

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fábia Ferreira Bernardes

**A ALFABETIZAÇÃO NA CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS  
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Porto Alegre

2013

Fábia Ferreira Bernardes

**A ALFABETIZAÇÃO NA CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS  
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Profa. Dra. Laura Souza Fonseca

Linha de Pesquisa: Trabalho e Formação Humana

Porto Alegre

2013

CIP - Catalogação na Publicação

Bernardes, Fabia Ferreira

A alfabetização na concepção das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental / Fabia Ferreira Bernardes. -- 2013.

101 f.

Orientadora: Laura Souza Fonseca

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Alfabetização. 2. Ensino fundamental. 3. Professor. 4. Formação.  
I. Fonseca, Laura Fonseca, orient. II. Título.

Fábia Ferreira Bernardes

**A ALFABETIZAÇÃO NA CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS  
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Porto Alegre 11 fevereiro de 2013.

---

Profa. Dra. Laura Souza Fonseca – Orientadora

---

Prof. Dr. Paulo Peixoto de Albuquerque – UFRGS

---

Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado – UFRGS

---

Profa. Dra. Vanise Gomes – FURG

---

## **DEDICO ESTA DISSERTAÇÃO...**

À José Antônio, meu Dé, amor da minha vida.

À minha mãe Silvia que me ensinou a nunca desistir.

Às minhas amadas filhas Stefanie e Maitê, razões de minhas lutas por um mundo melhor.

Aos meus genros Daniel e Jorge, filhos queridos que agregassem mais valor à minha vida.

Ao estimado professor Silva Triviños que me fez acreditar que é possível mudar o futuro ...

A todos os professores e professoras que dedicam seus esforços por um mundo mais justo e  
igualitário.

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todas as pessoas que de uma forma ou de outra me ajudaram a chegar até aqui, principalmente nas horas (e não foram poucas!) que pensei em desistir.

A minha família pelo apoio, paciência e compreensão pela minha ausência nos momentos, (que não foram perdidos!), mas que não me foi possível estar junto a vocês. Em especial ao meu querido irmão Fúlvio com quem, na nossa infância, brinquei *seriamente*, de escolinha, ensinando-o a ler e escrever e, que, a seu modo, demonstra muita alegria com cada uma das conquistas da “Iaiá”.

Às colegas de profissão, as professoras que aceitaram o convite para participarem da pesquisa, bem como, as demais pessoas da escola onde esta foi realizada, pela recepção, colaboração e acolhida.

Às minhas colegas de estudos e, hoje também, grandes amigas Jaira e Noemi, com quem partilhei alguns instantes difíceis, mas também muitas horas de alegria, companheirismo, carinho e estudos.

Agradeço, especialmente, ao querido e estimado professor Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños, pelo exemplo de ser professor. Obrigada por seu apoio, confiança e dedicação.

Aos funcionários da Secretaria do Pós-Graduação do PPGEDU/UFRGS pela atenção e dedicação prestadas.

Aos professores que aceitaram o convite de fazer parte da banca de defesa da dissertação, Professor Dr. Paulo Peixoto Albuquerque, Professora Dra. Carmen Lucia Bezerra Barbosa e à Professora Dra. Vanise Gomes.

A uma pessoa muito especial que com sua amizade, carinho, dedicação e sensibilidade, vem me ajudando a descobrir minha própria essência: Obrigada Clarissa!

## RESUMO

Desde que foi implantado o Ensino Fundamental de nove anos (Lei 11.274/06), vêm sendo propostas algumas alterações, como a ampliação do sistema de progressão continuada até o final do 3º ano, a partir de 2012. Nessa direção, com a presente pesquisa, tive como principal objetivo conhecer que concepções sobre a alfabetização possuem as professoras que trabalham numa escola da rede estadual em Porto Alegre, com turmas dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista as novas exigências decorrentes da mudança na lei. Para o desenvolvimento do trabalho, optei por uma abordagem qualitativa, a partir do Estudo de Caso, utilizando a pesquisa bibliográfica e a entrevista semi-estruturada, além da observação livre. Ao longo do estudo, foi possível constatar que as concepções das professoras sobre a alfabetização têm como base apenas o contexto de suas experiências pessoais e o exercício profissional. Tais constatações levam a crer que as formações estão dissociadas das necessidades inerentes ao exercício da profissão, tendo como causa a ausência de elementos teóricos-metodológicos que fundamentem suas concepções. Nesse sentido, apontei três fatores fundamentais relacionados às formações de professores, indicando a necessidade e a possibilidade de se efetivar mudanças nessa área. Assim, considerei que conhecer as concepções das professoras não se constituiu como o ponto de chegada desta pesquisa, mas sim um ponto de partida para um novo entendimento. Espero que este estudo possa oferecer elementos para reflexão e discussões e que essas levem ao desenvolvimento de ações voltadas para as formações de professores, capacitando-os para atender à demanda da alfabetização de crianças que chegam cada vez mais jovens à escola.

