Quantas experiências já vividas, quantos *outros* eu encontrei e com eles aprendi nessa caminhada. Mas, de uma coisa eu estava certa: o ingresso no Curso de Mestrado representou o primeiro passo rumo a um novo sonho: tornar-me professora universitária.

O envolvimento em atividades acadêmicas, como congressos, encontros, minicursos e palestras, passou a ser mais intenso e os dois anos de formação no curso me possibilitaram vislumbrar essa possibilidade. As reflexões puderam ser ampliadas, as discussões eram mais densas, e os diálogos com os meus pares também começou a ganhar novos sentidos. E foi igualmente desses diálogos que surgiu o interesse em pesquisar a respeito de como mudanças políticas que afetam a organização e estruturação do ensino são implementadas por diferentes professores.

A pesquisa se relacionou com uma das mudanças políticas mais recentes na área da educação: a ampliação da escolaridade obrigatória de 8 para 9 anos, com a inclusão da criança de 6 anos no Ensino Fundamental. Acompanhando a linha de investigação que fui construindo, durante a graduação, procuramos compreender o modo como os professores estavam se apropriando de mais essa mudança, que trouxe tantas implicações para as práticas de sala de aula.

A ampliação da escolaridade obrigatória de 8 para 9 anos colocou em discussão muitos aspectos da escolarização inicial, entre os quais a alfabetização e o letramento. E foi exatamente sobre esse aspecto que desenvolvemos a pesquisa de Mestrado: a alfabetização e o letramento das crianças de 6 anos, no contexto do EF de 9 anos.

No bojo dessa pesquisa de Mestrado, um capítulo foi destinado ao diálogo com professoras que no ano de 2010 atuavam com as turmas de 1º ano, no município de Tiradentes. Assim, apresento agora alguns elementos desse estudo concluído em março de 2012.

Dedicamo-nos à compreensão dos modos como as professoras do 1º ano da RMT se apropriaram da política de ampliação do EF, através dos seus discursos sobre suas práticas. Buscamos compreender, entre outros aspectos, os caminhos pelos quais elas se apropriaram dos referenciais teórico-metodológicos acerca do trabalho a ser desenvolvido nessa nova configuração do ensino.

O documento *Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade* (BRASIL, 2007) destaca que

[...] a ampliação do ensino fundamental demanda, ainda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores,

gestores e demais profissionais da educação – para lhes assegurar, entre outras condições, **uma política de formação continuada em serviço**, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras. (BRASIL, 2007, p. 8, grifos meus).

Partimos do pressuposto de que os professores pudessem estar se formando, se capacitando para o exercício docente no “novo” EF, com duração de nove anos, mais especificamente para estarem se instrumentalizando para exercerem suas práticas pedagógicas com as crianças de 6 anos, nesse contexto específico. Desse modo, procuramos compreender os caminhos pelos quais isso pudesse estar acontecendo. Nessa perspectiva, questionamos as professoras entrevistadas sobre quais conhecimentos elas tinham em relação aos materiais veiculados recentemente pelo MEC. São eles: *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade* e *A Criança de Seis Anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*.

Debruçadas sobre os dados que tínhamos, percebemos a recorrência da afirmação de que as professoras entrevistadas não participaram de nenhum curso de capacitação sobre a temática do EF de 9 anos, nos últimos anos, além de desconhecerem esses materiais teóricos. As falas a seguir exemplificam essa situação:

Todos os contatos que eu tive foi de modo geral, foi estudando, na pós-graduação, foi assim de modo geral. Eu nunca sentei e falei assim: hoje nós vamos debater o EF de nove anos. [...] Eu não tive acesso às informações de como deveria ser. Eu acho assim, que a escola, nós, a diretora, a supervisora, eu como professora, nós nos preparamos sim. Com bastante material, mas assim, em relação a como teria que ser nunca me passaram não (Ivone).

Dentro da rede a gente não teve formação nenhuma, nem mesmo assim, é... a explicação das mudanças. Ao longo é que a gente foi buscando outras fontes, revistas, livros procurando se informar fora da rede (Silmara).

Não. Assim, reunião específica não! (Analice).

Assim, eu li muito por alto. Foi um contato bem rápido, bem superficial. Mais de folhear e ler algumas partes isoladas (Elis).

Ao ouvir das professoras que elas não conheciam esses materiais e que não tiveram a oportunidade de participar de cursos de capacitação, para atuar com crianças de 6 anos, e considerando a premissa de que a ampliação do EF deveria garantir a formação continuada em serviço, tentamos entender, por conseguinte, a via pela qual elas se apropriaram da política. Se elas não tiveram acesso a esses materiais, que outros suportes elas tiveram, para lidar com a nova realidade que se instaurava?

Cabe ressaltar que MG antecipou-se à Lei Federal que regulamentou a expansão do EF, em todo o país, e passou a atender às crianças de seis anos no EF já a partir de 2004, na chamada fase introdutória. Perguntamos, pois, sobre os *Cadernos* do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), Coleção Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização (CIA), divulgada em vários municípios mineiros, logo que o Estado passou a receber essas crianças, na tentativa de compreender se essa foi uma das vias pela qual havia se dado a apropriação a respeito do trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Indagamos se elas conheciam esse material, se tiveram acesso a ele e se elas o utilizavam de alguma forma.

As falas, na sequência, indicam que as professoras conheciam esse material e recorriam a ele, na busca de subsídios para suas práticas. Entendemos, portanto, que esse material representou uma das vias pelas quais as professoras desse município se apropriaram da política de ampliação.

A gente conhece. Assim, a gente já teve estudo dele. Agora, esse ano, especificamente, não... mas em outros anos a gente já viu e sempre a gente tá voltando nele. Porque tem um caderno de avaliação, ele dá as formas de avaliar o aluno... Então a gente tá sempre olhando ele, sempre que a gente tem dúvida. E como a gente já viu em outros anos, a gente já tem uma noção. Quando a gente tá com alguma dúvida, a gente tá sempre olhando nele, porque ele tem na escola (Analice).

Esses [os cadernos do CEALE] assim eu li com mais atenção, principalmente os modelos de questões que eles aplicam pros alunos, porque dá uma noção pra gente de que objetivo a gente tem que alcançar. E é um referencial pra gente trabalhar em sala de aula, porque se eles estão cobrando isso, a gente tem que trabalhar. E assim, eu acho que é válido ressaltar, o meu maior interesse nesses materiais quando eu olhei aleatoriamente, foi ver o que eles estão cobrando nessas avaliações, que tipo de questão que eles cobram dos alunos, que aí é uma maneira de nortear a prática. Eu posso avaliar “Nossa, os meus alunos estão atrasa-

dos, eu posso cobrar mais...” A evolução do ensino... é importante para acompanhar a evolução do ensino! (Elis).

Eu conheço e aplico eles. Utilizo eles, nas aulas, nas avaliações... Utilizo todas as atividades... Todas eu não sei se utilizo, mas eu acredito que eu utilizo bastante: espaçamento entre palavras, identificar a figura e relacionar com o nome, assim, várias atividades eu utilizo, nas aulas e também na avaliação (Ivone).

Sintetizando algumas considerações do estudo, compreendemos que, apesar de as professoras terem afirmado que não fizeram cursos de formação continuada sobre o tema da ampliação, elas tiveram a oportunidade de “estudar” esses cadernos, na época em que MG incluiu as crianças de 6 anos na fase introdutória, o que foi uma forma de capacitação. *“A gente conhece, a gente já teve estudo dele, agora esse ano especificamente não. Mas em outros anos a gente já viu”* (Analice). Ou seja, essa coletânea representa um conjunto de materiais que é do conhecimento das professoras, de fácil acesso e a que elas recorrem, quando necessário.

Essas mesmas falas apontam o interesse dessas professoras ao buscarem um suporte nesse material. Esperava-se que elas procurassem fundamentação teórica acerca dos processos de ensino e aprendizagem, da alfabetização e do letramento, para fundamentarem as suas práticas. Contudo, observamos que o interesse maior dessas professoras está voltado para a questão da avaliação:

[...] tem um caderno de avaliação, ele dá as formas de avaliar o aluno... (Analice).

O meu maior interesse nesses materiais quando eu olhei aleatoriamente, foi ver o que eles estão cobrando nessas avaliações, que tipo de questão que eles cobram dos alunos. (Elis).

Eu conheço e aplico eles. Utilizo eles, nas aulas, nas avaliações. (Ivone).

O discurso das docentes entrevistadas nesta pesquisa explicita uma forma de apropriação da voz do material do CEALE, que parece ter-se restringido à compreensão daquilo que tem sido cobrado “oficialmente” dos alunos. Além disso, enfatiza o impacto que as avaliações oficiais têm

trazido para a prática pedagógica, na medida em que as questões relativas à avaliação têm sido priorizadas pelos professores.

A conjuntura atual do sistema educacional brasileiro, submetido a constantes avaliações oficiais, tem sido objeto de discussão de outros trabalhos. Carvalho e Macedo (2010) destacam o papel redentor que é dado, por exemplo, ao Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), avaliação oficial mineira, como forma de melhorar a qualidade do ensino. Para as autoras, o discurso predominante identifica a avaliação como uma fonte de informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos, no entanto, “[...] a lógica e a logística das políticas estatais não acontecem de modo perfeito e livre de desvios, conforme aparentam, principalmente nas propagandas sobre educação cada vez mais frequentes na mídia.” (CARVALHO; MACEDO, 2010, p. 264). São exatamente esses desvios que estão expressos nas falas das professoras entrevistadas. Elas dão indícios do quanto as avaliações oficiais têm sido responsáveis por aquilo que é feito na sala de aula, do quanto elas têm sido parâmetro para as práticas pedagógicas.

No que se refere ao trabalho com a alfabetização, desenvolvido pelas professoras na sala de aula, entendemos que apesar de o material do CEALE representar uma das vozes presentes no discurso das docentes, elas optaram por práticas centralizadas na aquisição do código escrito por meio de métodos sintéticos, em detrimento de uma metodologia que contemple os usos e as funções sociais dos textos, tão defendida no material. Evidenciamos aí a complexidade dos processos de formação docente. Apenas o contato com novos referenciais teóricos não dá conta de reorientar as concepções de ensino trazidas pelas professoras. O material do CEALE reforça a concepção de alfabetização, na perspectiva do letramento, e até mesmo as avaliações oficiais acompanham essa tendência; ainda que, em algumas falas delas, expressões como variedade de gêneros apareça, não percebemos evidências de usos desses textos, de modo a favorecer a compreensão dos alunos a propósito das funções sociais da escrita. Ou seja, elas privilegiam uma faceta da alfabetização: a apropriação do sistema notacional (ALMEIDA, 2012).

Tendo em vista os resultados da pesquisa, sintetizados acima, e a experiência de formação vivenciada no PROEXT, estou de acordo com Andrade (2011) na defesa de políticas de formação que avancem no sentido de não tomarem o professor apenas como “receptor-receptáculo, de

quem se espera a absorção total e inteira, em formas de proceder, por métodos passo a passo”, mas que o coloquem, de fato, no seu lugar autoral, ensinando o “professor a falar, no sentido metafórico de usar a sua voz”.

PARA FINAL DE CONVERSA...

Desde que eu cursei o magistério nível médio, tenho buscado alternativas para uma prática alfabetizadora mais eficaz, ou seja, venho perseguindo uma prática pedagógica que produza o efeito esperado, mesmo consciente dos meandros que cercam o nosso dia a dia e perpassam o chão da sala de aula. Produzir o efeito esperado é compreendido aqui como mais que conseguir alfabetizar os meus alunos... Produzir o efeito esperado significa, para mim, entender e praticar a ação docente de maneira autônoma, consciente, inventiva e sensível, em prol da formação de sujeitos críticos, autônomos e que se inquietem, assim como eu, com a forma com que as coisas estão postas no mundo.

Penso, por conseguinte, que conhecer e discutir os direitos de aprendizagem dos alunos, uma das estratégias do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), política educacional recente, que posiciona o professor alfabetizador na linha de frente, uma vez que coloca em questão a responsabilidade dos professores em alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade e que tem na formação docente um dos seus eixos principais, não basta para avançarmos na qualidade do ensino público que temos no país.

Enfrentamos, no nosso cotidiano, desafios mais urgentes e que merecem tanta atenção quanto a formação docente. Os problemas com a alfabetização, conforme já mencionei, passam por aspectos intra e extra-escolares, que precisam ser considerados. Entre os aspectos intraescolares, destacaria as condições de trabalho do professor.

Muitas escolas brasileiras encontram-se funcionando em péssimas condições. A escola onde eu atuava até o ano passado era uma delas. Estava sem pintura, os alunos da Educação Infantil não tinham uma sala de aula nem parquinho, não havia armários, o muro estava caindo, o ônibus que fazia o transporte dos alunos estava sem condições de circular, entre outros problemas, os quais só foram amenizados depois de uma ação extrema.

Passamos muito tempo notificando tudo isso à Secretaria de Educação do município e nada era feito. Em vista disso, decidi divulgar essa realidade nas redes sociais. Inspirada pela aluna que fez a denúncia das condições da escola onde ela estudava, criei uma página na internet chamada Diário de Classe: a verdade em Tiradentes – MG – e, a partir de um trabalho feito com alunos na sala de aula, elencamos todos os problemas que observávamos no nosso dia a dia e escrevemos uma carta endereçada às autoridades competentes, solicitando uma resposta. Essa carta foi a primeira postagem no diário do *Facebook*, que continuou sendo alimentado com fotos e comentários sobre as condições que tínhamos, na nossa escola. Diante da exposição, a Secretaria iniciou algumas ações de melhoria e fechamos o ano de 2012 com um saldo bastante positivo. Essa ação, dentre outras, representou uma forma de expressar a minha inquietação e hoje eu a vejo como um reflexo da formação que eu tenho experienciado.

Não seria possível encerrar as reflexões sem mencionar os salários dos professores. O piso salarial nacional é muito baixo, e os planos de carreira que muitos municípios criaram recentemente não valorizam a formação docente como deveriam. Em Tiradentes, por exemplo, a tabela de progressões salariais prevê um aumento de 1% a cada 3 anos de exercício e 3% para cada nível de formação atingido. Quer dizer, depois que eu consegui o título de mestre, passei a receber R\$ 24,00 a mais.

Essa realidade leva muitos professores a se desdobrarem em dois, três ou até mais turnos de trabalho e, com a consolidação da EAD, muitos ainda são tutores, presenciais ou à distância, nos cursos de formação docente. Em que condições esse professor vai contribuir com a formação de outros professores?

Por fim, estamos longe de uma política de Educação que assegure aos professores, sobretudo ao professor da escola básica, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, melhorias em suas carreiras e uma sólida formação continuada em serviço, a partir de uma concepção discursiva de linguagem, de acordo com a qual o que o professor faz na sala de aula seja pressuposto para sua própria aprendizagem e reflexão teórica e prática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. C. *Ensino fundamental de 9 anos: alfabetização e letramento com crianças de seis anos*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de São João Del Rei, São João del Rei, 2012.
- ANDRADE, L. T. Personagens e enredos de práticas pedagógicas na cena da formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 110, p. 179-197, jan./mar. 2010.
- _____. Uma proposta discursiva de formação docente. *Revista Práticas de Linguagem*, Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 87-98, jul./dez. 2011.
- BAKHITIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução V. Miotello e C. A. Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, W.; ROUANET, S. P.; GAGNEBIN, J. M. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. Tradução S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).
- BRASIL. Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *O que é o plano decenal de Educação para todos*. Brasília, DF, 1993.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF, 2007.
- CARVALHO, G. F. S.; MACEDO, M. S. A. N. Avaliação oficial: o que dizem os mediadores da política pública sobre o impacto na prática docente. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 253-270, maio/ago. 2010.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p. 5-15, set./dez. 2003.
- FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, 2010.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2010: educação e deslocamento: dados da amostra*. Rio de Janeiro, 2010.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador de alfabetismo funcional: principais resultados*. São Paulo, 2011.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução J. W. Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

VALENTE, J. A. *Formação de profissionais na área de informática em educação*. 2007. Disponível em: <http://moodle.iei.org.br/users/vanderlei/public_html/antiores/2007/tecnico/teorias_aprendizagem/valente.pdf>. Acesso em: 1 set. 2013.

PRECISAMOS DE BOAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE DAS RAZÕES DE TAL NECESSIDADE E DE FATORES QUE IMPEDEM QUE AVANCEMOS NO CUMPRIMENTO DESSA REPUBLICANA TAREFA

Artur Gomes de Morais

INTRODUÇÃO

Acima das divergências, queremos superar o fracasso, queremos formar alfabetizadores competentes. [...] Temos que procurar entendimento entre os que fazem o campo da alfabetização. (SOARES, 2013).¹

Num livro intitulado *A burrice do Demônio*, Hélio Pellegrino (1988, p. 28), grande psicanalista mineiro, escreveu, numa crônica, que “[...] todo conhecimento implica, necessariamente, um par de óculos.” Cremos que a máxima é perfeita, pelo que tem de “sabedoria construtivista”, e que, no meio acadêmico, será sempre muito saudável que cada pesquisador diga aos demais com que lentes vê os fenômenos os quais tenta explicar. Assumindo tal preocupação, iniciaremos este texto, expondo um conjunto de princípios ou pontos de partida, que dizem respeito a como interpretamos as relações entre avaliação, ensino e alfabetização, hoje, em nosso país, bem como sobre o modo como vemos as relações entre as universidades, o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de

¹ Palestra de abertura “Alfabetização: o saber, o fazer, o querer” proferida por Magda Soares no I Congresso Brasileiro de Alfabetização, realizado na cidade de Belo Horizonte, em 8 de julho de 2013.

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), quando se trata de definir e realizar políticas de currículo e de avaliação da alfabetização.

Nosso foco, como sugere o título dado ao presente texto, será discutir razões por que necessitamos adotar boas políticas de avaliação da alfabetização, as quais ajudem a democratizar, de fato, a vivência de um ensino de alfabetização de qualidade e a indicar fatores que, em nosso entender, têm dificultado que avancemos no cumprimento dessa republicana tarefa.

Assim, após a explicitação de nossos pontos de partida, propomos nos responder a três perguntas interligadas: I – O que as recentes pesquisas nos informam sobre como os professores estão ensinando e avaliando, na área de língua portuguesa, durante a alfabetização?; II – Que limites e contribuições a experiência de avaliação diagnóstica com a *Provinha Brasil* tem revelado?; e III – Em que precisamos avançar, para melhor avaliarmos o ensino e a aprendizagem de alfabetização, praticados, hoje, em nosso país? Com esse plano de argumentação, nosso intuito, além de contribuir para o debate do tema, é provocar os que apenas deploram o que temos, hoje, como avaliação da alfabetização, e aqueles que são contrários a qualquer definição de currículos e fazem uma oposição obstinada ante quaisquer exames de avaliação em larga escala.

NOSSOS PONTOS DE PARTIDA...

Entendemos que a discussão sobre avaliação, em qualquer nível de ensino, não pode ser dissociada da discussão sobre currículo. Se os exames de avaliação em larga escala são acusados de induzir os professores a ensinarem o que será cobrado por aquelas provas, parece-nos que os acusadores se esquecem de reconhecer que tal estado de coisas, no caso brasileiro, é agravado por não termos currículos nacionais, currículos que orientem o ensino como um todo. Na realidade, a ausência de currículos faz com que não tenhamos norte nem para o ensino nem para os processos avaliativos.