**Palavras-Chave: Alfabetização. Ensino fundamental. Professor. Formação.**

## RESUMEN

Desde que fue implantada La Educación Primaria de nueve años (Ley 11.274/06), están siendo propuestas algunas alteraciones, como la ampliación del sistema de progresión continuada hasta el final del tercer año, a partir de 2012. En esa dirección, con la presente investigación, tuve como principal objetivo conocer qué concepciones sobre alfabetización poseen las maestras que trabajan en una escuela pública en Porto Alegre, con grupos de los tres años iniciales de la Educación Primaria, considerando las nuevas exigencias decurrentes del cambio en la ley. Para el desarrollo del trabajo, opté por un abordaje cualitativo, a partir del Estudio de Caso, utilizando la investigación bibliográfica y la entrevista semiestructurada, además de la observación libre. A lo largo del estudio, ha sido posible constatar que las concepciones de las maestras sobre alfabetización se basan solamente en el contexto de sus experiencias personales y en el ejercicio profesional. Dichas constataciones llevan a creer que las formaciones están disociadas de las necesidades inherentes al ejercicio de la profesión, teniendo como causa la ausencia de elementos teóricos-metodológicos que fundamenten sus concepciones. En ese sentido, señalé tres factores fundamentales relacionados a las formaciones del profesorado, indicando la necesidad y la posibilidad de se efectuar cambios en ese ámbito. Así, consideré que conocer las concepciones de las maestras no se constituye como el punto de llegada de esa investigación, sino un punto de partida para un nuevo entendimiento. Espero que este estudio pueda ofrecer elementos para reflexión y discusiones y que esas lleven al desarrollo de acciones direccionadas a las formaciones del profesorado, los capacitando para atender a la demanda de la alfabetización de niños que llegan cada vez más jóvenes a la escuela.

Palabras clave: **Alfabetización. Educación primari. Formación del profesorado.**



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepções Pedagógicas .....	29
Quadro 2 – Significados de Alfabetização .....	41
Quadro 3 – Métodos de alfabetização historicamente mais utilizados no Brasil .....	50
Quadro 4 – Categoria anos de Estudo e Níveis de Letramento .....	61
Quadro 5 – Anos de Estudos, Níveis de Letramento e Explicação dos Níveis de Letramento .....	62
Quadro 6 – Proporção de Docentes por grau de Formação .....	64

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AESUFOPE – Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino  
BM – Banco Mundial  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEED – Conselho Estadual de Educação  
CF – Constituição Federal  
CIEP – -Centro Integrado de Educação Pública  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
EF – Ensino Fundamental  
ESPM – Escola Superior de Propaganda e Marketing  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação  
IAB – Instituto Alfa e Beto  
IAS – Instituto Ayrton Senna  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica  
IMP – Instituto Paulo Montenegro  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INAF – Indicador de Analfabetismo Funcional  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico  
ONG – Organização Não- Governamental  
PEC – Programa de Educação Continuada  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio  
PNUD – Programa das Nações para o Desenvolvimento  
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
RS – Rio Grande do Sul  
SEB – Secretaria de Educação Básica

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

UFRGS – Universidade federal do Rio Grande do Sul

TRAMSE – Trabalho Movimentos Sociais e Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>18</b>
2.1	CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO.....	18
2.2	METODOLOGIA.....	23
2.3	ESTRUTURA DO TRABALHO .....	26
<b>3</b>	<b>APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>28</b>
3.1	A ALFABETIZAÇÃO: uma questão política.....	31
3.2	A ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL: de João de Deus à Emília Ferreiro.....	33
<b>4</b>	<b>CONCEPÇÕES/CONCEITOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA DÉCADA DE 1980.....</b>	<b>39</b>
4.1	A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1980.....	44
4.2	MÉTODOS.....	49
4.3	PROGRESSÃO CONTINUADA.....	53
<b>5</b>	<b>A ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL NA ATUALIDADE BRASILEIRA.....</b>	<b>59</b>
5.1	DADOS CENSITÁRIOS SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL.....	59
5.2	OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	62
<b>6</b>	<b>A REALIDADE COM A QUAL SE RELACIONA O ESTUDO.....</b>	<b>68</b>
6.1	DESCRIÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA.....	72
6.2	A ALFABETIZAÇÃO NA CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS PESQUISADAS.....	77
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>84</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>96</b>
	<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Informado.....</b>	<b>97</b>
	<b>APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada.....</b>	<b>98</b>
	<b>ANEXO.....</b>	<b>99</b>
	<b>ANEXO A – Cópia da Carta Aberta à Sociedade Brasileira Sobre a Meta de Alfabetização de Crianças do Novo Ensino Fundamental.....</b>	<b>100</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Todo começo é difícil em qualquer ciência. (MARX, 2010, [s.d.])<sup>1</sup>.

É com imensa satisfação que apresento esta dissertação intitulada “A Alfabetização Na Concepção das Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Essa pesquisa exigiu de mim um grande esforço, mas, todo trabalho, seja ele material ou intelectual, demanda esforço. Pesquisar requer esforço e muito estudo. Freire (1998), nosso grande educador brasileiro dizia: “em qualquer caso, o estudo exige sempre atitude séria e curiosa na procura de compreender as coisas e os fatos que observamos”. E, talvez o mais difícil, superar a simples aparência do objeto em estudo.

Assim, buscando superar o nível de percepção que eu tinha a respeito das práticas de alfabetização, o principal objetivo desta pesquisa foi conhecer as concepções sobre a alfabetização das professoras que trabalham numa escola da rede estadual em Porto Alegre, com turmas dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista as novas exigências decorrentes de suas alterações e a continuidade do processo, sem interrupção, neste período.