Esclarecemos que não confundimos avaliação com exame (BARRIGA, 2004). Sabemos que avaliação é algo bem mais amplo que exames (avaliações externas, aplicadas em larga escala). E vemos os exames em larga escala como um instrumento disponível no processo de avaliação da aprendizagem de nossos estudantes. Um instrumento que nunca poderá

substituir as avaliações cotidianas e periódicas praticadas pelos docentes, como parte de sua tarefa de ensino, mas que, se bem concebido e utilizado, pode ajudar nossas redes públicas a monitorar as aprendizagens de nossos alunos e a orientar os processos de ensino e de formação continuada dos docentes (MORAIS; LEAL; ALBUQUERQUE, 2009).

Sim, na contramão dos empregos de “ranqueamento”, dados à maioria dos exames em larga escala, aplicados em nosso país, desde os anos 1990, pensamos que as avaliações – aí incluídas as aplicadas em larga escala –, precisam, necessariamente, servir para os docentes ajustarem suas formas de ensinar aos alunos com diferentes níveis de aprendizado. A ideia de ensino ajustado às necessidades do aprendiz (ONRUBIA, 1996) nos parece um ingrediente obrigatório para qualquer ensino de alfabetização que queira transformar em realidade o respeito à diversidade de ritmos dos alunos, idealizado como grande princípio dos regimes de escolarização organizada em ciclos (MORAIS, 2012b).

Como enxergamos as relações entre o MEC e os acadêmicos que tratam de alfabetização? Interpretamos, em primeiro lugar, que o MEC vinha/vem sendo omisso quanto à definição de currículos nacionais para a alfabetização. Como argumentaremos em seguida, cremos que é estranhamente absurdo ver o estado de “nebulosa indefinição” que o MEC tem imposto à sociedade brasileira, esquivando-se de assumir sua tarefa de normatizador de metas ou direitos de aprendizagem para nossos estudantes, em todos os níveis de ensino.

Todavia, não sejamos ingênuos. Esse estado de indefinição, certamente, tem algo a ver com o fato de, em nosso país, muitos grupos do meio acadêmico reagirem com grande veemência a propostas de currículos e de avaliações externas para quaisquer níveis de ensino. Recordemos que, nos anos 1990, quando o MEC propôs os Parâmetros e os Referenciais Curriculares Nacionais, para os diferentes níveis da educação básica, foi acusado de autoritarismo, de neoliberalismo e outras desqualificações afins (MOREIRA, 1997). Quanto às avaliações em larga escala, se nos ativermos apenas a textos produzidos sobre a recém-criada *Provinha Brasil*, observaremos, como demonstra Silva (2013), que a maioria dos trabalhos sobre o tema tem um viés preconceituoso. Primam por desqualificar o exame, dizendo que a *Provinha* “trata a língua como código”, “tem uma visão estruturalista de língua”

ou uma “visão fragmentada de alfabetização”, que ela “serve para controlar precocemente a infância” etc. Como comenta essa autora, vários estudiosos se desvinculam do princípio da verificação empírica e se permitem “constatar” aquelas desqualificações, sem trazer evidências que justifiquem tais afirmações, ou optam por pinçar, em edições já aplicadas do exame, apenas exemplos que confirmam o pré-julgamento do autor da “pesquisa”.

A ausência de diálogo entre acadêmicos e o MEC, juntamente com a omissão do MEC quanto à definição de currículos, criam esquizofrenias difíceis de conceber. Por exemplo, o fato de a definição de matrizes dos exames desenvolvidos e aplicados pelo INEP não ser uma tarefa assumida pelo MEC.

O que nos permite dizer que não temos um currículo nacional para o ciclo de alfabetização? Em primeiro lugar, recordemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) foram instituídos como “referências”, “parâmetros”. Podendo inspirar-se (ou não!) nos mesmos, cada rede pública de ensino, municipal ou estadual, deveria produzir suas próprias propostas curriculares. Sabemos que muitas redes não avançaram nessa tarefa, desde o final dos anos 1990. Mas o curioso é que, na ausência de normatizações assumidas como tal, embora o MEC não tenha apresentado seus documentos (PCN para o ensino fundamental e médio e RCNEI para o ensino infantil) como “currículos nacionais” ou “propostas curriculares nacionais”, deles se tem servido para regular programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e outros que envolvem editais para a aquisição de materiais didáticos ou para avaliar os licenciandos que nossas faculdades de pedagogia estão formando, através da chamada “Prova Docente”.

Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, em 2006, o MEC criou alguns “documentos orientadores”,² porém, não alterou nada nos textos elaborados na era FHC. Vivemos, portanto, até hoje, com os RCNEI que ainda incluem as crianças de seis anos na educação infantil e com os PCN “de 1ª a 4ª série”, os quais pressupõem que as redes públicas terão obrigação de acolher, no primeiro ano, apenas crianças que já tenham

² No ano de 2007, o MEC difundiu o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança com seis anos de idade* (BRASIL, 2006), com data de publicação do ano anterior.

sete anos de idade. Recordemos que, daqui a pouco, em 2016, as mesmas redes terão obrigação de receber, na educação infantil, todas as crianças com 4 e 5 anos de idade. Resta saber se o MEC deseja assegurar direitos de aprendizagem para esses meninos e meninas ou se vai manter a perspectiva de “educar e cuidar”, norteadora dos RCNEI, nos quais os verbos *ensinar* e *aprender* parecem ter sido proscritos do cenário da educação infantil.

Para sermos mais precisos, ainda, recordemos que as diretrizes e resoluções definidas pelo Conselho Nacional de Educação, relativas à educação infantil (BRASIL, 2009) e ao ensino fundamental (BRASIL, 2010) tendem a não alterar o que está disposto nos Parâmetros ou nos Referenciais. O que a última resolução mencionada fez foi induzir as redes a tratar os três primeiros anos do ensino fundamental como um ciclo, sem retenção antes do último ano. Se isso – a concepção dos três anos iniciais como um ciclo – já se configurava nos materiais do Programa Pró-Letramento (BRASIL, 2008), foi materializado como política pública do PNLD nas coleções de alfabetização, aprovadas por aquele programa para estarem nas salas de aula das escolas públicas no início de 2013.³

Poder-se-ia considerar que, com a divulgação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e do texto *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental* (BRASIL, 2012), o MEC teria assumido, finalmente, a definição de um currículo nacional para a alfabetização? Mais uma vez nos deparamos com um cenário de pura ambiguidade.

Por um lado, é inegável que, ao instituir o PNAIC, no texto há pouco mencionado, o MEC formalizou, para cada área de ensino, conjuntos bem claros dos *direitos de aprendizagem* dos alunos das escolas públicas, explicitando o que cada criança deve poder aprender a cada um dos três anos iniciais do ensino fundamental. Também é inegável que aquele texto guiou a elaboração dos mais de trinta “cadernos” produzidos para o programa nacional de formação continuada de alfabetizadores que atuam em turmas dos três primeiros anos, no interior do Pacto. Pela grandiosidade

³ Se analisarmos cuidadosamente, veremos que, já por ocasião do PNLD 2010, o MEC trabalhava com uma proposta de alfabetização num ciclo de dois anos, pois as “coleções” aprovadas tinham, então, dois livros de alfabetização, para o primeiro e o segundo anos do ensino fundamental.

do número de municípios e estados que aderiram ao PNAIC, vemos, portanto, que, ao menos durante os anos de 2013 e 2014, a maior parte de nossas redes públicas e dos alfabetizadores nelas atuantes está e estará sendo conclamada a considerar, como norte para o ensino e para a avaliação da alfabetização, os *direitos de aprendizagem* a que estamos nos referindo. Ainda não devemos esquecer que o mesmo texto guiou a elaboração da matriz da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), igualmente prevista no PNAIC, formulada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e trazida a público, por aquele órgão, no Primeiro Congresso Brasileiro de Alfabetização, em 10 de julho de 2013.

Por outro lado, cabe lembrar que, até o momento de redação destas nossas análises, o MEC não assumiu que aquele documento contém um currículo para o ciclo de alfabetização. Essa indefinição nos parece ainda mais preocupante, quando sabemos que o documento está submetido a uma “consulta pública”, nada impedindo que gestores do próprio MEC, que, hoje, decidem sobre o PNAIC, mantenham os direitos de aprendizagem de cada área de ensino claramente especificados, como foram explicitados em sua formulação original. Afinal, assim parecem funcionar as políticas de currículo no âmbito federal, em nosso país. Se a seção do MEC que cuida de currículos for ocupada por alguém que a eles incompreensivelmente se opõe, nunca serão assumidos em praça pública como documentos normatizadores, dos quais se espera que digam, às claras, o que a escola pública tem obrigação de praticar como ensino para os que nela estudam.

Retomando o tema das avaliações em larga escala e voltando às críticas feitas à *Provinha Brasil*, parece-nos ingênuo ou equivocado criticar um exame externo de alfabetização, porque ele: a) não avalia a oralidade; b) avalia leitura e escrita de palavras, trabalha com palavras; c) tem uma inerente artificialidade, ao pedir para uma criança ler ou escrever (textos, palavras) num contexto “escolar”. É evidente que avaliações escritas, com questões de múltipla escolha, têm suas limitações quanto ao que podem ou não medir. Por outro lado, queiram ou não certos estudiosos da linguagem, parece-nos inevitável que a língua, como todos os objetos de conhecimento tratados na escola, sofra um processo de didatização ou de escolarização. Se, nesse processo, certo artificialismo é inevitável, resta-nos buscar didatizar a língua da forma mais adequada e bem-feita possível (SOARES, 1999).

Nesse contexto, julgamos que a recente – e quase consensual – proposta de *alfabetizar letrando* (SOARES, 1998) é realizada, de modo mais consequente, quando concebemos que o aprendiz precisa se apropriar, simultaneamente, de dois grandes objetos ou domínios de conhecimento: I) O *sistema de escrita alfabética* ou SEA, com suas propriedades conceituais e convenções; e II) *Os gêneros textuais escritos*, com suas propriedades, usos e funções nas práticas sociais. Não se trata de “optar por realizar a alfabetização por uma via discursiva em substituição a um ensino do código” ou vice-versa. Este é um ponto sobre o qual alguns estudiosos, sobretudo linguistas que são adeptos ferrenhos de uma perspectiva discursiva de ensino de língua, têm dificuldade de abrir-se para o debate. De nossa parte, assumindo que o SEA constitui em si um complexo objeto de conhecimento, um sistema notacional, já esclarecemos, em diversos textos prévios, o quanto é errôneo tratar a escrita alfabética como um código (MORAIS, 2004, 2006, 2012b). Defendemos, portanto, que o ensino e a avaliação (dos conhecimentos) dos alfabetizados precisam dar conta dos dois domínios: o aprendizado do SEA e as práticas de leitura/compreensão e de produção de gêneros textuais reais. Não vemos, portanto, nenhum ganho em negar a especificidade do aprendizado de cada um daqueles dois domínios de conhecimento (nem, claro, de negar sua interdependência).

O QUE AS RECENTES PESQUISAS NOS INFORMAM SOBRE COMO OS PROFESSORES ESTÃO ENSINANDO E AVALIANDO, NA ÁREA DE LÍNGUA, DURANTE A ALFABETIZAÇÃO?

Entendemos, como Magda Soares (2003a, 2003b), que vivemos, no Brasil, a partir dos anos 1980, uma “desinvenção da alfabetização” e que precisamos, urgentemente, reinventá-la. Interpretamos que a compreensível negação ao uso dos métodos tradicionais (sintéticos e analíticos) se fez acompanhar, infelizmente, de um não tratamento da escrita alfabética como objeto de ensino e aprendizagem sistemáticos. Em nome do “construtivismo” e do “letramento”, criou-se um grande estado de indefinição sobre o que ensinar e como ensinar nas salas de aula de alfabetização. Em um cenário tão nebuloso, muitos estudiosos da linguagem e alfabetizadores passaram a alimentar a perigosa expectativa de que, espontaneamente, pela participação exclusiva em atividades de leitura e produção de textos, as crianças viessem a se alfabetizar. O fracasso de tal premissa é atestado

pelos enormes contingentes de crianças que, nas salas de aula de nossas redes públicas, aos 8 anos de idade, ainda não conseguem ler nem escrever.

Esse estado de indefinições sobre como alfabetizar foi constatado em um estudo longitudinal realizado por Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008). Acompanhando, durante um ano letivo, o trabalho de nove alfabetizadoras regentes de turmas do primeiro ano do primeiro ciclo da rede municipal de Recife, aqueles pesquisadores encontraram um quadro de grande variedade nas formas como as docentes alfabetizavam seus alunos. Constataram, no entanto, que suas práticas de ensino podiam ser classificadas em dois modos básicos de atuar. Num primeiro grupo, poderiam ser identificadas cinco professoras que praticavam um ensino sistemático da escrita alfabética, já que, em todos os dias observados, conjugavam o trabalho de reflexão sobre palavras e unidades linguísticas menores a atividades de leitura ou de produção de textos. Num segundo grupo, estavam as quatro outras docentes que investiam apenas na leitura e produção de textos, sem desenvolver um ensino sistemático da escrita alfabética. Uma avaliação do nível de escrita dos alunos das nove turmas, ao final do ano letivo (ALBUQUERQUE; FERREIRA; MORAIS, 2006), revelou uma clara relação entre o tipo de ensino recebido e o aprendizado dos educandos. Enquanto nas turmas em que não houve um ensino sistemático os percentuais de alunos que tinham chegado a uma hipótese alfabética de escrita oscilavam entre 44% e 48%, nas turmas que receberam um ensino sistemático, voltado à reflexão sobre as propriedades da notação alfabética, os alunos que tinham compreendido o sistema alfabético constituíam de 79% a 95% do total de estudantes em seus grupos-classe. Ressaltamos que, por ocasião da coleta de dados daquela pesquisa, a proposta curricular da rede pública municipal de Recife era um documento minúsculo, no qual quase nada de específico era prescrito para o ensino de alfabetização. Portanto, os alfabetizadores daquela rede pouco tinham de guia oficial sobre como ensinar aos meninos e meninas que deviam alfabetizar e sobre como avaliar aqueles aprendizes.

Estudos que se dedicaram a investigar como era praticada a alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental encontraram, também, um quadro preocupante quanto à ausência de certas definições curriculares. Assim, Oliveira (2006, 2010), acompanhando, em cada uma

daquelas pesquisas, nove turmas em três escolas de uma rede municipal organizada em ciclos, verificou que a falta de metas de aprendizagem, para cada ano do ciclo, produzia não só uma ausência de progressão quanto ao que se ensinava, como um efeito de adiamento da expectativa de que os alunos estivessem alfabetizados e, em alguns casos, o tratamento do primeiro ano como mera “preparação para a alfabetização”. Na mesma direção, as evidências obtidas por Cruz e Albuquerque (2011), acompanhando turmas de primeiro, segundo e terceiro anos de uma escola da mesma rede de ensino, indicaram, igualmente, uma flagrante ausência de progressão nos níveis de conhecimentos adquiridos pelos aprendizes. As autoras constataram, por exemplo, que os alunos do primeiro ano foram os que apresentaram melhor desempenho numa tarefa de produção de textos.

Às indefinições quanto ao *que e como* ensinar no ciclo de alfabetização correspondem, também, dificuldades dos docentes em avaliar os conhecimentos dos alfabetizandos. Desde o início da última década, dispomos de estudos que indicam as grandes dificuldades vividas pelos alfabetizadores, quando se trata de avaliar seus alunos. As inadequadas apropriações do construtivismo fizeram com que muitos docentes não soubessem se podiam caracterizar como erros as escritas ainda não convencionais produzidas por seus alunos ou que os alfabetizadores fossem levados a crer que não poderiam intervir diante dos erros, já que as crianças “[...] deveriam aprender tudo sozinhas, espontaneamente.” (MONTEIRO, 2004, p. 5). Na mesma linha, Mamede (2003) e Cunha (2005) constataram que a solicitação de que os alunos escrevessem tal como sabem, através de um ditado de palavras inspirado em Ferreiro e Teberosky (1979), servia apenas para classificá-los (como pré-silábicos, silábicos etc.), sem que, a partir de tal avaliação, as docentes derivassem formas de ensinar ajustadas aos diferentes níveis de compreensão por eles revelados.

No interior do regime de ciclos, Oliveira (2006) verificou que tal reorganização do ensino teria levado as professoras a registrar, mais qualitativamente, nos diários de classe, informações sobre o desempenho dos alunos, ao longo das unidades do ano letivo. A autora notou que, se isso mostrava que as mestras estavam se apropriando de princípios de uma avaliação formativa, aquelas mesmas professoras, que diziam avaliar “observando os alunos no dia a dia” e “analisando as produções dos meninos”, tinham muita

dificuldade em explicitar *o que* era observado, não conseguindo verbalizar os aspectos específicos e critérios que guiavam suas avaliações.

Esse conjunto de evidências, que, entendemos, não são características exclusivas de um estado ou de uma rede de ensino de nosso país, nos fizeram, desde o início da década passada, defender a criação de um instrumento diagnóstico como a *Provinha Brasil* e a buscar contribuir com sua concepção e elaboração. Tal como expressamos em outro trabalho (MORAIS; LEAL; ALBUQUERQUE, 2009), pensamos que o monitoramento das aprendizagens reveladas no início e no final do segundo ano do ciclo de alfabetização pode constituir importante ferramenta para nossas redes de ensino e para seus professores. Continuamos interpretando que a *Provinha* pode servir como útil instrumento para que os docentes sejam auxiliados a ajustar o ensino às necessidades de seus alunos e para que as redes de ensino, nas quais trabalham, definam políticas claras de formação continuada de seus alfabetizadores, bem como sejam ajudadas a prescrever melhor os currículos de alfabetização que desejam praticar. Isso não quer dizer que a *Provinha* não tenha limitações em sua concepção, aplicação e usos, revelando problemas que precisamos rever urgentemente. Contudo, lembremos que, para serem enfrentados, exigem uma não dissociação entre currículo e avaliação.

QUE LIMITES E CONTRIBUIÇÕES A EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COM A *PROVINHA BRASIL* TEM REVELADO?

Nesta seção, retomaremos e discutiremos algumas evidências obtidas numa pesquisa que desenvolvemos com duas colegas (MORAIS; LEAL; PESSOA, 2013), sobre a recepção e os usos da *Provinha Brasil*, em três redes municipais do estado de Pernambuco. Naquele estudo, nosso objetivo foi analisar as relações entre o ensino praticado nas salas de aula de segundo ano do primeiro ciclo e o desempenho dos alunos que as frequentavam, tal como medido, no início e no final do ano letivo, pela *Provinha Brasil*. Noutras palavras, um confronto entre currículo real praticado e currículo exigido por uma avaliação externa.

Participaram os alunos e suas professoras em doze turmas de segundo ano do ensino fundamental de três municípios vizinhos, no estado

já mencionado: Recife, Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes, com quatro turmas em cada cidade. Para não fazer “radiografia do caos”, buscamos, em cada rede, selecionar escolas que tinham ficado entre as cinco com melhores resultados na edição da *Prova Brasil* anterior ao início de nossa coleta de dados. As professoras aderiram voluntariamente à pesquisa e seus alunos, além de responderem à *Provinha*, no início e no final do ano letivo, também participaram de outras atividades diagnósticas (de escrita de palavras e de produção de texto escrito), em ambas as ocasiões.