Início a escrita desse trabalho enfatizando minha relação com a proposta e o desenvolvimento do tema escolhido. Para mim, este trabalho representa uma síntese de toda a minha vida profissional e formativa, durante mais de vinte e cinco anos de trabalho e estudo voltados para a alfabetização de crianças e supervisão escolar, em escolas da rede pública estadual. Embora não tivesse consciência das contradições, das causas e da origem dos problemas educacionais, sempre busquei respostas para – parafraseando Freire (1995, p. 59) – “[...] compreender as coisas e os fatos [...]”

No decorrer da minha experiência profissional, nunca aceitei como “normal”, “natural” ou pior, considerar que os alunos que não conseguiam se alfabetizar como os demais, fossem apontados como “incapazes”. Também, sempre questioneei as razões para não haver conhecimentos específicos e aprofundados direcionados à alfabetização em nenhum período das minhas formações iniciais (magistério e curso de pedagogia.).

Mesmo passado todo este tempo, a empiria tem mostrado que com o estabelecimento das novas orientações para os cursos de formação de professores, extinguindo as habilitações,

---

<sup>1</sup> Retirado do polígrafo digitado de estudos (2010): prefácio da Primeira edição de O capital de MARX.

as disciplinas voltadas para áreas mais específicas, como a alfabetização, por exemplo, foram reduzidas ou também extintas.

Aparentemente, assim como essas mudanças, num aspecto, trouxeram algumas contribuições para o ensino, noutra, agravaram a situação das práticas alfabetizadoras. Sem aprofundar os conhecimentos sobre a aquisição da linguagem, os métodos e as técnicas de leitura e escrita e, tampouco realizar estudos com base numa teoria que viesse ao encontro das práticas, podem ser observados nos resultados são mostrados pela média dos índices estatísticos, que embora apontem para uma sensível diminuição do analfabetismo, também mostram um aumento no número de analfabetos funcionais no país (termos que irei apresentar adiante, no desenvolvimento do trabalho).

A minha formação pedagógica foi realizada em instituições privadas, incluindo as formações continuadas, com exceção do momento atual em que defendo a presente dissertação nesta universidade pública.

O período inicial da minha formação ocorreu durante as mudanças de regimes de governo (do militar para o civil), com reformas no ensino, em meio à introdução de novos paradigmas<sup>2</sup> educacionais pautados por diferentes enfoques teórico-didático-pedagógicos.

Cursei o magistério no auge do governo militar (1964-1985), cujo ensino tinha predominância pedagógica tradicional, na concepção tecnicista, portanto, direcionado às técnicas de ensino. Segundo Saviani (2009, p. 11) essa pedagogia advogava “[...] a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.” Logo formada, passei a trabalhar com turmas de Educação Infantil, primeiros anos do EF e, mais tarde, como supervisora escolar.

A primeira escola em que trabalhei ficava na periferia da cidade, no interior de uma comunidade com um histórico de violência e extrema pobreza, contando com pouquíssimos recursos materiais e humanos, e com uma estrutura física precária. Foi meu primeiro contato com uma realidade que até então eu desconhecia: a falta de condições para o trabalho, tanto no aspecto físico/material, como (talvez o mais importante) a falta de preparo para atuar naquela realidade.

Ao trabalhar com as primeiras séries sem o conhecimento específico sobre como alfabetizar, orientava minha prática de sala de aula pelo improvisado, através dos *manuais do*

---

<sup>2</sup> “[...] não é o mesmo que uma teoria científica. [...] É sim, um conjunto de hábitos, técnicas e, formas de resolver problemas científicos no seio de uma determinada tradição científica, e inclusive, contempla também ideias filosóficas, teorias científicas e normas metodológicas que predominam numa comunidade científica num determinado tempo.” (QUINTANILLA *apud* SILVA TRIVIÑOS, 2001, p. 44-45).

*professor* que acompanhavam as cartilhas e, por planejamentos que se resumiam a listas de conteúdos preestabelecidos.

Sendo uma época de transição política, se buscavam alternativas para sair do modelo militar/ditatorial vivido durante 20 anos, marcados por um processo lento e gradual de redemocratização, que restaurou as eleições para presidentes civis através do voto direto. Este processo trouxe também elementos para a democratização do sistema educacional com a participação direta dos alunos, pais, professores e funcionários de escolas públicas para elegerem diretores, discutir e debater sobre o ensino e, sobre a elaboração dos planos educacionais.

Assim, com a “abertura política”, comecei a ouvir nomes como Freire (que voltava do exílio) Ferreiro, dentre outros, que contribuíram para que eu repensasse sobre minha visão de mundo e de sociedade. Tive a oportunidade de participar de um curso de capacitação em alfabetização (Estudos Adicionais)<sup>3</sup>, assumindo o compromisso de atuar com as primeiras séries do Ensino Fundamental durante dois anos e informar, através de trabalhos e testagens, como estava sendo desenvolvido o processo de aprendizagem das turmas.

No referido curso, que durou um ano letivo, estudávamos sobre a “*Teoria Psicogenética de Piaget*” e a obra de Ferreiro e Teberosky (1985) a “*Psicogênese da Língua Escrita*”, editado e lançado pela primeira vez no Brasil. Com base nos estudos de Piaget, as pesquisadoras e autoras do livro mudaram o que se conhecia até então sobre a aprendizagem no campo do conhecimento e da alfabetização. Mudando, assim, o foco dos estudos que até então, era *como se ensina*, para *como se aprende*.