Todas as doze professoras que acompanhamos tinham formação superior (onze tinham cursado Pedagogia) e oito tinham concluído ou estavam concluindo cursos de pós-graduação em nível de especialização. À exceção de uma que tinha sido contratada há apenas um ano, todas as demais tinham longa experiência de docência (entre 8 e 30 anos de regência) e vinham atuando em turmas dos três anos do ciclo inicial, nos dois anos anteriores a nossa coleta de dados.

As crianças das doze turmas tinham idades oscilando entre 7,2 e 8,5 anos, no mês de fevereiro, o que nos parece um espectro de variação preocupante, se levarmos em conta que em nenhuma das três redes havia retenção de alunos, por desempenho insuficiente, ao final do primeiro ano. Por outro lado, não nos deparamos com turmas superlotadas (as três mais numerosas contavam, respectivamente, com 30, 28 e 27 estudantes).

Ao longo do ano letivo, a cada mês, assistíamos a uma jornada de aula completa em cada turma, num dia em que a docente responsável iria privilegiar atividades da área de língua portuguesa. Todos os diálogos e atividades desenvolvidos nas quatro horas de aula eram gravados e transcritos, para posterior análise. Tínhamos, ao final do ano, um registro de todas as atividades realizadas nas 96 jornadas de aula completas que observamos.

Trataremos, agora, especificamente, das atividades de ensino-aprendizagem voltadas à leitura, a fim de comparar o ensino praticado com o desempenho dos alunos em compreensão leitora, tal como foi medido pela *Provinha*, nos meses de março e novembro do mesmo ano. Isso nos permitirá, também, como já frisado, comparar detalhes do currículo real praticado com aquele cobrado pela avaliação em larga escala que estamos discutindo.

A análise das situações de leitura de textos presenciadas revelou alguns dados que nos parecem despertar muita preocupação, no que concerne às modalidades de leitura de textos e de ensino de compreensão leitora realizadas. Destacamos que:

- as práticas de leitura silenciosa pelos alunos foram muito raras. Mesmo no final do segundo ano, elas não ocorreram em $\frac{1}{4}$ das turmas. Se considerarmos que, na *Provinha Brasil*, as crianças são chamadas a ler textos e alternativas (das questões de compreensão) sozinhas, vemos que o currículo praticado não promovia a autonomia necessária para que os alunos pudessem processar aqueles textos com autonomia e em silêncio;
- apenas em três municípios, a prática de leitura em voz alta de textos pelos alunos foi mais frequente que as situações em que as professoras oralizavam os textos, individualmente. Essa redução dos alunos a “escutadores de textos”, nas situações de leitura, também foi observada por Oliveira (2010), ao pesquisar turmas de terceiro ano do primeiro ciclo;
- só em duas das 96 jornadas de aulas acompanhadas as crianças puderam ler textos de livre escolha, o que reforça a evidência do não exercício de práticas de leitura por deleite, de leituras silenciosas e de autonomia no ato de ler;
- foi dedicado muito menos tempo a ensinar os alunos a compreenderem textos que a escutarem o que era lido pelas mestras e, menos frequentemente, a deixar que eles próprios lessem. Em duas turmas, não foi registrada nenhuma atividade de ensino de compreensão leitora;
- apenas em um município, atividades de interpretação de textos escritos ocorreram mais frequentemente na modalidade escrita, o que sugere que, para muitos alunos, a situação de avaliação proposta pela *Provinha* seria pouco familiar, pelo simples fato de que os aprendizes não teriam vivenciado oportunidades de fazer, por escrito, exercícios de compreensão de leitura, independentemente de tais exercícios terem o formato de questões abertas ou de múltipla escolha;
- quando faziam as (geralmente raras) atividades de compreensão, as docentes priorizavam estratégias como a *ativação de conhecimentos prévios*, mas, sobretudo, a *emissão de opiniões sobre o texto ou sobre seus personagens* e a *discussão dos temas tratados nos textos*, sem ater-se aos seus con-

teúdos. Notemos que estas duas últimas estratégias não contribuiriam, de modo mais efetivo, para que os alunos avançassem na compreensão de textos escritos;

- as quatro habilidades de compreensão leitora avaliadas pela *Provinha Brasil*, em 2010 – *localizar informação explícita na superfície do texto*, *reconhecer assunto*, *identificar finalidade* e *inferir informação* de textos –, foram raramente ou nunca praticadas nas doze turmas;
- houve uma enorme variação nos percentuais médios de acerto apresentados, tanto no início como no final do ano, por alunos de uma mesma turma, de turmas de uma mesma rede e entre as redes. Assim, por exemplo, numa habilidade básica como *localizar informação explícita na superfície do texto* encontramos, numa mesma rede, oscilações de 38% a 92% de acertos (no início do ano) e de 44% a 87% (ao final do ano letivo), ao comparar as turmas lá acompanhadas;
- em sete das doze turmas, constatamos, ao final do ano letivo, um pior rendimento no desempenho revelado pelos alunos em algumas daquelas quatro habilidades de compreensão de leitura;
- um exame cuidadoso dos itens usados pelo INEP para avaliar cada habilidade, nas duas edições, revelou uma oscilação no nível de complexidade – os de final de ano podendo ser mais complexos que os iniciais –, o que lança questionamentos sobre a comparabilidade dos desempenhos diagnosticados em cada edição daquela avaliação externa. Silva (2013), em um estudo posterior, por nós orientado, não só constatou tais variações no nível de complexidade de todos os descritores,⁴ de quatro edições da *Provinha* que analisou, como observou que o INEP não mantinha equilibrada a quantidade de itens que avaliavam cada habilidade, a cada edição daquele exame. Isso nos parece preocupante, já que reduz a comparabilidade do que, a cada vez, é medido no desempenho dos alunos.

⁴ A pesquisa de Silva (2013) fez uma análise detalhada dessas variações, não só nos itens que avaliavam habilidades de compreensão leitora, mas, também, em todos os que mediam os conhecimentos relativos ao domínio do sistema de escrita alfabética (“descritores” de número 1 a 5, na matriz da *Provinha*, no ano de 2011).

EM QUE PRECISAMOS AVANÇAR, PARA MELHOR AVALIARMOS O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE ALFABETIZAÇÃO, PRATICADOS, HOJE, EM NOSSO PAÍS?

Os dados da pesquisa acima analisada indicam que, em muitas redes públicas, pode existir uma grande distância entre o ensino de compreensão de leitura praticado nas salas de aula (de segundo ano!!!) e o que é avaliado pelas edições da *Provinha Brasil*, ao menos naquele âmbito do processo de alfabetização (habilidades de compreensão leitora). O divórcio constatado nos parece sugerir não a “inadequação”, “fragmentação” ou “descontextualização” do exame elaborado pelo INEP, mas uma necessidade urgente de qualificarmos as práticas de ensino de alfabetização desenvolvidas em nossas redes de ensino. Precisamos discutir, seriamente, os currículos que desejamos praticar em nosso país.

No atual contexto, parece-nos necessário discutir todos os currículos da educação básica. No caso da alfabetização, precisamos definir quais currículos desejamos para os anos finais da educação infantil e para o ciclo inicial de três primeiros anos do Ensino Fundamental. O estabelecimento de direitos de aprendizagem ou metas claros para os alunos, dos 4 aos 8 anos de idade, nos parece uma questão de responsabilidade para com a democratização da qualidade da educação pública.

Não nos parece sensato criticar a *Provinha* por avaliar habilidades de letramento tão básicas, como as capacidades de *localizar informações explícitas* ou de *inferir informações* em textos curtos. Se, em muitas salas de aula do país, tais habilidades ainda não são praticadas, às vezes sequer no terceiro ano do ciclo de alfabetização (OLIVEIRA, 2010), parece-nos inadiável refletir sobre o que queremos fazer para acabar o *apartheid* educacional que tem mantido sistemas de ensino tão distintos (público e privado) em nosso país.

Apesar de, em todas as escolas por nós pesquisadas, a *Provinha* ter sido aplicada no início e no final do ano letivo, não constatamos, na quase totalidade das aulas observadas, qualquer iniciativa de atendimento às necessidades diversificadas dos aprendizes, formuladas com base na *Provinha* ou em quaisquer outros dispositivos diagnósticos. A constatação de que as atividades de ensino-aprendizagem praticadas eram, via de regra, coletivas e padronizadas para todos os alunos de cada grupo-classe, nos leva a três comentários.

Em primeiro lugar, parece ingênuo atribuir a um exame “externo”, como a *Provinha*, o poder de “fazer currículo”, de induzir os professores a “priorizar o ensino de determinados conteúdos ou habilidades”, quando nas redes em que atuam não existe debate/definição sobre o quê, como e quando ensinar, durante o ciclo de alfabetização. Em segundo lugar, vemos que, ante o vácuo causado pela ausência de currículos, a grande diversidade de formas de ensinar que encontramos, dentro de cada rede e de cada escola, demonstra que os professores parecem definir suas prioridades e encaminhamentos didáticos, sem se pautar por acordos coletivos formulados com seus pares e, muito menos, pelas matrizes de referência dos exames em larga escala de que dispomos. Enfim, se a realização de diagnósticos é um saudável princípio para ajustar o ensino às necessidades dos alunos, a aplicação e o levantamento do rendimento dos aprendizes, com base na *Provinha*, não teriam o poder miraculoso de mudar a cultura escolar historicamente construída, que nunca se voltou ao tratamento da heterogeneidade na sala de aula.

Num texto anterior, ao aludir a esse tema, enfatizávamos:

Sem políticas de formação continuada, de melhoria das condições de trabalho dos alfabetizadores e sem definição clara de bases curriculares, o discurso do respeito à diversidade, que marca e diferencia a organização escolar em ciclos, permanece belo discurso, a produzir distorções ideológicas que mascaram a realidade. (MORAIS, 2012a, p. 568).

Se o PNAIC veio a viabilizar uma proposta de formação continuada para os alfabetizadores de todas as nossas redes públicas de ensino, precisamos garantir o debate permanente sobre o quê, como, quando e para quê ensinar e avaliar na alfabetização. Na programação dos encontros de formação continuada, no interior do PNAIC, os docentes dos três primeiros anos, conforme o programado nos “cadernos de formação”, terão oportunidade não apenas de discutir o ensino de alfabetização, mas de analisar e elaborar instrumentos e procedimentos destinados a avaliar, no cotidiano, de modo a criar mecanismos para ajustar o ensino às necessidades reveladas pelos alunos (cf. cadernos da unidade 8 e o caderno especial do PNAIC, que aborda instrumentos de avaliação a serem usados no dia a dia).

Tal como posto naqueles materiais de formação, e considerando o que aprendemos com a *Provinha*, insistimos sobre a necessidade de incluirmos, em qualquer avaliação diagnóstica dos conhecimentos construídos por nossos alfabetizandos, tanto “internas” como “externas”, medidas que indiquem ao professor o que seus alunos sabem fazer, na hora: I) de ler e de escrever palavras; e II) de ler/compreender e de produzir textos.⁵ No estudo de Moraes, Leal e Pessoa (2013), há pouco comentado, vimos que, em algumas turmas, no início do segundo ano do primeiro ciclo, ainda havia 30% de alunos com hipóteses pré-silábicas de escrita e que eram ilegíveis mais de 50% dos textos produzidos pelos aprendizes que já tinham alcançado uma hipótese alfabética de escrita. Quando o INEP deixa de ter medidas sobre o desempenho dos alunos na escrita (de palavras e de textos), em nome de mistificação estatística, está deixando de prestar um obrigatório serviço às redes de ensino, aos gestores, aos professores e aos alunos alfabetizandos.⁶

Felizmente, a matriz apresentada pelo INEP para a ANA vem dar conta daqueles dois domínios de conhecimento: o domínio da escrita alfabética, revelado pelas habilidades de ler e escrever palavras, e o domínio dos gêneros textuais escritos, que envolve as habilidades de compreensão e produção de textos. Alertamos, contudo, que, para a ANA cumprir uma função diagnóstica essencial para o atendimento qualificado a alfabetizandos com diferentes conhecimentos, e fazê-lo sem recair numa perspectiva de avaliação seletiva e classificatória, é preciso, urgentemente, rever certos princípios que estão na base da concepção do exame *Provinha* e que, em nosso entendimento, têm muito a ver com a perspectiva estatística adotada pelo INEP.

Para cumprir a função diagnóstica (suplementar, que, de modo algum, suprime o uso de outros dispositivos de avaliação que o professor emprega), a ANA precisa servir como instrumento capaz de indicar ao docente o desempenho de cada um de seus alunos, em cada uma das habilidades que o exame se presta a avaliar (e que, lembremos, têm a ver com o conjunto de direitos de aprendizagem assumidos pelo PNAIC).

⁵ Tais eixos I e II, que, mais uma vez, defendemos, têm a ver, obviamente, com o fato de considerarmos o aprendizado do SEA e o letramento (leitura/compreensão/produção de textos escritos) como dois domínios de conhecimento que merecem ensino específico e sistemático.

⁶ É curioso que essa mesma “mistificação estatística” não venha sendo aplicada à correção de mais de 7 milhões de textos no ENEM, a cada ano.

Ao professor interessa saber, por exemplo, o que Maria, aquela sua aluna com trajetória singular, está demonstrando quanto à capacidade de extrair informações explícitas de um texto curto.

Nesse sentido, as “escalas de níveis de desempenho” sugeridas pelo INEP, desde a primeira edição da *Provinha*, criam problemas. Elas pouco auxiliam os docentes, na sua tarefa de ensinar de forma ajustada às necessidades dos alunos. Podem induzir o alfabetizador a não analisar, qualitativamente e de modo mais exato, quais conhecimentos ou habilidades cada aluno específico precisa ser auxiliado a desenvolver. Além disso, estimulam “ranqueamentos”, independentemente de a *Provinha* e a ANA, segundo prometem, não serem usadas para cálculos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ou outros assemelhados. O fato é que as tais “escalas de níveis” não ajudam a mudarmos a tradição escolar de fazer avaliações para classificar, selecionar e excluir.

Este tema nos leva a fazer duas outras recomendações ou exigências. Parece-nos obrigatório que, diferentemente de outras avaliações em larga escala (como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a *Prova Brasil*), as edições das avaliações do ciclo de alfabetização (seja a ANA, seja a *Provinha*) sejam divulgadas publicamente, para serem conhecidas, criticadas e aperfeiçoadas, a partir do debate público. Por outro lado, se julgamos imperioso assegurar à ANA um sentido diagnóstico (e não “ranqueador”), para que isso ocorra, cobramos que os professores tenham acesso aos desempenhos revelados por seus alunos no mesmo dia em que aqueles exames forem aplicados.

Isso nos remete a outro tema, que também constitui questão de política pública: a participação dos alfabetizadores e dos gestores nas diferentes etapas de aplicação da ANA, de interpretação de seus resultados e de uso dos mesmos. Tanto o estudo de Silva (2013) como o de Morais, Leal e Pessoa (2013) atestaram uma “exclusão” dos alfabetizadores nas diferentes etapas de realização da *Provinha*. Julgamos necessário, portanto, que os professores: a) sejam escutados sobre aquele exame e sobre que tipo de instrumentos avaliativos desejam ter; b) sejam consultados, previamente, através de um grupo de representantes, sobre as versões do exame que serão tornadas públicas e adotadas para todo o país, a cada edição; c) estejam presentes no momento de aplicação; d) sejam responsáveis pela apuração e interpretação dos resul-

tados do exame; e) definam, com a ajuda dos gestores e coordenadores pedagógicos, planos para atender às necessidades dos alfabetizandos.

ALGUNS COMENTÁRIOS, A TÍTULO DE CONCLUSÃO

É importante avaliarmos, cedo, os conhecimentos que as crianças vão construindo sobre a escrita alfabética e sobre os textos escritos. Mas, para isso, precisamos ter um currículo, com direitos de aprendizagem claros, para cada ano do primeiro ciclo do ensino fundamental.

A avaliação externa, que não suprime a cotidiana, ajuda o professor a diagnosticar quais alunos merecem um ensino mais ajustado a suas necessidades e não pode ser adiada. Precisa ser feita, no máximo, no início do 2º ano. Concebemos, assim, que não ganharíamos nada em fazer exames apenas ao final do 3º ano do primeiro ciclo, sem ter, nos anos anteriores, adotado medidas que garantam o atendimento aos alunos que demandam um ensino diferente do praticado com os coletivos de suas turmas. O máximo que isso pode ensinar é o crescimento de “programas de correção de fluxo”, que grupos privados oferecem às redes públicas, como salvação para o fracasso escolar. Tais programas em nada alimentam a mudança na direção do que precisamos. Tratam de forma homogênea os alunos com diferentes ritmos e buscam subtrair a autonomia dos professores quanto a ajustar o ensino aos alunos que eles conhecem melhor que ninguém (DOURADO, 2010).

Para encerrar, queremos, mais uma vez, enfatizar que discutir avaliação dissociada de ensino e, conseqüentemente, de currículo, é uma distorção (ou perversão?) pedagógica que não ajuda a enfrentar as reais necessidades de nossas redes públicas de ensino. Após ter instituído o PNAIC, veríamos como uma enorme irresponsabilidade o MEC recuar na definição de direitos de aprendizagem para cada área do ensino, nos três anos do primeiro ciclo. Indagamos o que justificaria uma arbitrariedade desse porte.

Se nosso foco aqui foi a avaliação da alfabetização, lembramos que precisamos cobrar do MEC e do INEP a discussão de todas as outras avaliações em larga escala: suas matrizes, seus procedimentos e seus usos. Porque foram instituídos sem um debate entre os que, no campo educacio-

nal brasileiro, poderiam contribuir para sua melhor definição. Contudo, volta então a pergunta: como fazê-lo, sem cobrar do MEC a tarefa anterior, o cumprimento da responsabilidade de definir currículos?

Para concluir, citamos uma recente observação de nossa mestra Magda Becker Soares:

Temos avaliações externas nacionais, como o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil, Provinha Brasil etc. Ora, instrumentos de avaliação só podem ser feitos com base num currículo. Mas não existe um currículo no Brasil! Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e outros documentos, que se propõem a ser orientações curriculares, são mais uma conversa com os professores, não uma definição clara das habilidades a desenvolver ao longo de cada etapa do ensino. Há provas externas para avaliar o que foi desenvolvido, mas os professores não sabem previamente o que se espera que seja desenvolvido! É uma coisa absolutamente contraditória neste país. Não temos um currículo que defina, por exemplo: “no fim do primeiro ano, a criança deve ser capaz de...” ou: “ao fim da educação infantil, a criança deve ser capaz de...”. Mas temos avaliações externas que verificam de que a criança é capaz em cada etapa... (SOARES, 2012).

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B.; MORAIS, A. G. Learning the alphabetic writing system: the effects of different teaching practices in Brazil. In: SIGWRITING CONFERENCE, 10., 2006, Antwerp. *Proceedings...* Antwerp: University of Antwerp, 2006. p. 47-48.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 13, n. 38, p. 252-264, 2008.
- BARRIGA, Á. D. Uma polêmica em relação a exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-82.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 1º e 2º ciclos*. Brasília, DF, 1997.
- _____. Ministério da Educação. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília, DF, 2000.

_____. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança com seis anos de idade*. Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: programa de formação continuada dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem*. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 5, de 11 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 18-23, 18 dez. 2009. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 07/2010. Fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 34, 15 dez. 2010. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*. Brasília, DF, 2012.

CRUZ, M. C. S.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 92, p. 126-147, 2011.

CUNHA, A. Professoras alfabetizadoras e a língua materna: relacionando as expectativas, os conteúdos e a forma de ensiná-los. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt10/gt101439int.rtf>>. Acesso em: 19 maio 2009.

DOURADO, V. C. *O atendimento a crianças com dificuldades de aprendizagem: práticas de professores e material didático do programa “Se Liga”*. 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1979.

MAMEDE, I. C. M. Professoras alfabetizadoras e suas leituras teóricas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/inescristinademelomamede.rtf>>. Acesso em: 19 maio 2009.

MONTEIRO, H. M. Aprendizagens de uma professora alfabetizadora após a formação inicial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://http://27reuniao.anped.org.br/gt10/t106.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2009.

MORAIS, A. G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004.

_____. Discursos recentes sobre alfabetização no Brasil: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? In: SILVA, A. M. M.; MELO, M. M. O. (Org.). *Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social*. Recife: Bagaço, 2006. v. 1. p. 439-454.

_____. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 17, n. 51, p. 551-572, set./dez. 2012a.

_____. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012b.

MORAIS, A. G.; LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. G. O ensino da língua portuguesa no Ciclo de Alfabetização e sua avaliação pela Provinha Brasil. In INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes de referências das avaliações em larga escala*. Brasília, DF, 2013. p. 153-174.

MORAIS, A. G.; LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. “Provinha Brasil”: monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 301-320, maio/ago. 2009.

MOREIRA, A. F. B. A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 109-120, mar. 1997.

OLIVEIRA, S. A. O sistema de notação alfabética como objeto de ensino e de avaliação num regime ciclado: concepções da prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT10-2314--Int.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2009.

_____. *Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos*. 2010. 246 f. Tese (Doutorado em Educação)–Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar ZDPs e nelas intervir. In: COLL, C. (Org.). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996. p. 48-71.

PELLEGRINO, H. *A burrice do demônio*. São Paulo: Rocco, 1988.

SILVA, T. T. *Avaliação da alfabetização: um exame de diferentes edições da Provinha Brasil*. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil. In: EVANGELISTA, A.; BRANDÃO, H.; MACHADO, M. Z. *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 84-103.

_____. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 1-21, jul./ago. 2003a.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2003b. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/outrostextos/semagdasoares.doc>>. Acesso em: 19 maio 2009.

_____. Não existe um currículo no Brasil. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, n. 107, p. 5-13, set./out. 2012. Entrevista.

PROVINHA BRASIL: AVALIAÇÃO SOB MEDIDA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E “LETRAMENTO INICIAL” NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE/RS¹

Darlize Teixeira de Mello

INTRODUÇÃO

Neste texto, examino os discursos estatísticos e pedagógicos contemporâneos relativos à avaliação destinada às classes de alfabetização, acompanhando a trajetória da avaliação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPA), a partir da implementação da política de avaliação externa, no caso, a *Provinha Brasil*. Situo como *corpus* de análise a *Provinha Brasil*, problematizando a emergência dessa avaliação, de forma a discutir suas finalidades e seus possíveis efeitos enquanto prática externa e interna² de avaliação escolar. Reconheço essa avaliação como “*alfabetização sob medida*”,³ uma vez que esses instrumentos avaliativos seguem

¹ Este texto constitui uma versão parcial da Tese de Doutorado, intitulada *Provinha Brasil* (ou “*Provinha de Leitura?*”) Mais uma “avaliação sob medida” do processo de Alfabetização e “Letramento Inicial”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS por Darlize Teixeira Mello, sob orientação da Prof^a Dr^a Iole Maria Faviero Trindade, defendida em agosto de 2012. Cf. versão completa da tese em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/61756/000866061.pdf?sequence=1>>.

² Entendo que, no período examinado nessa tese, a *Provinha Brasil* possa ser reconhecida tanto como uma avaliação interna quanto externa. Percebo que, enquanto avaliação interna, ela tem sido aplicada e examinada por professores e gestores das escolas como um instrumento diagnóstico, com vistas a posicionar os alfabetizandos em uma escala de desempenho por níveis, como poderemos observar neste texto. Enquanto avaliação externa parece-me que funciona ainda em caráter experimental, para que se constitua em uma avaliação de caráter predominantemente externo, complementando o monitoramento sistemático da educação via produção e difusão de dados estatísticos para composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

³ O termo “sob medida” foi tomado emprestado do Capítulo 3, com mesma intitulação – *Alfabetização sob medida* –, do livro de Mortatti (2000): *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo - 1876/1994. Neste trabalho, o empréstimo

uma lógica de funcionamento que conforma os alfabetizandos em níveis, posicionando-os numa escala avaliativa que também pretende conformar os alfabetizadores, direcionando suas práticas pedagógicas, determinando etapas a serem superadas, estabelecendo e medindo “desvios”.

AVALIANDO A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE – ALGUMAS CONTESTAÇÕES

Para realizar a parte da tese que ora apresento, selecionei as fichas de correção (gabaritos) das edições de 2008-2010/Testes 1 e 2 das turmas dessa RMEPA, que participaram das edições de 2008-2010 da *Provinha Brasil*,⁴ totalizando 5.929 participantes divididos em diferentes edições e testes, organizando-as em tabelas, com o auxílio do laboratório de informática da Universidade Luterana do Brasil, a fim de tabular os dados estatísticos. Considerando esses dados, classifiquei as questões dos testes 1 e 2, das diferentes edições, por níveis de percentual de acertos, selecionando os resultados de maior percentual de acertos dos alunos da Rede (RMEPA).

Esmiuçando esses dados, “moldei-os” numa perspectiva de análise dos estudos da alfabetização e de alfabetismos/letramentos, para entender os pressupostos do instrumento avaliativo e os *desmontei* para compor uma análise sobre os mecanismos e estratégias de governo e autogoverno prescritos nos discursos desse instrumento, fabricando formas de regulação da alfabetização nacionalmente, amparada, para tanto, nos estudos culturais, em sua vertente foucaultiana.⁵

Com essas considerações iniciais, passo à análise da aplicação da *Provinha Brasil*, no período de 2008 a 2010, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, com vistas a examinar seu uso como instrumento de avaliação diagnóstica e prognóstica.

do termo está associado à ideia de regulação da alfabetização, enquanto instituição de práticas e políticas públicas.

⁴ Os dados da RMEPA apresentados neste texto não incluem o ano de 2011 e 2012, pois a análise da tese não computou os dados referentes a essas edições. Na tese, contudo, é possível vislumbrar a análise textual realizada do material (kit da *Provinha Brasil*), referente ao período de 2008 a 2011.

⁵ Tais aportes teóricos podem ser localizados no Capítulo 2 intitulado *A governamentalidade da avaliação* do texto completo da tese de Darlize Teixeira Mello (MELLO, 2012, p. 26-96).

A AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO - *PROVINHA BRASIL*

Destinada aos alunos em processo de alfabetização infantil, na data de sua primeira edição (2008), a *Provinha Brasil*⁶ poderia ser aplicada na primeira série em escolas em que o ensino fundamental tivesse duração de oito anos se possuíssem um ano anterior a essas classes de alfabetização ou ano inicial, ou, ainda, em casos em que o último ano da educação infantil fosse dedicado ao início do processo de alfabetização; na segunda série, em escolas com ensino fundamental de oito anos que não possuíssem um ano anterior à primeira série que fosse dedicado à alfabetização; e, no segundo ano, em escolas em que o ensino fundamental tivesse duração de nove anos (BRASIL, 2008c). Desde a sua quarta edição, a avaliação tem sido aplicada a todos os alunos matriculados no segundo ano de escolarização do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2011).

Antes de começar a análise dos resultados nos testes, apresento o instrumental da *Provinha Brasil*, que se constitui em um *kit* de documentos, o qual, além da própria *Provinha*, é composto por outros cinco documentos, na edição de 2008 – Testes 1 e 2, que foram sofrendo modificações ao longo das edições de 2008 a 2010.⁷

Exponho, a seguir, a matriz de referência da *Provinha Brasil* com seus respectivos eixos, objetivando evidenciar o que será avaliado.

⁶ Nas edições de 2008 a 2010, esse instrumento de avaliação foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação, em parceria com outros colaboradores. Ressalto, ainda, que esse instrumento de avaliação, além desses elaboradores, colaboradores e consultores, está aliado às metas do Plano de Desenvolvimento da Educação, a partir do imperativo de todas as crianças com até oito anos de idade estarem alfabetizadas, bem como a outras políticas públicas, tais como: Plano Nacional do Livro Didático (PNLD); Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE); Programa de Formação Continuada: Rede Nacional de Formação, ou seja, os mesmos Centros colaboradores da formulação da *Provinha Brasil* e do Pró-letramento. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica (MELLO, 2012).

⁷ Para saber mais, ver Quadro 7 da tese de doutoramento (MELLO, 2012).

As habilidades constantes na Matriz de Referência estão fundamentadas na concepção de que alfabetização e letramento são processos a serem desenvolvidos de forma complementar e paralela, entendendo-se a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética e letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita, isto é, o processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita.

Isto posto, foram consideradas como habilidades imprescindíveis para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento as que podem ser agrupadas em torno de cinco eixos fundamentais: 1) compreensão e valorização da cultura escrita; 2) apropriação do sistema de escrita; 3) leitura; 4) escrita; 5) desenvolvimento da oralidade.

Sistema de escrita: conjunto de sinais convencionais que representam graficamente a língua falada. O nosso sistema de escrita é alfabético, porque o grafema (letras ou conjunto de letras) é a unidade que representa o fonema (som).

Fonte: Documento *Passo a passo* (BRASIL, 2008a, p. 8).

Saliento, de início, que o eixo *oralidade* não foi avaliado desde a sua primeira edição, conforme justificativa localizada no documento Brasil (2008a), que informa: “A oralidade, embora fundamental para o desenvolvimento e aquisição da linguagem escrita, não será avaliada devido às limitações impostas pela natureza da avaliação proposta” (BRASIL, 2008a, p. 14). Detenho-me, então, na apresentação de cada um dos outros quatro eixos propostos, a partir de excertos desse documento para examinar tal cruzamento:

1. **Apropriação do sistema de escrita** – diz respeito à apropriação, pela criança, do sistema da língua escrita. Isto é, trata-se da aquisição das regras que orientam a leitura e a escrita pelo sistema alfabético, bem como do domínio da ortografia da Língua Portuguesa. Nesse sentido, é importante que o alfabetizando compreenda diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas; domine convenções gráficas, compreendendo, por exemplo, a organização da escrita da esquerda para a direita e a função dos espaços em branco e dos sinais de pontuação; reconheça unidades fonológicas, como rimas, sílabas, terminações de palavras; identifique as letras do alfabeto, compreenda suas diferentes formas de apresentação gráfica; compreenda a natureza alfabética do sistema de escrita, dominando as relações regulares e irregulares entre letras e seus sons. A apropriação do sistema da escrita é um processo gradual e cada alfabetizando o desenvolve no seu próprio ritmo, mas muitas dessas habilidades básicas necessitam ser dominadas no início da escolarização, como suporte para outras mais complexas.

Fonte: Documento *Provinha Brasil - Passo a passo* (BRASIL, 2008a, p. 9).

2. **Leitura** – entendida como “atividade que depende de processamento individual, mas se insere num contexto social e envolve disposições atitudinais, capacidades relativas à decifração, à compreensão e à produção de sentido. A abordagem dada à leitura abrange, portanto, desde capacidades necessárias ao processo de alfabetização até aquelas que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas, ou seja, aquelas que contribuem para o seu letramento” (PRÓ-LETRAMENTO/MEC, 2007, p.39). Isso implica, entre outras habilidades, saber decodificar palavras e textos escritos; realizar leituras globais por intuição, ou ainda, ler de modo mais aprofundado e proveitoso, identificando finalidades do texto em função do reconhecimento do seu suporte (meio de veiculação) ou características gráficas; localizar dados explícitos e realizar inferências sobre o conteúdo do texto; estabelecer relações entre partes do texto e ler com fluência e expressividade.

Fonte: Documento *Provinha Brasil - Passo a passo* (BRASIL, 2008a, p. 9).

3. Escrita – entendida como produção que vai além da codificação e se traduz em atividade social, cujos conteúdo e forma se relacionam a objetivos específicos, a leitores determinados, a um contexto previamente estabelecido. Para ser um escritor competente é necessário desenvolver desde habilidades no nível da codificação de palavras formadas por sílabas simples (consoante-vogal) e complexas (consoante-vogal-consoante, ou consoante-consoante-vogal, por exemplo), até escrever bilhetes, cartas, histórias entre outros gêneros. Na escrita de diferentes textos é preciso saber dispor, ordenar e organizar as idéias numa seqüência que atenda à lógica e a apresentação gráfica convencionada para o gênero; escrever usando o princípio alfabético e as regras ortográficas; saber planejar o texto em função dos objetivos e leitores; usar a variedade lingüística adequada à situação; usar adequadamente o vocabulário e as regras gramaticais; utilizar recursos expressivos adequados à situação comunicativa; revisar e reelaborar o próprio texto, entre outras habilidades.

Fonte: Documento *Provinha Brasil - Passo a passo* (BRASIL, 2008a, p.9-10).

4. Compreensão e valorização da cultura escrita – refere-se aos aspectos que permeiam o processo de alfabetização e letramento, permitindo o conhecimento e a valorização dos modos de produção e circulação da escrita na sociedade, considerando os usos formalizados no ambiente escolar assim como os de ocorrência mais espontânea no cotidiano.

Fonte: Documento *Provinha Brasil - Passo a passo* (BRASIL, 2008a, p. 9-10).⁸

Para entender melhor como os conceitos de *alfabetização* e *letramento* e como os eixos e descritores que os representam estão presentes nas três edições da *Provinha Brasil* examinadas neste texto, inicio a apresentação da estrutura desse instrumento avaliativo com o objetivo de identificar quantitativamente os eixos e descritores das matrizes de referência das edições 2008 e 2009-2010.

Informo, inicialmente, que os testes da *Provinha Brasil* totalizaram 27 questões na edição de 2008 – Testes 1 e 2 e passando a totalizar 24 questões, entre as edições de 2009 a 2010. Quanto ao tipo de questões, somente na edição de 2008 foram incluídas questões abertas, todas elas do eixo *escrita*. Assim, das 27 questões da edição de 2008, 24 delas eram de múltipla escolha, enquanto três eram abertas. A partir da edição de 2009, todas as questões passam a ser somente de múltipla escolha.

⁸ Observo que o eixo *compreensão e valorização da cultura escrita* “[...] não é tratado separadamente na *Matriz de Referência da Provinha Brasil*, mas as habilidades que o compõem permeiam a concepção do teste, na medida em que subjazem à elaboração das questões de leitura” (BRASIL, 2008a, p. 14).

No que tange ao aumento da complexidade na sequência de apresentação das questões, uma análise da estrutura da *Provinha* nas três edições permite localizar dois grupos de questões: um primeiro grupo, formado pelas questões que contemplam os descritores do eixo *apropriação do sistema de escrita*, envolvendo, principalmente, o reconhecimento de letras e de sílabas, como também a relação grafema-fonema; enquanto um segundo grupo, formado por questões que contemplam os descritores do eixo *leitura*, aborda, por um lado, a leitura de palavras com sílabas canônicas (consoante/vogal) e não canônicas (vogal/consoante/vogal) e a leitura de frases e textos curtos, e, por outro, o reconhecimento da finalidade e do assunto de diferentes suportes e gêneros textuais, além da exploração da tipologia do texto narrativo e do uso de inferências.

Explícito, assim, os cinco níveis de desempenho na *Provinha Brasil*, com base em um mapeamento da categorização usada para posicionar os alfabetizandos em cada um desses níveis, a cada edição e aplicação desse instrumento avaliativo (QUADRO 1):

Nível Edição/Teste	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
2008/Teste 1	até 13 acertos	de 14 a 17 acertos	de 18 a 20 acertos	de 21 a 22 acertos	de 23 a 24 acertos
2008/Teste 2	até 13 acertos	de 14 a 17 acertos	de 18 a 20 acertos	de 21 a 22 acertos	de 23 a 24 acertos
2009/Teste 1	Até 10 acertos	de 11 a 15 acertos	de 16 a 18 acertos	de 19 a 22 acertos	de 23 a 24 acertos
2009/Teste 2	até 07 acertos	de 8 a 11 acertos	de 12 a 18 acertos	de 19 a 21 acertos	de 22 a 24 acertos
2010/Teste 1	até 06 acertos	de 7 a 11 acertos	de 12 a 17 acertos	de 18 a 21 acertos	de 22 a 24 acertos
2010/ Teste 2	até 06 acertos	de 7 a 11 acertos	de 12 a 16 acertos	de 17 a 22 acertos	de 23 a 24 acertos

Quadro 1 – Números de acertos para identificar os níveis de desempenho dos alunos em edições da *Provinha Brasil* (2008-2011).

Fontes: BRASIL (2008b, 2008c, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b).⁹

Em uma análise inicial desse quadro, é possível perceber que o posicionamento dos alfabetizandos nos níveis se modifica à medida que

⁹ No documento *Guia de correção e interpretação de resultados* (BRASIL, 2008b, 2008c, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b), cada nível de desempenho traz, em um quadro, uma descrição geral. Tal descrição pode variar de um teste para o seguinte, acrescida do detalhamento das habilidades a serem avaliadas, nesse nível, a cada edição e testes.

muda o número de acertos esperados em cada um deles, a cada edição ou teste. Para retomá-la mais adiante, deixo em suspeição a seguinte questão: qual a origem de oscilações extremamente significativas entre o número de acertos, nos níveis, a cada edição ou a cada teste?

Analiso, então, como a *Provinha Brasil* inventa mais uma forma de avaliar: por itens, cujo amparo discursivo estatístico está na Teoria de Reposta ao Item (TRI), de sorte a posicionar os alfabetizando em cinco níveis: no nível 1, ficariam os alunos que estariam começando a se apropriar do domínio das regras que orientam o uso do sistema alfabético para ler e escrever; no nível 2, tais alunos já teriam consolidadas as habilidades do nível anterior e seriam capazes de ler palavras compostas por sílabas canônicas, incluindo a possibilidade de ler algumas palavras com ortografia mais complexa; no nível 3, consolidadas as habilidades do nível anterior, os alunos leriam frases e textos de aproximadamente cinco linhas, identificando a sua finalidade; no nível 4, o domínio dos textos lidos passaria a ser de oito a dez linhas, reconhecendo o seu assunto, localizando informações explícitas e fazendo algumas inferências; no nível 5, seriam posicionados como alfabetizados, naquilo que a *Provinha* avaliou em relação aos níveis anteriores, uma vez que outras habilidades são próprias de eixos que não foram avaliados. Assim, tal instrumento avaliativo pretendeu “medir” a leitura, no que se refere à alfabetização e ao letramento ou, dito de outra forma, sua pretensa avaliação se restringiu ao *alfabetizar letrando* na leitura.

A seguir, examino a aplicação da *Provinha Brasil* na RMEPA, por meio do mapeamento de questões com maior percentual de acertos, com vistas a refletir sobre tais resultados enquanto novas formas de posicionar os alfabetizando a partir desses níveis (no caso dos eixos *leitura* e *apropriação do sistema de escrita*) e suas categorizações (no caso do eixo *escrita*) e seus detalhamentos.