Depois de conhecer e aplicar os conhecimentos na ótica piagetiana e construtivista modifiquei minha maneira de pensar (e agir) sobre o processo de alfabetização, a metodologia de ensino, a organização física e dinâmica de sala de aula, as didáticas e a avaliação. Passei, então, a me preocupar em conhecer e analisar a realidade dos alunos, a questionar sobre a função social da escola, a tomar consciência sobre seus discursos de inclusão, permeados por práticas e mecanismos de exclusão. Deste conhecimento sensível da realidade concreta comecei a me dar conta de que a escola reproduzia/reproduz a sociedade tal como ela é transmitindo valores para a manutenção do *status quo*.

Esta foi uma caminhada solitária tendo em vista que as demais colegas das escolas nas quais trabalhava não aceitavam as mudanças. Em decorrência, inúmeras vezes tive que seguir

---

<sup>3</sup> Não encontrei nenhuma menção oficial a esse curso nos registros oficiais da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do RS, tampouco o certificado do curso, para comprovação.

algumas determinações, sem fundamento teórico ou amparo legal, como por exemplo, aplicar provas iguais às das demais turmas e/ou obrigar os alunos a escreverem com letra cursiva.

Era uma imposição ao “novo” que se instaurava e que desestabilizava/rompia com o pensamento comum das pessoas. Interessante registrar que eu tinha apoio dos pais dos alunos (com pouquíssimas exceções). Encontrava-me consciente (e segura) de estar desenvolvendo um trabalho pedagógico apoiado numa teoria que dava sentido à minha prática.

Reconheço que existam críticas referentes à compreensão ou aplicação prática da proposta construtivista de Ferreiro e à Teoria Piagetiana, mas essa teoria possibilitou que me aproximasse justamente de outro conhecimento – o teórico - desencadeando novas ações pedagógicas no contexto de sala de aula.

Nessa direção, embora minha formação tenha levado a me apropriar de alguns princípios teóricos construtivistas, transportando-os para minha prática pedagógica, reconheço hoje meu afastamento em relação ao construtivismo. De acordo com Silva Triviños (2001), este paradigma não explica a existência dos fenômenos e, só aceita a mudança desses, dentro dos sistemas estabelecidos, sendo, portanto, insuficiente quando se busca conhecer e compreender os aspectos ideológicos da realidade social.

Assim, ao ingressar no Programa de Educação Continuada – (PEC) da UFRGS, no grupo de Pesquisa para a Formação de Professores do MERCOSUL/CONE Sul, entrei em contato com a Teoria Materialista Dialética. Tratando-se de uma teoria nova para mim, estudá-la mudou minha concepção sobre o conhecimento. Na sequência, ingressei Programa de Pós-Graduação em Educação – (PPGEDU/UFRGS) no mesmo grupo de pesquisa. Mas, em decorrência do afastamento do meu primeiro orientador por motivo de doença, passei a integrar o grupo Trabalho e Formação Humana com a minha atual orientadora. Ambos os grupos são integrantes do TRAMSE<sup>4</sup> e pautam seus objetivos na possibilidade de superar a miséria material e espiritual do ser humano.

Também passei a participar dos seminários do grupo de pesquisa sobre formação de professores para o MERCOSUL, estando presente em três encontros: Porto Alegre/Brasil (2009), Montevideo/Uruguai (2011) e em Concepción/Chile (2012). Fazer parte desses seminários, primeiramente, trouxe para a realidade um sonho antigo de luta pela melhora do nível de qualidade da educação, alicerçado a partir de uma sólida formação docente. Em segundo lugar, os seminários tem me possibilitado ampliar meu campo de conhecimento a respeito do mundo e de suas contradições. E, ainda, de conhecer os estudos que apontam para

---

<sup>4</sup> Grupo de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação, do PPGEDU/UFRGS.



a realidade educacional dos países integrantes, que como o Brasil, a partir dos anos 1990, também passaram por processos de reformas educacionais.

## 2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

### 2.1 CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

Buscando conhecer o fenômeno em estudo, as concepções de alfabetização das professoras que atuam nas turmas dos três primeiros anos do EF, particularmente numa escola da rede estadual, na cidade de Porto Alegre, foi preciso fazer um movimento, no sentido de conhecer o que originou esse fenômeno, como ele se desenvolveu para chegar ao que hoje é. Para isso foi preciso separá-lo, abstratamente, da realidade. Esse fenômeno material – a alfabetização – apresenta-se no geral, como significado de ler e de escrever. Para saber como esse geral se concretiza nas concepções das professoras ao mesmo tempo, saber como essa particularidade se concretiza no geral, foi preciso tomar como mediação as experiências práticas, formações, legislação, etc.

Assim, para realizar este estudo escolhi a escola na qual trabalhei durante um ano letivo com uma turma de 1º ano do EF. Tinha, portanto, um conhecimento prévio de sua estrutura física, das relações estabelecidas entre os sujeitos e da sua organização, bem como, de alguns documentos dispositivos legais.

Para analisar meu objeto de pesquisa foi preciso separá-lo, de maneira *abstrata*, de uma *totalidade abstrata* que é a sociedade brasileira. Para tanto, foi preciso decompor e estudar separadamente cada uma de suas partes para nelas encontrar outras propriedades fundamentais. Do mesmo modo, para analisá-lo, não seria possível, nem necessário ter o auxílio de um microscópio, pois, num fenômeno material social a “capacidade de abstração substitui esses meios” (MARX, 2006, p. 16).