OS RESULTADOS DA *PROVINHA BRASIL* NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE EM SUSPEIÇÃO

Considerando as fichas de resposta (gabarito)¹⁰ da *Provinha Brasil* das edições e testes de 2008 a 2010 – testes 1 e 2, de escolas da RMEPA

¹⁰ Esses gabaritos foram digitados em banco de dados construído em planilha eletrônica Microsoft Excel, e a análise estatística desses dados contou com o auxílio do *software* estatístico SPSS (*Statistical Package for Social*

que aplicaram a *Provinha Brasil*, passo a evidenciar uma mostra dos resultados dessa aplicação. Os dados estatísticos provenientes desses resultados foram analisados de forma que ficassem em evidência as questões de maior e menor percentual de acertos.

A escolha de 62 questões para análise de um total de 144 corresponde àquelas em que a RMEPA obteve maior e menor percentual de acertos. Cabe lembrar que os dados percentuais que compõem a base de análise deste texto foram organizados a partir das informações da tese quanto aos acertos que posicionam os alunos em cinco níveis de desempenho a cada edição/testes, conforme informações disponibilizadas no *Guia de Correção e Interpretação dos Resultados da Provinha Brasil* (BRASIL, 2008b, 2008c, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b) e com as fichas de correção, decorrentes dos gabaritos das escolas, que passam a formar um gabarito único, o da RMEPA.

De modo a examinar as questões com maior percentual de acertos da *Provinha Brasil*, na RMEPA, passo a verificar as quantidades de alunos (absoluta e percentual) nas cinco questões mais acertadas por edição e teste na RMEPA, realizando a análise comparativa de cada edição/testes 1 e 2 da *Provinha Brasil*, entre 2008 e 2010, com o intuito de pensar sobre seus possíveis efeitos na formação docente e discente, bem como nas políticas públicas voltadas à alfabetização escolar. A seguir (Tabela 1), é possível visualizar as 32 questões que apresentaram maior percentual de acertos na RMEPA, ordenadas do primeiro ao quinto lugar, por edições (2008-2010) e testes (1 e 2), com duas questões empatadas percentualmente, em quarto lugar (Q04 e Q06), em 2008/Teste 2, e em quinto lugar (Q04 e Q06), em 2009/Teste 1.

Tabela 1 – Mapeamento das questões com maior percentual de acertos – por período.¹¹

Ordem- nação dos acertos	2008/1		2008/2		2009/1		2009/2		2010/1		2010/2	
	Ques- tão nº	% de acertos	Questão nº	% de acertos	Questão nº	% de acertos	Ques- tão nº	% de acertos	Ques- tão nº	% de acertos	Ques- tão nº	% de acertos
1º	01	95,4	01	96,8	03	95,3	01	95,9	01	93,0	04	91,7
2º	02	94,3	03	95,7	01	93,9	03	94,0	04	92,1	07	91,4
3º	03	92,0	02	93,9	02	93,7	05	93,8	09	88,8	02	90,8
4º	04	89,4	04	93,7	05	91,9	06	93,6	05	88,4	03	90,5
5º	10	85,4	07	91,9	04	86,4	04	92,5	02	87,8	06	89,4

Fonte: Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

As questões que obtiveram maior percentual de acertos foram analisadas em quatro blocos, de forma que pertençam ao mesmo item avaliado. Conforme a quantidade de acertos, a posição dessas questões será colocada em nota de rodapé, marcando o ano da edição e do teste. Totalizam os maiores percentuais de acertos da RMEPA 30 questões, acrescidas de outras duas (02), decorrentes de questões que obtiveram o mesmo percentual de acertos, sendo que 19 dessas questões pertencem ao eixo *apropriação do sistema de escrita*. As outras doze questões com maiores percentuais de acertos decorrem do eixo *leitura* e estão representadas pelos itens *ler palavras* e *identificar a finalidade do texto*, por meio de dez questões relacionadas ao primeiro item e duas ao segundo.¹²

Assim sendo, teremos, neste texto, num primeiro bloco, três (03) das quinze (15) questões¹³ referentes à avaliação do item *reconhecer letras*, posicionadas estatisticamente como tendo os maiores percentuais de acertos entre as que foram apresentadas por tal critério: *Diferenciar letras de outros sinais gráficos*, *Identificar letras do alfabeto*, *Distinguir diferentes tipos de letras*. E, em um segundo bloco deste texto, estará uma (01) das quatro (04) questões relativas ao item *reconhecer sílabas*.

¹¹ Tabela organizada pelo Laboratório de Estatística da Universidade Luterana do Brasil, conforme fichas de correção (gabaritos) da *Provinha Brasil* disponibilizadas pela SME da RMEPA para esta pesquisa.

¹² Devido ao número de laudas deste texto, apresentarei apenas as questões referentes ao eixo de apropriação do sistema de escrita.

¹³ A análise das outras questões é encontrada em Mello (2012).

DIFERENCIAR LETRAS DE OUTROS SINAIS GRÁFICOS

Do primeiro bloco, referente ao item *reconhecer letras*, destaco a questão 1 classificada em 1º lugar (2010/Teste 1), considerando a habilidade referente à diferenciação de letras de outros sinais gráficos¹⁴ (Figura 1 e Quadro 2), com a totalidade das questões ofertadas sobre esse item e habilidade.

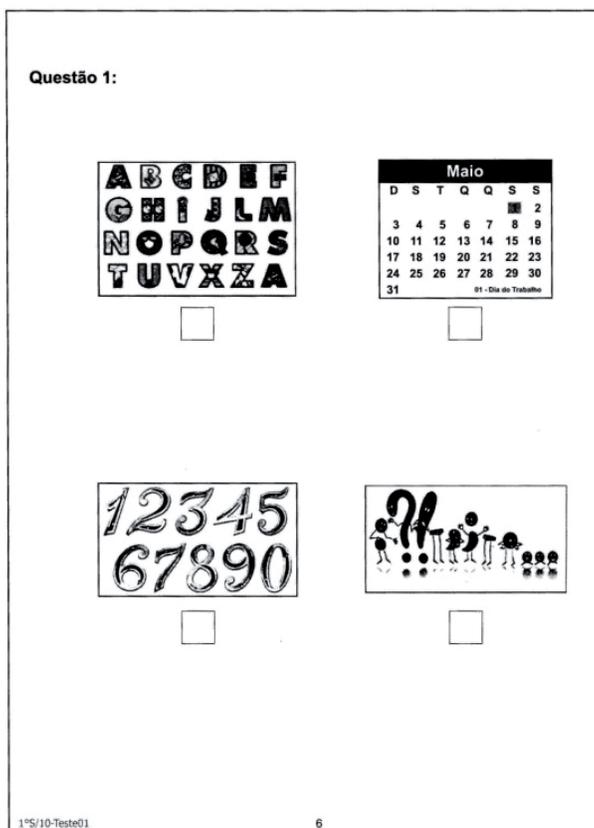


Figura 1 – *Caderno do Aluno*¹⁵ – Questão 1/Teste 1.¹⁶

Fonte: BRASIL (2010c, f. 2).

¹⁴ Em razão de o comando de voz (aquilo que o professor/aplicador pode ler para o aluno, durante a aplicação do Teste) não aparecer no documento em análise (*Caderno do Aluno*), tal comando será colocado em nota de rodapé, com marcação em itálico, a fim de recuperar o que não pode ser visualizado nas questões em análise.

¹⁵ Na Questão 1 – edição de 2010/Teste 1 (Figura 1), há o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Faça um X no quadrinho da ficha onde aparecem somente letras.*

¹⁶ Essa Questão 1 – edição de 2010/Teste 1 – obteve o primeiro lugar quanto ao índice de acertos (93%) entre os alunos da RMEPA que realizaram o teste.

Edições/ Testes	Questões (%)	Comandos
2008/ Teste 1	10 (85,4%)	Faça um X no quadradinho da ficha onde aparecem somente letras. (Imagens: FICHA: LIGUE GÁS: 0-800.../ Eu ♥ você!/ R\$11,50/ Escola).
2008/ Teste 2	14 (89,6%)	... abaixo da placa que tem apenas letras. (Imagens: placas: de carro / como estou dirigindo 0-800... / RESTAURANTE BOM SABOR / de lixo).
2009/ Teste 1	05 (91,9%)	... abaixo da placa que tem apenas letras. (Imagens: placas: de carro / como estou dirigindo 0-800... / RESTAURANTE BOM SABOR / de lixo).
2009/ Teste 2	04 (92,5%)	... onde aparecem SOMENTE letras. (placa de banheiro feminino / velas 15 anos / placa cadeira de rodas / placa DIRETORIA)
2010/ Teste 1	01 (93%)	... onde aparecem SOMENTE letras. (Imagens: alfabeto / calendário / números de 0-9 / sinais de pontuação)
2010/ Teste 2	01 (86,4%)	... onde aparecem SOMENTE letras. (Imagens: sol+dado/ números de 1-9/ letras/ tabuada+sinais +-x÷)

Quadro 2 – Questões referentes ao item *reconhecer letras* e à habilidade *diferenciar as letras de outros sinais gráficos*, a partir do item *reconhecer letras*.

Fonte: Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

Observo um aumento progressivo quanto ao número de acertos, embora não de forma linear, evidenciando, talvez, uma preocupação maior dos professores com essa habilidade avaliada, uma vez que se trata de um item avaliado a cada edição/Testes 1 e 2, como uma questão. É claro que esse item, quando avaliado no Teste 2 da edição de 2008, supera o percentual do Teste 1, apresentando um percentual de 89,6% de acertos. Se compararmos com o Teste 1 da edição de 2010, podemos notar que há pouca diferença entre os percentuais obtidos para esse item, entre o primeiro e o segundo semestre, embora a suposição fosse que, ao realizarem o Teste 2, os alunos tivessem avançado em seu processo de apropriação do sistema de escrita, vindo a reforçar a ideia de que teria havido uma atenção a essa habilidade pelos professores alfabetizadores.¹⁷ Entretanto, o percentual de 2010/Teste 2 indica queda no percentual de acertos, ficando em 86,4%. Ou melhor, comparando essas quatro questões e suas alternativas com maior número de acertos entre as seis ofertadas e suas alternativas para avaliar esse item, entre 2008 e 2010, é possível constatar uma flutuação desse percentual, revelando,

¹⁷ Vale lembrar, ainda, que essa habilidade tem inspiração nos estudos da psicogênese da língua escrita, no capítulo dois *Os aspectos formais do grafismo e sua interpretação: letras, números e sinais de pontuação*, do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, organizado por Ferreiro e Teberosky (1999).

assim, o quanto outros aspectos contam para o acerto, além do que o item quer avaliar. Continuando esse exercício de análise que me proponho, examino, a seguir, outra habilidade avaliada pelo item *reconhecer letras*.

IDENTIFICAR LETRAS DO ALFABETO

A habilidade avaliada neste primeiro bloco, a partir do item *reconhecer letras*,¹⁸ consiste em *identificar letras do alfabeto*, e é abordada nas questões da *Provinha Brasil* no que concerne ao reconhecimento da letra inicial, bem como em relação ao reconhecimento das letras soltas, associando-as a sua forma gráfica, sendo que, com respeito a tal habilidade, analisarei a sua correspondência sonora única em palavras. Vejamos, primeiro, a questão 6, classificada em quarto lugar (2009//Teste 2), relacionada à habilidade de *identificar letras do alfabeto que possuem correspondência sonora única em palavras* (Figura 2 e Quadro 3), com a totalidade das questões ofertadas sobre esse item e habilidade.

Questão: 6

V

B

P

F

Figura 2 – Caderno do Aluno¹⁹ – Questão 6/ Teste 2.²⁰

Fonte: BRASIL (2009c, f. 7).

¹⁸ Organizadas a partir dos descritores: D1 (edição 2009-2010)/D4 (edição 2008) – *identificar letras do alfabeto*.

¹⁹ A Questão 06, edição de 2009/Teste 2 (Figura 2), apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação: Qual a primeira letra da palavra FÉRIAS?*

²⁰ Essa Questão 04, edição de 2010/Teste 1, obteve o quinto lugar quanto ao percentual de acertos (92,1%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre os quais realizaram o teste.

Edições/ Testes	Questões (%)	Comandos
2008/ Teste 1	06 (75,6%)	Faça um X no quadrinho em que aparece a primeira letra de CAMA . (+imagem)
	12 (82,6%)	... da página da agenda onde deve ser escrito o nome LARISSA . [pelo reconhecimento da letra inicial]
2008/ Teste 2	12 (61,7%)	... onde está o nome que está escrito nesta página da agenda. (imagem da página da letra G).
2009/ Teste 1	07 (77,8%)	...em que aparece a primeira letra do nome CAMA . (+imagem)
2009/ Teste 2	02 (91,9%)	... da palavra que tem a letra V . (alternativas: CAFEZAL / URUBU/ CAVEIRA/ FURADO)
	06 (93,6%)	Qual a primeira letra da palavra FÉRIAS ?
2010/ Teste 1	04 (92,1%)	Qual a primeira letra da palavra BOLO ?
2010/ Teste 2	07 (91,4%) a primeira letra da palavra TUCANO . (imagem)

Quadro 3 – Questões referentes à habilidade de *identificar letras do alfabeto (identificar letras que possuem correspondência sonora única em palavras)*, a partir do item *reconhecer letras*.

Fonte: Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

Das oito questões avaliadas por esse item e habilidade, observo que os melhores percentuais quanto ao reconhecimento da letra inicial predominam nos três últimos testes, com uma variação bem significativa nessa habilidade, em termos percentuais. Destaco ainda a presença de uma questão que não se encaixa no que é avaliado por essa habilidade, ao avaliar o reconhecimento de letras internas à palavra, como é o caso da Questão 02 de 2009/Teste 2, na qual a RMEPA mostrou um percentual de acertos de 91,9%, que supera o de uma das questões que avaliam o reconhecimento da letra inicial, posicionando-se melhor, portanto, quando o ranqueamento entre as questões usa como critério somente o item *reconhecer letras* entre testes e edições.

DISTINGUIR DIFERENTES TIPOS DE LETRAS

Vejam, agora, o desempenho da RMEPA, na terceira e última habilidade analisada como parte do bloco um do item *reconhecer letras: distinguir diferentes tipos de letras*.²¹

O desempenho nesse item chama atenção por não apresentar tantas questões, como as das habilidades anteriores, com os maiores percentuais de acertos. A Questão 02/Teste 2, de 2010 é a única²² das oito a avaliarem o item *distinguir diferentes tipos de letra*, do item *reconhecer letras*, a ficar entre as com maiores acertos percentuais da RMEPA, posicionada em 4º lugar, como é possível constatar abaixo (Figura 3 e Quadro 4), com a totalidade das questões ofertadas sobre esse item e habilidade.

Vejam a Questão 2, da edição 2010/Testes 2 (Figura 3 e Quadro 4).

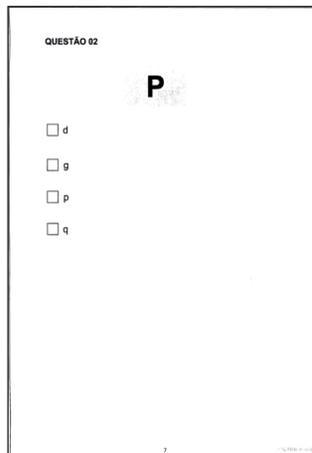


Figura 3 – *Caderno do Aluno*²³ – Questão 2/ Teste 2.²⁴

Fonte: BRASIL (2010c, f. 11).

²¹ Organizadas a partir do descritor D4 (edição 2008) - *Distinguir diferentes tipos de letras* (BRASIL, 2008a).

²² Lembro que o comando da Questão 3 de 2010/Teste 2, apresentada e posicionada antes, na habilidade de *identificar as letras do alfabeto*, atendia primordialmente a essa habilidade, uma vez que as letras de tipos diferentes não são abordadas na mesma questão. A comparação que fiz, entre os acertos de duas questões de um mesmo teste, uma em letra *script* e a outra em letra de forma maiúscula, levou-me a refletir sobre o que teria ocasionado o melhor posicionamento em uma questão que fazia uso do primeiro tipo de letra, que não era a usual nas propostas de alfabetização da RMEPA, como o segundo.

²³ A Questão 2, edição de 2010/ Teste 2 (Figura 3), apresenta o seguinte comando, no *Guia de Aplicação*: *Observe a letra. P. Faça um X no quadradinho da letra igual à que você viu.*

²⁴ Essa Questão 2, edição de 2010/Teste 2, obteve o terceiro lugar quanto ao índice de acertos (90,8%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre os quais realizaram o teste.

Edições/ Testes	Questões (%)	Comandos
2008/ Teste 1	17 (59,3%)	Faça um X no quadradinho onde estão escritas as mesmas palavras que aparecem na ficha. (ficha: mar peixe). (alternativas incluem duplas de palavras com grafias em letras maiúsculas, minúsculas e cursiva: Maria Pente/mora pai/MARTA PEIXOTO/MAR PEIXE).
2008/ Teste 2	11 (66,6%)	... onde está escrita a mesma palavra quatro vezes (alternativas incluem duplas de palavras com grafias em letras maiúsculas, minúsculas e cursiva: BRASILEIRO/brasileiro/brasileiro/BRASILEIRO).
2009/ Teste 1	14 (56,2%)	... onde está escrita a mesma palavra quatro vezes (alternativas incluem duplas de palavras com grafias em letras maiúsculas, minúsculas e cursiva: BRASILEIRO/brasileiro/brasileiro/BRASILEIRO).
2009/ Teste 2	13 (71,8%)	Veja a figura e leia o quadro. Depois que todos terminarem de ler, eu vou dizer o que é pra fazer. (Imagem: um menino e uma mulher. Texto: Felipe e Juliana.) Faça um X no quadradinho onde aparecem os mesmo nomes do quadro . (alternativas incluem pares de nomes com grafias parecidas).
2010/ Teste 1	13 (65,8%)	... da palavra igual a que aparece no cartaz. (Cartaz: Carlos) (alternativas: Camila/Carlito/CARLOS/Cátia).
2010/ Teste 2	02 (90,8%) 4º	Observe a letra. (P). Faça um X no quadradinho da letra igual à que você viu . (imagem: P) (alternativas: d / g / p / q).
	03 (90,5%)	... onde estão as letras que eu vou ditar. (ditadas: D P M) (escritas: t l q/ d p m / a b f / c e g).
	11 (74,3%)	... onde está escrita a mesma palavra duas vezes (MORENA Mariana/ MENINA Merenda/ Menina MENINA /Marina MERENDA).

Quadro 4 – Questões referentes à habilidade *distinguir diferentes tipos de letra*, a partir do item *reconhecer letras*.

Fonte: Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

Examinando os comandos e as alternativas dessas questões, é possível perceber que algumas delas exigem o pareamento de palavras, enquanto outras, o de letras soltas, ambas incluindo o uso de tipos de gráficos diferentes. No primeiro caso, recebem menos acertos, totalizando seis, enquanto, no segundo, os percentuais ficam próximos dos recebidos pelas habilidades apresentadas antes e se restringem a duas questões, relativas à edição de 2010/2 (Quadro 4), sendo uma delas a posicionada entre os maiores percentuais de acertos da RMEPA.

Verifico ainda que, em relação ao pareamento de palavras, há um percentual de acertos que cresce de um teste e edição para os seguintes.

Atribuo tal resultado ao fato de que os alunos participantes da aplicação da *Provinha* foram colocados diante de questões que aparentemente parecem fáceis, mas que exigem a exploração de diferentes tipos de letras. Talvez as alfabetizadoras da RMEPA se alinhem ao que pensa Cagliari (1999, p. 141) sobre o uso da letra cursiva: “[...] as letras cursivas foram inventadas para uso de quem já sabe ler e escrever e precisa escrever muito e rapidamente.” Letra cursiva é ponto de chegada, não ponto de partida. Isso me leva a refletir sobre o quanto a *Provinha Brasil* prioriza a avaliação do eixo *leitura* em detrimento da avaliação do eixo *apropriação do sistema de escrita*, mesmo em questões aparentemente cruciais à consolidação da alfabetização.

As respostas certas da RMEPA das questões deste bloco podem ser posicionadas como um padrão de desempenho esperado no *nível 1*, tendo em vista os cinco níveis de desempenho dos alunos. Lembro que os alunos, nesse nível de desempenho, estão “[...] começando a se apropriar das habilidades referentes ao domínio das regras que orientam o uso do sistema alfabético para ler e escrever.” (BRASIL, 2008b, p. 5).

Passo, neste ponto, a analisar o outro bloco de questões referentes à habilidade de *reconhecer sílabas*.

RECONHECER SÍLABAS: COMPARAR, CONTAR E IDENTIFICAR SÍLABAS

Em relação à habilidade avaliada de *reconhecer o número de sílabas*, percebo que os alunos da RMEPA corresponderam melhor ao descritor D3: identificar a sílaba. Esse fato é visível nas questões de maior índice de acertos.²⁵ Apresento, então, a questão 4, classificada em primeiro lugar (2010/Teste 2), considerando tal habilidade (Figura 4), e quatro quadros com as habilidades avaliadas no que concerne ao item *reconhecer sílabas*, sendo nove (09) delas voltadas para o reconhecimento da sílaba inicial das palavras (Quadro 5), uma (01) das sílabas medianas (Quadro 6), cinco (05) das sílabas finais (Quadro 7) e oito (08) para a identificação do seu número de sílabas (Quadro 8). Vejamos a Figura 4 e os Quadros 5, 6, 7 e 8.

²⁵ Organizadas a partir dos descritores: D2 (Edições de 2009-2010) / D5 (Edição de 2008) – *comparar sílabas*; D3 (Edições de 2009-2010) / D5 (Edição de 2008) – *identificar sílabas* (edições 2008-2010) e D3 (Edições de 2009-2010) / D6 (edição de 2008) – *contar número de sílabas*.

QUESTÃO 04

BALÉ

CADEIRA

DADO

PANELA

Figura 4 – *Provinha Brasil* Caderno do Aluno²⁶ – Questão 4/Teste 2.²⁷

Fonte: BRASIL (2010c, f. 5).

Edições/ Testes	Questões (%)	Comandos
2008/ Teste 1	16 (74,5%)	Faça um X no quadradinho com a palavra que começa com a mesma sílaba (ou pedaço) de JACARÉ . (+imagem)
2008/ Teste 2	Q. zero	
2009/ Teste 1	13 (74,5%)	...com a palavra que começa com a mesma sílaba (ou pedaço) de JACARÉ . (+imagem)
2009/ Teste 2	03 (94%)	(Imagem: MAÇÃ) Qual a primeira sílaba do nome da figura que você viu?
	05 (93,8%)	... da palavra que começa com <ON> como em ONDA .
	16 (68,1%)	Veja a figura. (Imagem: CHAVE). Faça um X no quadradinho da palavra que começa com o som de <CHA> como em CHAVE .
2010/ Teste 1	02 (87,8%)	Faça um X no quadradinho da primeira sílaba da palavra BALEIA .
	03 (80,7%)	... da primeira sílaba da palavra TUBARÃO .
2010/ Teste 2	04 (91,7%)	Faça um X no quadradinho da palavra que começa com o som de <DA> como em DATA .
	14 (75,6%)	... que começa igual a QUADRO .

Quadro 5 – Questões referentes ao item *reconhecer sílabas iniciais*.

Fonte: Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

²⁶ Na Questão 4 – edição de 2010/Teste 2 (Figura 46): *Faça um X no quadradinho da palavra que começa com o som de <DA> como em DATA*.

²⁷ Essa Questão 4, edição de 2010/Teste 2, obteve o primeiro lugar quanto ao percentual de acertos (91,7%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre os quais realizaram o teste.

Edições/Testes	Questões (%)	Comandos
2008/ Teste 1	Q. Zero	
2008/ Teste 2	Q. Zero	
2009/ Teste 1	Q. Zero	
2009/ Teste 2	Q. Zero	
2010/ Teste 1	Q. Zero	
2010/ Teste 2	05 (72,2%)	Veja a figura. (Imagem: BANANA. Texto: BA__NA) Qual a sílaba que completa o nome da figura que você viu?.

Quadro 6 – Questões referentes ao item *reconhecer sílabas medianas*.

Fonte: Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

Edições/Testes	Questões (%)	Comandos
2008/ Teste 1	Q. Zero	
2008/ Teste 2	15 (86,5%)	Veja o desenho do animal. (Imagem: BORBOLETA). Faça um X no quadradinho onde está escrita a última sílaba do nome do animal que você viu.
2009/ Teste 1	15 (77,7%)	Veja o desenho do animal. (Imagem: BORBOLETA). Faça um X no quadradinho onde está escrita a última sílaba do nome do animal que você viu.
2009/ Teste 2	05 (93,8%)	... da palavra que termina com a sílaba DA.
2010/ Teste 1	17 (70,7%)	Veja a figura. (Imagem: PIÃO). Faça um X no quadradinho de palavra que termina igual à palavra PIÃO.
2010/ Teste 2	08 (57,5%)	Faça um X no quadradinho, onde aparecem as palavras que terminam com a mesma sílaba. (BODE PODE).

Quadro 7 – Questões referentes ao item *reconhecer sílabas finais*.

Fonte: Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

Edições/ Testes	Questões (%)	Comandos
--------------------	--------------	----------

2008/ Teste 1	11 (81,2%)	... abaixo do animal que tem o nome com quatro sílabas (quatro pedaços). (imagens)
	14 (81,9%)	Quantas sílabas (ou pedaços) a palavra SAPATO tem?
2008/ Teste 2	09 (81,0%)	... em que a palavra tem três sílabas. (alternativas: JACA/JANELA/GELATINA/GELO, sem o apoio de suporte gráfico)
2009/ Teste 1	12 (76,1%)	...do número de sílabas /partes/pedacinhos do nome da figura. (Imagem: SAPATO)
2009/ Teste 2	17 (70,7%)	Veja o objeto (Imagem: TESOURA) Qual a figura que tem o nome com a mesma quantidade de sílabas do nome do objeto que você viu?
2010/ Teste 1	10 (77,5%)	... que mostra quantas sílabas tem a palavra CAPIVARA .
2010/ Teste 2	08 (57,5%)	V... do desenho que tem o nome com a mesma quantidade de sílabas da palavra BORRACHA .

Quadro 8 – Questões referentes ao item reconhecer o número de sílabas das palavras.

Fonte: Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

Um total de 22 questões avalia esse item, ao longo das três edições, priorizando algumas habilidades, como a identificação de sílabas iniciais, medianas e finais, e o reconhecimento das palavras pelo seu número de sílabas. Das quatro questões com maiores percentuais de acertos, considerando os alunos da Rede Municipal de Porto Alegre, no item *reconhecer sílabas*, três delas (questões 02 e 03, de 2010/ Teste 1 e Questão 06 de 2010/Teste 2) têm como habilidade avaliada a capacidade do alfabetizando *identificar a sílaba inicial* de palavra ditada pelo professor/aplicador, com vistas a examinar se é capaz de estabelecer relações entre unidades sonoras (sílaba) e suas representações gráficas. A faixa de acertos nessas questões cresce das edições iniciais para as finais, assim como do Teste 1 para o Teste 2, especialmente quando a sílaba a ser reconhecida é ditada pelo professor ou quando as sílabas iniciais a serem reconhecidas são formadas por sílabas simples, como mostrou o Quadro 5.

Nesse sentido, parece-me que a “habilidade de estabelecer relação entre unidades sonoras – no caso, a sílaba – e suas representações gráficas” (BRASIL, 2010d, p. 13) tem sido uma habilidade conquistada pelos alunos. No entanto, vale ressaltar que essa habilidade foi bem-sucedida, quando o reconhecimento de sílabas correspondia às sílabas canônicas

(consoante-vogal). Observo também outros três aspectos a serem levados em conta: um relata que houve pouco investimento na avaliação da sílaba mediana (Quadro 6), mostrando que tal avaliação também tem priorizado algumas estratégias próprias das propostas didáticas em uso, como revelam os itens até aqui apresentados – *reconhecer letras* e *reconhecer sílabas* – quanto ao eixo *apropriação do sistema de escrita*. Um segundo aspecto refere-se ao conjunto de cinco questões, envolvendo agora o reconhecimento de sílabas finais (Quadro 7), sendo que, em uma delas, a questão está entre as com maior percentual de acertos. E, por fim, está o último grupo de questões sobre o item *reconhecer sílabas*, o qual avalia a habilidade de *identificar o número de sílabas das palavras*, com cinco questões (Quadro 8), em que se verifica um percentual de acertos mediano em relação ao percentual de acertos de reconhecimento de sílabas quanto à posição inicial.

Novamente, ao olhar para o conjunto de questões, lançando os percentuais de acertos por itens ou habilidades, constato que a RMEPA tem, nesse item, um posicionamento que decresce e me faz pensar sobre o que poderia estar favorecendo tal desempenho. Não posso deixar de observar que as propostas didáticas construtivistas, tão em voga na RMEPA, desde a implementação de uma proposta construtivista de alfabetização, a partir da década de 1980, exploram em suas estratégias didáticas a diferenciação entre letras e sílabas, por meio de atividades que associam as letras à escrita e as sílabas à leitura.

Percebo que as respostas certas das questões desse bloco também podem ser localizadas no *nível 1* dos cinco níveis constituídos com a análise dos resultados da primeira edição da *Provinha Brasil 2008-2010/ Teste 1 e 2*, considerando o padrão de desempenho do item *Identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras (algumas letras e sílabas), para “adivinhar” e “ler” o restante da palavra*, e que, juntamente com o item anterior – *reconhecer letras* –, corresponde a esse nível 1 de desempenho.

Conforme temos visto, além do item *reconhecer letras*, esse *nível 1* dá destaque também às sílabas ouvidas que devem ser reconhecidas graficamente, representadas pelos descritores D2, das matrizes de 2009 a 2011 (*Reconhecer sílabas*). Na execução dessa questão, o aluno é avaliado em diferentes habilidades que passam pela identificação de sílabas (canônicas e não-canônicas) no início, meio e final de palavras, identificação do

número de letras de determinadas palavras e a comparação de sílabas, a partir de imagens e/ou palavras diferentes. Enfim, talvez possamos considerar que a escrita escolar venha dando menos importância à consolidação das correspondências grafofônicas e à análise fonológica, já que os alunos têm evidenciado, com base nos testes, dificuldades em comparar as sílabas das palavras quanto a semelhanças e diferenças sonoras, identificar sílabas e suas correspondências sonoras e comparar palavras quanto ao tamanho, por meio da contagem do número de sílabas (BRASIL, 2009d).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao salientar o caráter regulador e de certo modo produtivo da *Provinha Brasil*, pretendi evidenciar como os dados estatísticos dessa avaliação educacional são constituídos mediante a produção de “normas acadêmicas” do que é o alfabetizar e letrar, ou o alfabetizar letrando, estando sempre se construindo na e por meio da linguagem.

Nesse sentido, vemos a articulação de dois conceitos em voga no universo dos estudos acadêmicos brasileiros sobre alfabetização, no instrumento avaliativo *Provinha Brasil*, a partir da máxima *alfabetizar letrando*. Conforme essa máxima, a alfabetização é concebida como um processo de apropriação do sistema de escrita, por um lado, e como participação em eventos variados de leitura e escrita e seus usos, por outro lado. A novidade do instrumento avaliativo *Provinha Brasil*, ao criar cinco níveis de desempenho, está em separar em dois eixos os conhecimentos dos quais os métodos de alfabetização e, em parte, a própria psicogênese da língua escrita se ocuparam/se ocupam: no caso, ao colocar no eixo *apropriação do sistema de escrita* o reconhecimento de letras e de sílabas, focado pelos métodos sintéticos, e no eixo *leitura*, leitura de palavras, frases e textos, focada pelos métodos analíticos. No que tange à psicogênese, entendemos que a *apropriação do sistema de escrita* não pode ter seu ápice na escrita alfabética, mas na compreensão das dificuldades ortográficas. Assim, a *Provinha Brasil* inventa mais uma forma de avaliar: por itens, cujo amparo discursivo estatístico está na Teoria de Resposta ao Item (TRI) para posicionar os alfabetizando em cinco níveis de desempenho, já descritos. Dessa forma, tal instrumento avaliativo pretendeu “medir” a leitura, no que se refere à

alfabetização e ao letramento, ou, dito de outra forma, sua pretensa avaliação se restringiu ao *alfabetizar letrando* na leitura.

Considero que o posicionamento da concentração dos maiores percentuais de acertos das questões da *Provinha* feita pelos alfabetizandos da RMEPA que participaram dessa avaliação, no período do trabalho de campo de 2008 a 2010, de ficar no reconhecimento de letras, sílabas e na leitura de palavras formadas por sílabas canônicas e não canônicas, como também, porém, com menor ênfase, na finalidade do texto, decorre de como se encontra o nível de leitura dos alunos participantes do instrumento avaliativo, além do modo como foram formuladas tais questões.

Ou seja, a concentração dos maiores percentuais de acertos nessas questões não advém somente do que os alfabetizandos da RMEPA sabem, mas do que foi avaliado e da forma como foi avaliado e que ocasiona a visibilidade da alfabetização avaliada.

Por fim, através de uma avaliação externa e interna, do visível, embora opaco, seguindo essa lógica de instrumento avaliativo, deixo algumas provocações: quais seriam os efeitos produtivos da aplicação dessa avaliação, no trabalho pedagógico da escola? Os dados gerados na aplicação da *Provinha Brasil* nos permitem refletir sobre nossa atuação docente na RMEPA? De que forma? Que tipo de análise poderíamos estabelecer, escolhendo os resultados “medianos” da RMEPA? Penso que tais questionamentos nos levariam a novos ditos, novos estudos, novos questionamentos – e que talvez este possa ser um dos efeitos maiores dessa avaliação: levarmos a inventar outros olhares de estranhamento a esses índices, quando os conhecemos mais de perto, possibilitando que outras lentes se constituam como parte inseparável de um processo de ensino e aprendizagem que reinventamos cotidianamente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Provinha Brasil: passo a passo. Teste 1*. Brasília, DF, 2008a.
- _____. *Provinha Brasil: guia de correção e interpretação de resultados: teste 1*. Brasília, DF, 2008b.

_____. *Provinha Brasil*: guia de correção e interpretação de resultados: teste 2. Brasília, DF, 2008c.

_____. *Provinha Brasil*: guia de correção e interpretação de resultados: teste 1. Brasília, DF, 2009a.

_____. *Provinha Brasil*: guia de correção e interpretação de resultados: teste 2. Brasília, DF, 2009b.

_____. *Provinha Brasil*: caderno de teste do aluno: teste 2. Brasília, DF, 2009c.

_____. *Provinha Brasil*: guia de correção e interpretação de resultados: teste 1. Brasília, DF, 2010a.

_____. *Provinha Brasil*: guia de correção e interpretação de resultados. Teste 2. Brasília, DF, 2010b.

_____. *Provinha Brasil*: caderno de teste do aluno. Teste 2. Brasília, DF, 2010c.

_____. *Provinha Brasil*: caderno do professor / aplicador II: Guia de Aplicação. Teste 2. Brasília, DF, 2010d.

_____. *Provinha Brasil*: guia de correção e interpretação de resultados. Teste 1. 1º semestre. Brasília, DF, 2011.

CAGLIARI, L. C. O que é preciso para saber ler? In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999. p. 131-159.

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

MELLO, D. T. *Provinha Brasil (ou “provinha de leitura?”): mais “uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial?”*. 2012. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo - 1876/1994*. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED; São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

A AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO EM PESQUISAS, PRÁTICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS: DEBATENDO POSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Cecilia Goulart

Ao enfrentarmos temas polêmicos,¹ constituímos e confrontamos argumentos, de postos de observação diferentes dos apresentados por aqueles com quem dialogamos. A crítica pela crítica não constrói. Quando falamos, entretanto, em nome de concepções de sociedade, de ser humano e de ensino-aprendizagem, instauramos o debate, que ganha corpo e se adensa. A história da humanidade é feita, entre outras coisas, de embates de ideias.

Há variados espaços de onde olhar o mundo e, no nosso caso, olhar a escola, as práticas pedagógicas e a avaliação. Esse é o ponto de partida a aceitar, tanto para a experiência de debater quanto para vermos nossas posições debatidas. Esse é um lugar importante, se temos como horizonte a construção de uma escola democrática, numa sociedade democrática. O ponto de partida envolve respeito pelas posições alheias – não um respeito obsequioso e passivo, mas um respeito ativo e vivo, que inclui considerar a importância do diálogo, do pensamento divergente, da possível revisão de caminhos que pode ser desencadeada de ambos os lados, capaz de gerar avanços, renovações de posturas teórico-metodológicas e novos pontos de ancoragem.

¹ A autora se refere a sua condição de debatedora, no contexto da mesa realizada durante o I CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização. [NOTA DAS ORGANIZADORAS]

O tema proposto para debate está entrevisto no título deste texto: sentidos da avaliação da alfabetização: pesquisas acadêmicas x práticas educacionais x políticas públicas. Com base na temática, pus-me a refletir sobre discussões que têm sido geradas por propostas de trabalho pedagógico para ensinar crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental a ler e a escrever, revelando disputas teórico-metodológicas, em nível nacional e internacional. As diferenças que as especificam estão ligadas a concepções explícitas e implícitas de sujeito, cultura, história, linguagem e escrita, principalmente. Tais diferenças condicionam ações diversas de ensino e de aprendizagem, além de modos de pensar as relações entre esses processos, também diversos. As diferenças repercutem do mesmo modo no sentido que a avaliação assume no processo de alfabetização. Por que, para que e como avaliar? Como se relacionam as concepções de linguagem, sujeito e escrita com o que é avaliado em testes e provas? Como as pesquisas acadêmicas e as práticas educacionais se inserem na orientação de políticas públicas, tendo em vista a heterogeneidade das pesquisas e das práticas e a regulação dos indicadores de agências internacionais, que, de uma forma geral, vêm trabalhando para homogeneizar políticas educacionais – o que se mede e o que não se avalia? Há sustentação teórica e prática para se considerar que o modo como se organizam os conhecimentos sobre a escrita (linguístico e outros) equivalha ao modo como as crianças aprendem? Que papel tem o conhecimento aprendido pelas crianças em seus cotidianos de vida em relação às propostas de ensino da leitura e da escrita e aos instrumentos de avaliação? É possível levar em conta a complexidade dos processos escolares de aprendizagem, com a proposição de atividades lineares nas salas de aula e nos instrumentos de avaliação, os quais desconsideram as posturas reflexivas e criativas das crianças, diante do desafio de aprender?