No período da investigação (já afastada da minha função em razão da aposentadoria), fui muito bem acolhida na escola, o que facilitou o acesso às informações necessárias para a pesquisa como a participação nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe, a realização de entrevistas informais e semi-dirigidas com as professoras, a apoiadora e a supervisora responsável pelas turmas dos anos iniciais (1º ao 5º ano).

Essa etapa inicial representou o concreto sensível, a realidade do que eu queria estudar e, o fato de ter um conhecimento prévio por ter feito parte dessa realidade, que me possibilitou dizer da não neutralidade durante o processo investigatório uma vez que também fui sujeito nesse processo. Esse conhecimento serviu de apoio para que eu pudesse analisar e distinguir as partes que constituíam o meu fenômeno material social.

No período da coleta de dados análise, constatei que na escola (além do que necessariamente sabemos existir em seu interior: professores, alunos, salas de aula, etc.), havia sala de informática, ginásio de esportes, auditório, professora apoiadora para as turmas de alfabetização, certa periodicidade de reuniões pedagógicas e outros elementos que, em relação às outras escolas, essa é singular.

A partir da observação crítica da prática efetivada na escola, busquei as determinações/relações que formaram este singular, para então compreender o todo, voltando novamente ao singular, desvendando suas determinações gerais e particulares, portanto, agora, como um concreto pensado.

Através dos estudos realizados nas aulas e seminários realizados no PPGEDU/UFRGS e, fazer parte do Grupo de Pesquisa para formação de professores do MERCOSUL/CONE SUL, na mesma universidade, tenho constatado o quanto é necessário que se aprofundem estudos voltados á formação de professores, especialmente, alfabetizadores. Mas, que essas, além dos conhecimentos científicos, possam também dar condições aos professores de intervirem na realidade, para então poder mudá-la. Recordando Freire (1995, p. 20) é preciso ler o mundo, para, de “[...] certa forma “escrivê-lo” ou “reescrivê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.”

No entanto, parece que o tempo/espço para a leitura estão extremamente escassos e, aos poucos, sendo substituídos pelo uso “excessivo” de textos curtos e fragmentados de revistas físicas ou virtuais. Esta constatação, feita a partir de algumas pesquisas, se refere às formações e aos hábitos cotidianos dos professores. A meu ver, isso indica, de certa forma, que os professores também possam vir serem considerados não-letrados (sabem ler e escrever, mas não atendem às demandas sociais de leitura e escrita), ou simplesmente, chamados de não-leitores. Então, como ler e compreender o mundo se não se lê? Concordo com Colao (2009, p. 206) ao dizer que “[...] ler sem sentido é leitura analfabeta. [...] Há um significado um sentido do que é lido. Através da leitura, da linguagem, constrói a consciência crítica do sujeito, dando passo, assim, para edificar uma reflexão sobre sua realidade.”

Assim, ao “ler” o contexto geral da nossa sociedade, tentando entender o lugar da escola nesse contexto, observo que essa, enquanto uma instituição que faz parte da superestrutura social, muitas vezes vê-se obrigada a reproduzir os interesses e o modo de pensar da classe dominante. O modelo educacional que se processa no interior da escola evidencia práticas pedagógicas que reproduzem o modelo de sociedade capitalista que se pauta pela divisão do trabalho, com a compartimentalização do conhecimento, a disciplinarização do currículo e a disputa hegemônica do grupo dominante. Isso porque, nas

palavras de Marx e Engels (2008, p. 48) “[...] os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes [...] a classe que é poder *material* dominante numa determinada sociedade é também o poder *espiritual* dominante.”

Assim, o pensamento dominante, universalmente aceito como verdade, deu início à concretização do plano neoliberal como uma das estratégias de superação para a crise do capitalismo, com o movimento chamado de *Nova ordem mundial*. Este plano estabeleceu valores que se expressavam na concepção do *Estado Mínimo* para o social, com a retirada do mínimo básico como os investimentos na área da educação e da saúde e, especialmente, recaiu na diminuição do salário do trabalhador. E, o máximo para o capital, com a privatização de empresas estatais e o fortalecimento das grandes empresas privadas.

Essas novas políticas para a educação trouxeram, do ponto de vista quantitativo, alguns avanços como a universalização e a expansão do ensino básico, apresentando uma sensível queda nas taxas de analfabetismo, promovendo a inclusão de *todos* na escola, o que representou na inserção de uma geração de alunos de várias realidades sociais. Embora as políticas implementadas tenham facilitado o acesso e a permanente escolarização, qualitativamente o sistema de ensino não tem conseguido garantir as condições necessárias para o ensino, por parte dos professores e, da aprendizagem, por parte dos alunos.

Agências financiadoras internacionais como Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura – (UNESCO), Fundo das Nações Unidas Para a Infância – (UNICEF) e Banco Mundial – (BM) responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos – determinam, além do currículo, os métodos e a avaliação a serem desenvolvidos no sistema educacional, como também tem o aval e o apoio de governos que se submetem em adotar programas que incidem na estrutura e funcionamento do ensino. Entretanto, tais programas não consideram a realidade social e cultural, as diferenças de classe, que, enfim, acabam por gerar um novo contingente de “[...] excluídos *na* escola, dentro do sistema escolar.” (FERRARO, 2009, p. 187).

Dessa forma, a escola mantém um sistema de exclusão que, antes, ocorria através dos processos que se naturalizaram em seu interior, como a repetência e a evasão e, agora, decorre dos baixos índices de aprendizagem, isto é, pela exclusão do saber, uma vez que os alunos permanecem na escola.