No que concerne a essas questões, podem-se destacar as discussões a respeito dos testes que vêm sendo aplicados a crianças, no Brasil, especialmente a *Provinha Brasil*, no contexto de elaboração da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)² – Instituto Nacional de Estudos e Pes-

² Trata-se de avaliação aplicada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental, a qual se insere no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012, que tem como um de seus objetivos “[...] garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental”. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Carta%20informativa%20aos%20professores%20-%20ANA.pdf>>.

quisas Educacionais (INEP) e a necessidade de boas políticas públicas de alfabetização e de formação de professores.

Um primeiro aspecto a pontuar, considerando os assuntos mencionados, é que raramente concepções de criança e de sujeito fazem parte dos fundamentos das discussões organizadas. Conceitos relevantes para dar sustentação às propostas esboçadas se invisibilizam: de que criança se fala? O que é avaliar? O que é alfabetizar? Apresentam-se características dos testes e de itens da língua avaliados, além de características de modos de alfabetizar, sem que os sujeitos visados nas cenas em questão – crianças, principalmente, mas também professores –, se façam presentes, integrando concretamente aquelas cenas. Lembro-me imediatamente de parte do texto-memorial da Prof^a Dr^a Maria Aparecida Affonso Moysés, da Faculdade de Ciências Médicas, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Conheci esse fragmento do texto há mais de 15 anos, com certeza. O seu sentido forte, importante e humano me marcou completamente. Não sei se o texto foi publicado, coloco-o abaixo da maneira como o conheci e o guardo até hoje:

Ano de 1971, eu aluna do quarto ano de medicina. Primeira aula prática de ortopedia. Dez colegas adentramos numa sala de consultas, seguindo o professor. Lá dentro, uma mulher com uma criança de uns nove meses no colo, mãe e filha. Sob a manta, escondem-se os pés tortos da criança. O professor começa a aula, manipulando os *pés defeituosos*, para nos mostrar a doença. A criança chora todo o tempo, porém naquele espaço-tempo, só existem seus pés, o problema, o plano terapêutico. Não aguento e saio da sala, sem querer ver/ouvir mais nada - verdade seja dita, independente de meus sentimentos, o que cada um dos dez poderia ver/aprender, naquelas condições? Enfim, saio indignada, revoltada, porque sabia que poderia ser diferente.

Primeiros anos de minha vida... Várias imagens se confundem, se fundem, como se todas tivessem acontecido na mesma data. Eu, no colo de minha mãe, me jogando para os braços de um homem de branco. Eu, no colo da tia Rosa, pernas engessadas, choramingando e pedindo para o mesmo homem não usar a máquina, eu tinha medo que ela cortasse minhas pernas, e ele, sorrindo, tirando o gesso com *uma faquinha*... Ele me consolando, me compreendendo, dizendo que o gesso era mesmo muito chato, pesado, mas eu tinha que aguentar mais um pouco para ficar boa... Dezembro de 1967, eu emocionada indo contar a ele que havia entrado na faculdade de medicina. Ele, o Dr. Assis (*Luís*

Acesso em: 10 jan. 2014. Sobre a *Provinha Brasil*, ver, especialmente, o capítulo de Darlize Teixeira de Mello, que integra este livro. [N. O.]

Tarquínio de Assis Lopes), o meu ortopedista, de quem eu gostava muito, que me viu pela primeira vez com três dias de vida - eu tinha pés tortos congênitos - e em quem eu confiava plenamente.

Eu havia vivenciado uma relação entre um médico e uma criança diferente, em que a criança não era abstraída, o pé torto era apenas uma parte de mim, por isso eu sabia que podia ser diferente.

Quando me retirei da aula, provavelmente foi por raiva, indignação. Hoje identifico aí possíveis lampejos de compreensão humana. E não posso deixar de me questionar: como conseguir ensinar isto? Como atingir essa educação do futuro? Será necessário que cada futuro médico passe pela experiência de atravessar a fronteira e ser transformado em objeto da prática médica para se tornar um profissional solidário? (MOYSÉS, M., [1998], grifos da autora).

Questiono a base teórico-metodológica dos estudos em que se constata a invisibilidade, especialmente das crianças, pessoas a quem as ações anunciadas se destinam. Como deixá-las de fora? Por que haviam sido abstraídas e vistas como cabeças que aprendem aspectos do sistema alfabético: palavras, letras do alfabeto, sílabas canônicas e não-canônicas, consciência fonológica, tipos de letra, desvinculados de seus conhecimentos de mundo sobre a escrita? E, em seguida, são tratadas como cabeças-problema, pois as dificuldades das crianças e dos professores é que se destacam. Por que dificuldades de crianças e professores eram postos à mesa, sem que essas pessoas também fossem apresentadas ali, com suas histórias, saberes, especificidades? Como refletir sobre o não conhecimento das crianças sem levar em consideração seus conhecimentos? A perspectiva da complexidade e da dialeticidade dos processos de ensino-aprendizagem, que se delineia desde a década de 1920 (COLINVAUX, 2005), não é contemplada?

E provocamos nós: por que não medir também a capacidade de imaginar e criar de professores e alunos? Por que não? Não são importantes? A imaginação e a criação igualmente se constroem... Mas a *escola da razão* não compreende o quanto a sensibilidade e a subjetividade interferem nos processos de ensino-aprendizagem. Professores e crianças são julgados por resultados mensuráveis, dados muito limitados para julgar o conheci-

mento dos seres humanos. Assim, experiências, vivências e qualificação são desvalorizadas.

Há que se pensar que subjacentes a propostas de alfabetização e avaliação, do tipo criticado, estão propostas de escola que se orientam pela lógica do mercado, contribuindo para cada vez mais precarizar a profissão docente, a nossa profissão. Nesse sentido, vale recuperar experiências de muitos locais em que a permanente formação docente se dá coletivamente, em colaboração, com base na reflexão – ou seja, fortalecendo o sentido humano de toda formação. Muitos fatores atuam nas decisões pedagógicas cotidianas dos professores, de modo que é muito simplista partir do pressuposto de que sejam mal formados e precisem de tutela. Essa tese prepara o terreno para que os sujeitos, professores e alunos, tornem-se invisíveis nas avaliações/medições, nas pesquisas e ações formativas, e nos planos de cargos e salários.

O livro *Linguagem e escola*, da professora Magda Soares, também se constitui como argumento importante nessa discussão. Soares (1985) esmiúça e analisa aspectos de teorias de *déficits* de todos os tipos que prevaleceram de modo muito intenso nas décadas de 1960 e 1970, indicando que aspectos ligados ao pertencimento a classes sociais populares, entre outros, provocariam impedimentos para a aprendizagem. Um arsenal de premissas as quais prejudicaram a compreensão de dificuldades de diferentes naturezas que as crianças pudessem apresentar para aprender a ler e a escrever. Ao final do livro, Soares (1985) defende uma escola, não *para* todos, mas *de* todos, a que todos têm direito, em que todos podem aprender. As “teorias” tratadas, os *déficits* considerados, permanecem atualmente explicando muitos insucessos escolares e continuam gerando preconceitos. Pergunto-me se a forma como os testes e as provinhas vêm sendo planejados e realizados, e o modo como seus resultados são discutidos e trabalhados não estariam trazendo argumentos para reafirmar teorias do *déficit*, hoje.

E, no calor dessa temática, não há como não nos lembrar de Paulo Freire, da relevância conferida à realidade cultural dos alunos e à formação, como processo de conscientização. Ler a “Carta de Paulo Freire aos Professores” é banhar-se no sentido humano que as relações de ensino-aprendizagem devem ter, porque são, em primeiro lugar, relações entre

sujeitos, o que implica reconhecimento mútuo, humildade e respeito, do ensinante e do aprendente. Vamos ler um trecho:

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um *burocrata da mente*, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às *adivinhações* dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. (FREIRE, 2001, p. 259).

Onde ficam a curiosidade, as emoções, as adivinhações, a ingenuidade e a criatividade das crianças, em salas de aula em que não há abertura para suas vozes, onde o currículo se fecha em relações fonema-grafema, letras do alfabeto e sílabas iniciais, mediais e finais, mesmo que ensinadas com musiquinhas e exercícios ilustrados? Não são as musiquinhas e as ilustrações que humanizam salas de aula, mas as maneiras como as relações hierárquicas entretecem os sujeitos, como os conteúdos são definidos, como as metodologias de trabalho se constituem, envolvendo valores e princípios dos sujeitos da vida e dos objetos de ensino. Onde ficam a curiosidade, as emoções, as adivinhações, a ingenuidade e a criatividade das crianças, nos testes e nas provinhas?

A questão que se coloca é, muitas vezes, lidar com ambiguidades em textos que postulam determinados preceitos em relação a práticas de alfabetização e de formação de professores, mas encaminham posturas didáticas que os contradizem. Além disso, outro ponto a comentar diz respeito ao tratamento dado aos professores, ao modo como esses profissionais são encarados. Professores são profissionais que têm sido historicamente desprestigiados, pelo desrespeito como lhes são impostos normas, propostas e métodos de trabalho. O respeito a eles inclui a não desqualificação e a não ocupação do seu lugar, ditando o que devem fazer. Que

outros profissionais, excluindo-se os serviçais, de quem é exigido um mínimo de escolaridade ou mesmo se aceita com nenhuma escolaridade, e que tradicionalmente cumprem ordens, aceitariam que lhes impingissem o que fazer e o como fazer? Advogados? Médicos? Costureiras? Fotógrafos? Publicitários? Entendemos que não é tomando o lugar dos professores, expondo suas feridas e patrocinando meios mais rápidos e práticos de ensinar que estaremos melhorando a qualidade de nossos professores e de nossas escolas. Esses meios, se não são materiais de projetos com *Alfa e Beto e Acelerera*, são algo que muito se aproxima deles, pela generalidade com que se destinam para quaisquer salas de aula. De uma forma e de outra, os testes têm ditado um simulacro de currículo, dando margem à abertura de uma forte indústria de materiais didáticos. As cartilhas foram mal substituídas e temos contribuído para isso...

Freire discute, na carta mencionada anteriormente, tanto a significação crítica do ato de ensinar como a significação igualmente crítica do ato de aprender. E reflete sobre a não existência do *ensinar sem aprender*, destacando que quer dizer mais do que diria, se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende:

Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 2001, p. 259).

Tendo em vista as questões levantadas até aqui, observamos que as preocupações expostas pelos pesquisadores com os quais dialogo na condição de debatedora reverberam sobremaneira questões técnicas dos processos de alfabetização. A postura se coaduna com que encaminha Esteban (2012), estudiosa do tema Avaliação, sobre a *Provinha Brasil*:

A *Provinha Brasil* expressa a redução do educacional ao campo estritamente técnico-pedagógico, rompendo os vínculos com as questões sociais e culturais presentes na vida escolar. Sobre essa redução opera-se outra, pois as questões da prova tratam de apenas uma parte das habilidades selecionadas como indispensáveis ao processo de alfabetização, conforme informação existente no *kit Provinha Brasil*. (BRASIL, 2009, p. 11-12).

No sentido apontado por Esteban (2012), a educação escolar não fica imune à política de provas e provinhas, pelo contrário, essa política deixa marcas nos processos de formação, tanto de professores quanto de crianças, jovens e adultos. A luta por uma educação de qualidade que forme a consciência da cidadania, da responsabilidade cívica coletiva pelos caminhos sociais, tem sido grande e longa, no Brasil.

Trazendo Saviani para o debate, entendemos a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa (SAVIANI, 2003). A prática educativa como modalidade específica da prática social: relacionada à concepção de sujeito, a teorias de conhecimento e a projetos de sociedade. Por que precisamos importar ou aceitar os modelos de avaliação elaborados por organismos internacionais? Associada à implantação de testes para medir os conhecimentos que as crianças possuem de aspectos do sistema alfabético, temos a grita por um currículo de alfabetização. O que é um currículo? Certamente não é uma listagem de conteúdos, como querem alguns, para facilitar o controle dos processos de ensino e a elaboração de provas e testes para avaliação. O que seria, então?

Estudos sobre testes e provinhas vêm mostrando como os modelos de exercícios e conteúdos passaram a regular o ensino em muitas escolas, em muitas classes de alfabetização. E perdemos o sentido social da alfabetização: alfabetizar, para quê? Cotejando esse sentido técnico do conceito de alfabetização, que domina as chamadas “provinhas”, com o que consta no livro que já se tornou antológico de Ana Luiza B. Smolka, *A criança na fase inicial da escrita*, observamos a diferença de ponto de partida, de concepção de criança, de mundo, de aprendizagem da escrita:

[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita das letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever ou pode tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (SMOLKA, 1989, p. 69).

Que vida, que conhecimento, que desejo existe nas tarefas em que as crianças mecanicamente são instadas a rimar “lé com cré, cré com lé”? Ou a descobrir a letra que falta em uma palavra? Ou uma sílaba? Questões que representam muito pouco do conhecimento das crianças sobre o mundo da escrita... E pouco interferem em sua inserção na cultura letrada... Os exames seriam melhores diagnósticos do que o acompanhamento cotidiano e sistemático que muitas professoras realizam e que muitas outras poderiam ser incentivadas a fazer? O que é avaliar, afinal? Avaliar o quê? Avaliar, para quê?

Em espaços nos quais a aprendizagem da escrita acontece como processo de produção de sentidos em nova linguagem, essa aprendizagem pelas crianças revela a plasticidade de um processo, verificado a partir dos sinais de revisão que permanecem em seus textos desde muito pequenas: as crianças acrescentam caracteres, substituem-nos, entre outras ações, evidenciando que estão incessantemente pensando sobre o sentido do que leem e escrevem.

Ainda que a elaboração da ANA esteja sendo cercada de cuidados, já procurando superar as críticas que vêm sendo feitas aos testes, não é alterada a concepção de língua, de aprendizagem e de avaliação desse novo instrumento de avaliação. Embora represente um avanço, não é suficiente deixar de centrar-se apenas na dimensão cognitiva. A proposta envolve a inclusão do contexto, dos insumos e das características do trabalho pedagógico. De qualquer maneira, a intenção é aferir níveis de alfabetização e letramento, em Língua Portuguesa e Matemática, conforme divulgado. No caso da primeira área, o trabalho se organiza em dois eixos: apropriação do sistema/análise do conhecimento linguístico e letramento. As dimensões do conhecimento humano não existem separadamente, existem integralmente: quanto menores forem as crianças, mais integrados os conhecimentos se revelam e devem ser trabalhados, como postula Madalena Freire (1983). A perspectiva na elaboração da ANA é que se amplie a noção de matriz de referência. Entretanto, matrizes de referência variam em função dos aspectos que já foram considerados, como concepções de língua, linguagem, sujeito e outras. Além disso, é frequente nas formulações dos testes e de matrizes a confusão entre objeto de conhecimento, métodos de ensino e processos de aprendizagem.

Focalizando uma vez mais a “Carta de Paulo Freire aos professores”, enfatizo as preocupações do autor com o ato de ensinar:

[...] **ensinar** não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto. (FREIRE, 2001, p. 264, grifo do autor).

E ao educador ressalva que a forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo está,

[...] de um lado, na não negação da linguagem simples, “desarmada”, ingênua, na sua não desvalorização por constituir-se de conceitos criados na cotidianidade, no mundo da experiência sensorial; de outro, na **recusa** ao que se chama de “linguagem difícil”, impossível, porque desenvolvendo-se em torno de conceitos abstratos. Pelo contrário, a forma crítica de compreender e de realizar a leitura do texto e a do contexto não exclui nenhuma das duas formas de linguagem ou de sintaxe. (FREIRE, 2001, p. 265, aspas e grifo do autor).

É preciso deixar clara a minha compreensão de que a aprendizagem se dá por intensos movimentos de análises e sínteses realizados pelas crianças, por meio de atividades de destrinchamento da realidade que organiza o sistema alfabético, associadas aos sentidos que povoam palavras e textos. Com diálogos e atividades específicas, sentidos obscurecidos são trazidos à tona, relacionados a características do sistema alfabético. Esses movimentos se dão espontaneamente também pelas próprias reflexões que as crianças, desde muito cedo, são capazes de fazer. Aos poucos, o encontro da realidade/conhecimento das crianças com a realidade/conhecimento da linguagem escrita, por intermédio de textos orais e escritos, vai provocando novas interrogações. Nas escolas públicas especialmente, o encontro pode surpreender pelas diferenças entre valores que são priorizados na escola e valores legítimos das crianças com os quais elas chegam à escola. Não há como “fechar o portão”. Vale a pena ler Sarita Moysés, no trecho abaixo:

Quem realmente parte da vida das crianças de camadas populares, de sua percepção das coisas, dos objetos, dos fatos, permite que essa per-

cepção sentida, vivida, venha para a sala de aula e assume os riscos de conviver com o que não é aceito, não é legítimo. Situa-se no espaço do confronto, ensina pela linguagem das vivências e chega à leitura dessas linguagens. Não constrói outras teorias sobre uma prática, que, por si, já pressupõe uma posição teórica, não formula exercícios sobre uma realidade de vida para preparar para a vida, mas simplesmente chega ao próprio papel de mediação da linguagem. (MOYSÉS, S., 1985, p. 11).

Temos notado, em pesquisas acerca do tema alfabetização, efetivadas pelo grupo Linguagem, cultura e práticas educativas (CNPq), que coordeno, a estreita relação entre o trabalho que toma como ponto de partida o texto, a linguagem da professora, juntamente com o texto, a linguagem das crianças, as marcas de autoria na produção das crianças e um desenvolvimento expressivo de capacidades ligadas ao aprofundamento da compreensão dos textos. É possível fazer essas observações sobretudo, mas não somente, com base em investigações que envolvem diferentes turmas orientadas por diferentes metodologias de trabalho (AZEVEDO, 2000; GONÇALVES, 2012; GOULART, 2003, 2010, 2011; GOULART et al. 2005; MEDEIROS, 2006; PACHECO, 1992, 1997, entre outras).

O apoio incondicional do Brasil à política de educação internacional, que apresenta como parâmetro o controle do trabalho escolar com base em testes, chama mais atenção quando tomamos conhecimento de que o meio acadêmico norte-americano, envolvido com políticas públicas para a educação, surpreendeu-se com o livro da professora Diane Ravitch, do Departamento de Educação na Universidade de Nova York, resultado de sua atuação na condução de políticas educacionais. Segundo a jornalista Beatriz Rey, a professora faz “[...] uma espécie de demolição crítica dos modelos de *accountability* e *choice* (responsabilização e escolha livre) adotados por estados americanos nas duas últimas décadas.” Com o título de *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education* (*A morte e a vida do grande sistema escolar americano: como avaliação e escolha estão minando a educação*), a obra “[...] desconstrói práticas como a privatização e o fechamento de escolas, os testes padronizados e as punições por mau desempenho, entre outras.” (REY, 2010).

Ravitch (2010³ apud REY, 2010) foi uma das grandes defensoras e responsáveis pela disseminação de políticas que preveem testes padronizados para julgar escolas e professores, e, em decorrência do resultado do julgamento, a distribuição de bônus por bom desempenho para professores, diretores e, mesmo, para a equipe escolar. E “punições” para escolas com mau desempenho que chegam mesmo ao fechamento. Ainda segundo Rey (2010), “[...] antes de endossar as políticas de eficiência e desempenho, a educadora Diane Ravitch pregava em seus artigos acadêmicos a construção de um currículo mínimo estadual que integrasse história, geografia, literatura, artes, ciências sociais e humanidades.” Revendo suas posições, a educadora salienta que prêmios e sanções não seriam a receita para fomentar a qualidade da educação. Poderiam se mostrar adequados para melhorar o desempenho, o lucro de empresas, mas não para escolas.