Na mesma direção, as políticas de reforma atingem a todos os níveis de ensino, em especial na formação de professores. Os atuais cursos de formação inicial se caracterizam pelo aligeiramento, a generalização e a redução do tempo reservado para os estudos. Com isso, diminui a possibilidade dos futuros professores em obterem um conhecimento efetivo

que lhes permita identificar e compreender as múltiplas determinações, que, efetivamente, interferem na busca pela superação dos problemas educativos.

Do mesmo modo as formações continuadas que deveriam ser formas de atualização e aperfeiçoamento profissional permanente, da maneira como vêm ocorrendo nas escolas, têm sua conceituação e prática equivocadas uma vez que se resumem a palestras, e cursos de capacitação, que nem sempre atendem às expectativas e necessidades pedagógicas dos professores.

Estas capacitações despertam o interesse de grupos que veem na educação um grande potencial de mercado. Por um lado direcionam as formações para o atendimento das necessidades do mercado, formando para o trabalho, qualificando a mão-de-obra em detrimento aos aspectos fundamentais, tais como, elevar o nível educativo, com vistas à formação humana e o desenvolvimento intelectual. Por outro, retomo o que disse Marx sobre o “poder *espiritual* dominante” de determinadas sociedades, que disseminam a ideia de que o professor “[...] é incapaz teórico-metodologicamente, incompetente, responsável pelas falhas na aprendizagem dos alunos [...]”. (EVANGELISTA E SHIROMA, 2007, p. 536).

Resumido, o sistema “culpabiliza” o professor pelo fracasso do *próprio* sistema e, conseqüentemente, pelo fracasso da escola, dos alunos e pelo *seu* próprio fracasso. Nesse sentido é importante atentarmos para disseminação ideológica e para as críticas negativas, especialmente as que nos chegam via mídia, desqualificando o ensino público como um todo, principalmente, o trabalho dos professores. Assim, me apoio novamente em Marx, ao dizer que

[...] só se deve criticar o legislador, porque promulgou uma lei mentirosa (*delusive law*) que, sob a aparência de providenciar a educação das crianças, não encerra, na realidade, nenhum artigo de natureza a assegurar a realidade do *objetivo* proclamado. (MARX E ENGELS, 1978, p. 65).

Observando a efetivação das políticas voltadas para a área educacional, em alguns aspectos nos levam a pensar que estas vêm alcançando suas metas em relação à alfabetização. Segundo o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), os anos iniciais (do primeiro ao quinto) alcançaram à média 5,0, ultrapassando a meta de 4,9, prevista para 2013. E, nos dados do IBGE, o índice de analfabetismo, considerando a população de 15 anos de idade ou mais, que em 2000, que apresentava um índice de 13,6%, foi reduzido em 2010 para uma taxa de 9,6%.

Os dados estatísticos - que se constituem como importantes elementos que nos auxiliam no processo de descrição, interpretação e compreensão das informações reunidas - nos revelam que houve algum avanço, mas não revelam a profundidade dos problemas a serem resolvidos, tampouco transformam a realidade. Para Ferraro (2009), os avanços na área da alfabetização se caracterizam pela lentidão e pelo atraso no desenvolvimento do sistema escolar. A alfabetização, embora não inicie somente na escola, configura-se como um dos marcos do início da escolarização formal e, é justamente nessa fase que se apresenta um dos principais problemas da educação brasileira que é o fracasso escolar.

Conforme o exposto anteriormente, a questão do analfabetismo em nosso país ainda se constitui como um grave entrave para se possa ter um elevado nível de ensino, especialmente quando observamos que “o Brasil findou o século XX e adentrou o século XXI com um número verdadeiramente preocupante de pessoas não alfabetizadas.” (FERRARO, 2009, p. 25).

Consta na Declaração de Hamburgo que a alfabetização se constitui como um dos requisitos para a superação das condições de miséria e de alienação humana, portanto, um direito humano fundamental. Infelizmente, na realidade concreta, ainda não está ao alcance de todos. Temos no Brasil um expressivo número de crianças na faixa dos 10 anos de idade que não estão alfabetizadas, embora estejam frequentando a escola.

Segundo Ferraro (2009, p. 25). “[...] as crianças que não conseguiram ainda vencer essa primeira barreira no processo de escolarização já levam consigo a marca negativa da incapacidade e do fracasso.” Vários aspectos como o biológico, psicológico, cultural, social e econômico, podem interferir no processo de alfabetização, no entanto, não podemos desconsiderar como estas crianças estão sendo alfabetizadas na sua fase inicial.

Em face desses fatos o governo Federal no mês de julho de 2012, junto com os governos estaduais e municipais, assinou o Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (BRASIL, 2012), com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, portanto, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

## 2.2 METODOLOGIA

Para realizar esta pesquisa optei pela abordagem qualitativa na tendência teórica marxista, ou Materialista Dialética, pois, mesmo imbuída de uma “[...] concepção marxista da realidade” (SILVA TRIVIÑOS, 2008, p. 73), vi o quanto era difícil segui-la por não ter, ainda, abstraído alguns conceitos do materialismo histórico. No entanto, embora não conseguindo seguir todo o método, tive o cuidado de buscar e interpretar alguns elementos históricos, pois “[...] a omissão do estudo de ideologia, dos conflitos, sociais de classes, da estrutura da economia, das mudanças fundamentais, [...]” (SILVA TRIVIÑOS, 2008, p. 48), pouco me ajudaria a compreender a origem e o desenvolvimento do meu objeto de estudo.

A escolha de uma teoria vai ao encontro da visão que temos de mundo e de ser humano. Esta origina a perspectiva de escolhas, a tomada de decisões e de posicionamento frente às imposições e nossa submissão ao sistema que produz e reproduz uma lógica mercantilista para a sociedade como um todo. Por essa razão, concordo com o que disse Silva Triviños (2001, p. 44) sobre a importância de termos em nossa vida profissional um “[...] referencial teórico que possibilite descrever, interpretar, explicar e compreender os fenômenos da realidade.”

Infelizmente, com exceção de algumas áreas do conhecimento, as teorias estão distantes das práticas. Talvez porque, a prática seja entendida como uma ação qualquer e não como prática social, que é um saber acumulado através da história. A vida do ser humano é o resultado das práticas sociais.

O Critério da Prática Social abriga a ideia de que teoria não se dissocia da prática. Para esse critério, a verdade e o conhecimento não são absolutos, são relativos limitados pela prática. Portanto, uma teoria não pode estar dissociada da prática, pois essa é o critério decisivo para que um conhecimento (teórico) seja verdadeiro ou não. Segundo Silva Triviños (2008), o critério da prática para o Materialismo Dialético é amplo e variado. Citando Kursanov *apud* Silva Triviños (2008, p. 64), ele diz que o MD é “[...] toda a atividade material orientada a transformar a natureza e a vida social.” E, ainda, aponta que nas celebres Teses sobre Feuerbach, Marx e Engels fixam suas bases na Prática, como critério da verdade na teoria do conhecimento do MD. O mesmo autor destaca da Tese II o seguinte trecho: “A questão de saber se ao pensamento humano pertence à verdade objetiva não é uma questão teórica, mas questão prática.” (SILVA TRIVIÑOS, 2008, p. 64).

Creio que seja interessante fazer uma brevíssima referência à origem da teoria marxista e sobre o Materialismo Dialético, especialmente para os leitores que a desconhecem. O marxismo foi fundado por Marx e Engels por volta da década de 1840. O conhecimento individual e o interesse de ambos pelas temáticas sociais, mesmas tendências teóricas materialistas e dialéticas, aliadas à preocupação fundamental com a exploração desumana da burguesia sobre a classe operária, os levaram a estudar o capitalismo.

As obras destes dois autores são vastas, ricas e bastante volumosas. Foram mais de dez livros publicados entre 1843 e 1891, escritos em ou em parceria ou individualmente, porém, sempre compartilhando o mesmo pensamento. Dentre suas obras destaco “*A ideologia Alemã*”, onde Marx e Engels criticam o idealismo alemão, articulando as categorias essenciais da dialética marxista (modo de produção, trabalho, forças produtivas, etc). Essa obra foi escrita entre 1845/1846, e devido às dificuldades editoriais, foi publicada somente em 1932 pela então URSS. E, sua obra magna, “*O Capital*”, (1867),<sup>5</sup> os autores analisaram a mercadoria e a partir dessa, empenharam-se em analisar profundamente a organização capitalista e suas contradições sociais e econômicas.

Marx e Engels estudaram correntes que fundamentaram o marxismo: o Idealismo Clássico Alemão, com destaque a Hegel cujas ideias, como conceito de alienação e o ponto de vista dialético da compreensão da realidade, foram fundamentais para o marxismo. A Teoria da Economia Política Clássica Inglesa, fundada por Adam Smith e David Ricardo, que orientou o pensamento econômico de Marx, da qual ele descobriu novas leis para a política mundial. E, o Socialismo Utópico de Proudon, que na sua obra “*A Filosofia da Miséria*”, criticou as ideias de Marx, sendo que este, em resposta, escreveu “*A Miséria da Filosofia*”.

Marx desenvolveu o método materialista dialético, no entanto nunca o explicou e não o organizou sistematicamente, ele o aplicou. Silva Triviños (2010b) nos aponta que Marx menciona o método em *Contribuição à Crítica da Economia Política* (1859), num capítulo intitulado O método da Economia Política. Também, menciona indiretamente, no Prefácio da primeira edição de “*O Capital*” (1867) e faz referência ao método da investigação no Posfácio da segunda edição de “*O Capital*” (1873). (SILVA TRIVIÑOS, 2010b).

Acrescento que o marxismo tem três aspectos fundamentais: o materialismo dialético, considerado com a base filosófica do marxismo, que “[...] busca explicações coerentes e lógicas para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento.” (SILVA TRIVIÑOS, 2008, p. 51). O materialismo histórico, a ciência filosófica do marxismo, que através da sua

---

<sup>5</sup> Essa data refere-se à publicação do primeiro, pois, devido ao conteúdo volumoso, a obra foi separada por um conjunto de livros.



categoria básica do modo de produção, nos auxilia em compreender os limites e as possibilidades atuais que temos em propor alguma mudança no FMS que se está estudando. E a economia política, tendo como base a Economia Política Clássica Inglesa.

O conhecimento é um termo amplo e a possibilidade de se chegar a ele ainda é bastante discutida. Conforme já foi mencionado, o Materialismo Dialético rejeita a ideia da impossibilidade de chegar ao conhecimento e sustenta ser possível conhecer o mundo, e que esse conhecimento ocorre de forma relativa, de acordo com a época histórica. Para Silva Triviños (2008), o materialismo dialético está de acordo com os cétricos relativos que dizem que o homem é capaz de chegar ao conhecimento e que esse é um processo gradual e relativo à determinada época histórica.