Em meados de 2006, a avaliação do programa *No Child Left Behind* (NCLB) fez Ravitch (2010 apud REY, 2010) mudar de ideia. A política dos testes e “[...] a crença de que eles poderiam identificar quais estudantes deveriam ser retidos, quais professores e diretores deveriam ser demitidos ou recompensados e quais escolas seriam fechadas.” (RAVITCH, 2010 apud REY, 2010) apontavam a ênfase nos resultados e não nos processos de formação humana, deixando-se de lado a possibilidade de ocorrência de problemas na elaboração de testes e outros fatores passíveis de afetar o desempenho dos alunos no momento da realização dos testes, que não são levados em conta. Além disso, os testes geraram distorções graves para o sistema educacional, como também informa Rey (2010), já que o poder de seus resultados é muito grande, influenciando a vida de envolvidos nas comunidades escolares. De acordo com o artigo de Rey (2010), “[...] muitas redes acabaram desenvolvendo truques para que mais alunos fossem aprovados.” Acrescenta: “Também não era incomum encontrar escolas que deixavam seus estudantes colar durante os exames.” E conclui: “Outra prática adotada por diretores era a exclusão dos alunos com baixo potencial acadêmico em sua instituição.”

No Brasil, também se tem notícia de distorções como as mencionadas para responder a políticas públicas de vários modos e há muito

³ RAVITCH, D. *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books, 2010.

tempo. O termo “desenturmar” é velho conhecido de professores, que, em épocas de apresentar avaliação a órgãos superiores, retiram crianças com desempenho fraco das turmas, ou seja, desenturmam as crianças, falseando as estatísticas. Hoje, uma distorção que se destaca é a regulação das práticas pedagógicas por gestores e professores com base em modelos de provas. Educar passa a ser treinar – treinar habilidades em exercícios típicos dos testes que são aplicados. O que é educar, perguntamos?

A discussão que aqui se coloca não é nova. E, de alguma forma, reflete os modos como os processos de ensino-aprendizagem e as práticas alfabetizadoras têm sido historicamente considerados, na tensão de diferentes princípios epistemológicos. Temos discutido questões como as que enfrentamos aqui, conforme consta em Goulart (2012, p. 3):

Na falta de propostas educacionais claras, debatidas e decididas com a sociedade, o que passa a valer é o que vem involucrado nos referidos materiais estruturados (organizados como apostilas), e mesmo em livros didáticos comprados para os/pelos professores, no atacado do mercado, que acabam, juntamente com as chamadas provas e provinhas, a definir o currículo das escolas. Aprende-se para fazer provas e provinhas. O professor passa, assim, a um instrutor, como já tem sido considerado.

E, na continuidade a essas questões, estabelecemos uma questão que cabe igualmente neste momento, quase sintetizando problemas levantados anteriormente:

Como sair dessa educação utilitarista que torna o próprio sistema alfabético algo mecânico, servindo para responder ao mercado de testes nacionais e internacionais? Ou ao mercado de trabalho, como querem tantos. Como diz Croso (2011, p. 7),⁴ “A perversão desse sistema é que, como eles articulam os resultados ao acréscimo de salário ou a um investimento maior do Estado dependendo das notas das escolas, gera-se um processo que faz com que todas as escolas e os professores se adaptem a isso. Esse modelo termina induzindo o currículo”, a lógica do prêmio e castigo, gerando desigualdades entre professores e alunos. (GOULART, 2012, p. 4).

⁴ CROSO, C. Entrevista. *Revista Educação, Cidade*, n. 173, p. 6-9, set. 2011.

O caráter subjetivo e complexo dos processos de ensino-aprendizagem (aqui incluídos os processos de formação de professores) e dos fenômenos educativos, de uma maneira geral, demanda atenção e acompanhamento que respeite a sua natureza. As atividades educacionais se articulam em um intrincado sistema simbólico, que é político, social, cultural, histórico. Tais atividades, de várias ordens, acontecem em espaços institucionais determinados, de sorte que o conteúdo e as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos implicados são inexoravelmente marcados pelas teias de sentidos daquele sistema.

As condições de realização das atividades político-pedagógicas nas escolas se vinculam, explicitamente ou não, a um projeto de sociedade, a que subjaz um projeto de liberdade articulado a uma perspectiva ética. Os coletivos de profissionais, alunos e famílias das escolas necessitam de relativa autonomia, para que possam constituir espaços de produção responsável de conhecimento.

É preocupante que o panorama contemporâneo de definição de propostas de trabalho com a linguagem na escola seja marcado, como destaquei anteriormente (GOULART, 2013, p. 102), pela despolitização das práticas pedagógicas, estando o foco no ensino pelo ensino, na massificação do material didático, na negação das culturas locais. De acordo com o que expresseo no artigo citado acima, desde o trabalho com a alfabetização nos anos iniciais, tem prevalecido o ensino da leitura e da escrita de letras, palavras, frases e orações, com destaque para os aspectos formais, descolados de situações enunciativas, para se exigir nas avaliações que os alunos interpretem e elaborem textos de forma descontextualizada socialmente, conforme adverte Fiorin (2005, p. 9).

Será que não somos capazes de criar novas formas de avaliação, que não desperdicem as crianças e os professores? Bolo e arroz precisam de espaço para crescer, precisam de panela grande... Gente também... Precisamos de práticas pedagógicas que deem espaço para as crianças pensarem, conversarem, errarem... Espaço físico e emocional, em que errar e tentar sejam vistos como experiências criadoras, em que o pensamento heurístico se sobreponha ao pensamento algorítmico, ou seja, em que professores e alunos jamais parem de buscar, de procurar, novas formas de ação. Essa proposta se baseia em Compagnon (2009), quando se refere à diferença

entre a literatura, a ciência e a filosofia. Nada é mais pedagógico do que manter acesa a chama da curiosidade, da pergunta, da busca.

Precisamos investir no crescimento cognitivo-cultural dos alunos, desde muito pequenos, provocando-os a reflexões, análises, leituras e escritas significativas que contribuam para que nós os conheçamos e também para que eles mesmos se reconheçam capazes de complexas argumentações e sínteses. Quem encontramos nesse movimento? Encontramos o outro, encontramos outros, nossos pares, que nos dão a importante e necessária dimensão ética de nossas possibilidades e limites, ao mesmo tempo em que igualmente nos comprometem pelo direito à educação de qualidade, o qual todos têm.

No sentido acima indicado, quando refletimos sobre os processos de alfabetização e de formação de professores e suas avaliações, entendemos a necessidade de nos opor a propostas de “alfabetismo pragmático”, expressão criada por Britto (2008), para nomear o tipo de alfabetização “[...] que permite à pessoa ler e escrever umas tantas coisas e operar com números, de modo a agir apropriadamente em função dos protocolos e procedimentos de produção e consumo.” Nosso horizonte político aponta o dever de lutarmos por propostas de alfabetização e de avaliação em que os processos sejam fontes inesgotáveis de indícios para continuidades e recomeços, para vigorosas formas de ser sujeitos cidadãos, para criativos modos de inserção social, para estimulantes projetos de reinvenção da vida.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, C. C. A. *Leituras da mídia, leituras da escola: o toque mágico apaga ou transforma?* 2000. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Provinha Brasil: passo a passo*. Brasília, DF, 2009.

BRITTO, L. P. L. Educação de adultos: formação x pragmatismo. *REVEJ@: revista de educação de jovens adultos*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 53-60, 2008.

COLINVAUX, D. *Aprendizagem: questões para pensar*. [S.l.: s.n.], 2005. Mimeografado.

COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 573-592, set./dez. 2012.

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, [1989] 2005.

FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores: ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

GONÇALVES, A. V. *Alfabetização: o olhar do sujeito aprendiz*. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

GOULART, C. M. A. Alfabetização, discurso científico e argumentação. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. São Paulo: Pontes, 2011. p. 129-151.

_____. Educação, infância e linguagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Sessões especiais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2012. Exposição apresentada em Sessões Especiais - Perspectivas de Educação da/na Infância.

_____. Processos de alfabetização para quem? Tensões históricas e desafios atuais. In: NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais*. Campinas: Leitura Crítica, 2013. No prelo.

_____. Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais. *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 50-62, jul./dez. 2010.

_____. Questões de estilo no contexto do processo de letramento: crianças de 3ª série elaboram sinopses de livros literários In: PAIVA, A. et al. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 35-49.

GOULART, C. M. A. et al. *Processos de letramento na infância: modos de letrar e ser letrado na família e no espaço educativo formal*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação; Brasília, DF: CNPq, 2005. Relatório final de pesquisa.

MEDEIROS, V. V. S. *A produção de textos escritos na terceira série do Ensino Fundamental: uma análise de marcas de autoria em relatos de aulas-passeio e registros de experiências científicas*. 2006. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

MOYSÉS, M. A. A. *Memorial de titularidade*. Campinas: UNICAMP, FCM, [1998]. Mimeografado.

MOYSÉS, S. M. A. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”... *Cadernos CEDES*, São Paulo, n. 14, p. 8-13. 1985.

PACHECO, C. M. G. *Um estudo exploratório de aspectos do processo de produção de textos escritos por crianças de 7 anos*. 1992. 246 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

_____. *Era uma vez os sete cabritinhos: a gênese do processo de produção de textos escritos*. 1997. 297 f. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

REY, B. De volta ao começo. *Revista Educação*, São Paulo, n. 158, 2010. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/158/artigo234783-1.asp>>. Acesso em: 16 jul. 2011.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. UNICAMP, 1989.

SOARES, M. B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1985.

SOBRE OS AUTORES

EZEQUIEL THEODORO DA SILVA

Professor aposentado – colaborador voluntário atuando junto ao Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp). Graduado em Língua e Literatura Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) (1971), Mestre em Educação – Leitura – pela University of Miami (1973) e Doutor em Educação (Psicologia da Educação) pela PUC/SP (1979). Comanda os trabalhos da Editora Leitura Crítica.

ISABEL CRISTINA ALVES DA SILVA FRADE

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde atua na graduação e pós-graduação. Pesquisadora do CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FaE/UFMG. Membro do Conselho Fiscal da ABAlf – Associação Brasileira de Alfabetização (2012-2014). Graduada em Pedagogia pela PUC/MG (1981), Mestre em Educação pela FAE/UFMG (1993) e Doutora em Educação pela UFMG (2000). Realizou estágios de pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), no Institut National de Recherche Pédagogique – França (2006/2007) e na Universidade do Estado de Santa Catarina (2011/2012). É pesquisadora nível 1 do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

MARIA DO ROSÁRIO LONGO MORTATTI

Professora Titular da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp-Marília. Líder do GPHELLB – Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil. Presidente da ABAlf – Associação Brasileira de Alfabetização (2012-2014). Licenciada em Letras, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara/SP (1975); Mestre em Educação (1989) e Doutora em Educação (1991) pela FE/Unicamp; Livre-Docente em Metodologia do ensino de 1º. Grau: alfabetização, pela Unesp – Presidente Prudente (1997).

MÁRIO SÉRGIO CORTELLA

Professor Titular do Departamento de Fundamentos da Educação e da Pós-graduação em Educação (Currículo) da PUC/SP (1977– 2012) e integrante, por 30 anos, do Departamento de Teologia e Ciências da Religião da PUC/SP. Membro–Conselheiro do Conselho Técnico Científico Educação Básica da CAPES/MEC (2008/2010). Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira (1975), Mestre em Educação (Currículo) pela PUC/SP (1989) e Doutor em Educação (Currículo) pela PUC/SP (1997).

MAGDA BECKER SOARES

Professora Emérita da Faculdade de Educação da UFMG, onde lecionou por 40 anos, e Presidente de Honra da ABAlf – Associação Brasileira de Alfabetização. Fundadora do CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FaE/UFMG (1990). Coordena o Núcleo de Alfabetização e Letramento de Lagoa Santa/MG. Presidente de Honra da ABAlf – Associação Brasileira de Alfabetização. Graduada em Letras Neolatinas pela UFMG (1953) e Livre-Docente e Doutora em Didática pela UFMG (1962).

JUSTINO MAGALHÃES

Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Coordenador da Área de Investigação e Ensino de História e Psicologia da Educação, Coordenador do Curso de Doutorado em História da Educação. Graduado em História pela Universidade do Porto (1978) e Doutor na Universidade do Minho (1994). Realizou Pós-Doutorado no Service d’Histoire de l’Éducation de l’Institut National de Recherche Pédagogique, França (1998 e 2007), na University of Cambridge, Reino Unido (2008), na École des Hautes Études en Sciences Sociales (2009-2010).

ALCEU RAVANELLO FERRARO

Professor Titular aposentado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente convidado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Graduado em Filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1971), Graduado em Teologia (1960) e Graduado (1962), Mestre (1963) e Doutor (1969) em Ciências Sociais/Sociologia pela Pontifícia Universidade Gregoriana, Roma/Itália. Pesquisador 1-A do CNPq.

ROBERTO CATELLI JUNIOR

Coordenador do Programa de Educação de Jovens e Adultos da ONG Ação Educativa. Atua também como assessor para a elaboração de currículos e formação de educador para as redes públicas de ensino. Mestre em História Econômica pela USP, doutorando no programa Educação, Estado e Sociedade da Faculdade de Educação da USP.

FRANCISCA IZABEL PEREIRA MACIEL

Professora Associada da Faculdade de Educação da UFMG. Atua no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É coordenadora do ABEC– Grupo de Pesquisa Interinstitucional Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. Pesquisadora do CEALE, FaE/UFMG. Vice-Secretária da ABAlf – Associação Brasileira de Alfabetização (2012-2014). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UFMG (1986), Mestre em Educação (1994) e Doutora em Educação (2001) pela FaE/UFMG. Realizou estágio de Pós-Doutorado na PUC/SP (2006).

TELMA WEISZ

Professora e pesquisadora da Maestria da Universidad Nacional de La Plata. É coordenadora da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Alfabetização do Instituto Superior de Educação Vera Cruz, consultora da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no Programa Ler e Escrever e foi membro de corpo editorial da Revista “Lectura y Vida”. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Pinheirense e Doutora (doutorado direto) em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP.

SILVIA DE MATTOS GASPARIAN COLELLO

Professora da Faculdade de Educação da USP, atuando nas áreas de Linguagem e Psicologia da Educação nos programas de Graduação e Pós-Graduação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização e Letramento – GEAL e membro do Núcleo de Pesquisa Novas Arquiteturas Pedagógicas – NAP/ USP. Graduada em Pedagogia pela FEUSP, Mestre (1990) e Doutora (1997) pela mesma instituição.

MARIA CECÍLIA DE OLIVEIRA MICOTTI

Professora Titular da Unesp e coordenadora do Projeto Raios de Sol. Coordenadora da Rede Latino-americana para a transformação da formação docente em Linguagem. Graduada em Pedagogia pela Unesp (1962), Doutora em Ciências

pela Unesp (1969) e Livre-Docente (1974) pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Rio Claro.

IVÂNIA PEREIRA MIDON DE SOUZA

Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Várzea Grande – MT, atuando na coordenação da equipe de formação de professores do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã na Secretaria Municipal de Educação de Várzea Grande e como formadora pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Membro do grupo de pesquisa ALFALE – Alfabetização e Letramento Escolar. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UEMS) (2000); Mestre em Educação pelo Instituto de Educação da UFMT (2011).

TELMA FERRAZ LEAL

Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua no curso de Pedagogia e na Pós Graduação em Educação da UFPE, na linha de pesquisa Educação e Linguagem. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), onde desenvolve atividades de formação de professores, análise e produção de materiais didáticos. Graduada, Mestre e Doutora em Psicologia Cognitiva pela UFPE (2004).

ANA CAROLINA PERRUSI BRANDÃO

Professora do Centro de Educação da UFPE. Atua no curso de Pedagogia e na Pós Graduação em Educação da UFPE. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). Graduada em Psicologia (1984) e Mestre em Psicologia Cognitiva (1994), pela UFPE, e Doutora em Psicologia (University of Sussex/2004).

ERIKA SOUZA VIEIRA

Graduanda em Pedagogia do Centro de Educação da UFPE. Voluntária de Iniciação Científica do CNPq.

FABIANA BELO DOS SANTOS ALMEIDA

Graduanda em Pedagogia do Centro de Educação da UFPE. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq / FACEPE.

ANA CAROLINE DE ALMEIDA

Professora Designada na UFMG – Unidade Barbacena e professora efetiva na rede estadual de Educação de Minas Gerais. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), Especialista em Práticas de Letramento e Alfabetização e Mestre em Educação (2012), pela mesma instituição.

ARTUR GOMES DE MORAIS

Professor Titular do Centro de Educação da UFPE, onde atua também no CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem. Representante Regional-Nordeste, da ABAlf – Associação Brasileira de Alfabetização (2012-2014). Graduado em Psicologia pela UFPE (1981), Mestre em Psicologia (Psicologia Cognitiva) pela UFPE (1986), Doutor em Psicologia pela Universidad de Barcelona (1996), com estágios de pós-doutoramento na mesma universidade e no Institute Nationale de Recherche Pédagogique – Paris (2005) e na UFMG (2011). É pesquisador nível 1 do CNPq.

DARLIZE TEIXEIRA DE MELLO

Professora na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, desde 1996, e na Universidade Luterana do Brasil, como professora adjunta do Curso de Pedagogia/Campus Canoas/RS, desde 2001. Licenciada em Pedagogia – habilitação Anos iniciais, na mesma Universidade. Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. É pesquisadora associada do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS).

CECILIA GOULART

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, atuando no curso de Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no PROALE – Programa de Alfabetização e Leitura. Coordena o grupo de pesquisa Linguagem, cultura e práticas educativas. Vice-Presidente da ABAlf – Associação Brasileira de Alfabetização (2012-2014). Graduada em Letras (Português-Inglês), em Língua Portuguesa (Letras-PUC-Rio (1992) e Doutora em Linguística Aplicada (Letras, PUC-Rio (1997)). É pesquisadora do CNPq.

SOBRE O LIVRO

Formato	16X23cm
Tipologia	Adobe Garamond Pro
Papel	Polén soft 85g/m2 (miolo) Cartão Supremo 250g/m2 (capa)
Acabamento	Grampeado e colado
Tiragem	500
Catálogo	Telma Jaqueline Dias Silveira - CRB- 8/7867
Normalização	Lilian Demori Barbosa - CRB- 8/8052 Janaina Celoto Guerrero - CRB- 8/6456
Revisão de texto	Rony Farto Pereira e Arlete Sousa
Capa	Marcelo Girard
Diagramação	Edevaldo D. Santos
Assessoria Técnica	Maria Rosangela de Oliveira - CRB-8/4073
Produção Gráfica	Giancarlo Malheiro Silva

2014

Impressão e acabamento

Gráfica Campus
Unesp -Marília - SP

Mario Sérgio Cortella
Magda Soares
Justino Magalhães
Alceu Ravanello Ferraro
Roberto Catelli Jr.
Francisca Izabel Pereira Maciel
Maria do Rosário Longo Mortatti
Telma Weisz
Silvia M. Gasparian Colello
Maria Cecília de Oliveira Micotti
Ivânia Pereira Midon de Souza
Telma Ferraz Leal
Ana Carolina Perrusi Brandão
Fabiana Belo dos Santos Almeida
Érika Souza Vieira
Ana Caroline de Almeida
Artur Gomes de Moraes
Darlize Teixeira de Mello
Cecilia Goulart



ISBN 978-85-393-0539-1