Assim, é através de um caminho investigativo com uma sólida base científica que possibilita o desenvolvimento de uma pesquisa, nesse caso, para chegar a conhecer meu fenômeno, optei em realizar um Estudo de Caso de natureza qualitativa. Esse tipo de estudo oferece uma metodologia mais flexível, que vai se definindo no andar da pesquisa, pois permite a descrição, possibilita a análise dos aspectos históricos, as contradições, as causas e efeitos. Embora saibamos ser impossível conhecer e analisar as concepções de todas as professoras que lecionam nos três anos iniciais do EF a respeito da alfabetização, esse tipo de estudo (de caso) permite que, por mais que existam diferenças, em muitos aspectos que os tornam semelhantes.

Procurei seguir os princípios da abordagem qualitativa, cujos conteúdos implícitos e explícitos, contidos nas declarações das professoras entrevistadas e durante as observações realizadas, foram selecionados e agrupados na medida em que foram sendo apresentados, para a posterior análise, tomando como base as revisões da literatura pertinente.

As populações de referência foram às professoras que trabalham com as turmas dos primeiros três anos, incluindo uma das supervisoras da escola. A escolha para a amostra foi intencional, coerente com esse tipo de pesquisa, totalizando oito sujeitos: duas professoras de cada turma (do 1º ao 3º ano), uma professora apoiadora, que trabalha com essas turmas e a referida supervisora.

Para realizar as observações empreguei a técnica da observação livre, que, segundo Silva Triviños (2008, p. 153) significa que

[...] um determinado evento social simples ou complexo tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade, que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos até captar, se for possível, sua essência,

numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações, etc. (SILVA TRIVIÑOS, 2008, p. 153).

No período da coleta de informações foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, que consistem num “[...] conjunto básico de perguntas que aponta fundamentalmente para a medula que preocupa o investigador, é uma das ferramentas que utiliza a pesquisa qualitativa para alcançar seus objetivos [...]” (SILVA TRIVIÑOS, 2001, p. 85), foram realizadas por meio de gravação, transcritas na íntegra e, posteriormente, foram selecionadas somente as informações que considerei necessárias para o estudo.

À convite da supervisora, pude participar das reuniões pedagógicas, e dos Conselhos de Classe, que aconteciam a cada trimestre. Os registros foram feitos num diário de campo e, posteriormente selecionados para utilizar o que considerei mais relevante.

As perguntas norteadoras utilizadas como roteiro, constam no Apêndice B. Para preservar a identidade das entrevistadas, utilizei códigos para nomeá-las: letra P referindo-se a categoria professora, letra R, para categoria regente da turma, NR para a categoria não-regente e, todas as categorias numeradas de 1 a 8, ficando, como mostra o exemplo, assim codificado: PR1= Professora Regente 1 e PNR7= Professora Não-Regente 7.

### 2.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

Para estruturar o trabalho, organizei-o da seguinte forma: na introdução apresento o objetivo central para a realização do estudo e minha ligação do objeto analisado com minha formação e experiência profissional. Ainda, nesse capítulo, apresento a justificativa, a contextualização do fenômeno, a formulação do problema, a metodologia escolhida e a estrutura do trabalho.

No 3º capítulo, intitulado “*Apontamentos Históricos Sobre a Alfabetização nos anos Iniciais do Ensino Fundamental*”, trago alguns elementos sobre a história da alfabetização, da escolarização e da formação das professoras de “primeiras letras” no Brasil, buscando entender num contexto sócio-histórico, como estes se desenvolveram até chegar ao momento atual.

Nas “*Concepções Sobre a Alfabetização a Partir da Década de 1980*”, que se constitui no 4º capítulo, procurei aprofundar o conhecimento a respeito de alguns conceitos teóricos de alfabetização no Brasil e sobre os métodos de alfabetização e suas relações com as questões

políticas. Também busquei explicações sobre o letramento, e para a implantação da progressão continuada nos três anos iniciais.

No 5º capítulo, “*A Alfabetização no Ensino Fundamental na Atualidade Brasileira*”, apresento alguns dados censitários que auxiliam na compreensão sobre o EF. Trato, ainda, de analisar aspectos, elementos e traços da alfabetização que se fazem presentes no contexto atual do Ensino Fundamental, na realidade brasileira, as principais influências das políticas neoliberais presentes neste campo e alguns elementos sobre a escola pesquisada.

No 6º capítulo, apresento alguns aspectos relacionados às influências das políticas neoliberais e seus reflexos nas políticas educacionais, em especial no RS, a partir de 2007. Em seguida, descrevo a escola pesquisada e trato especificamente do fenômeno de pesquisa, em que procurei apreender, a partir da análise dos recortes das entrevistas e observações realizadas, a complexidade que envolve o objeto pesquisado, para chegar a um nível mais elevado de sua compreensão.

Ao final, apresento alguns comentários críticos a partir dos questionamentos que suscitaram no decorrer da pesquisa e, algumas sugestões que abordam as concepções sobre a alfabetização voltadas para a formação de professores. Ressaltando, porém, que não se trata da conclusão do trabalho, ao contrário, por estar em movimento de desenvolvimento, que, ao chegar a esta etapa final, considere a possibilidade de ser esse um novo ponto de partida.

### 3 APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Na Ideologia Alemã, que para estudiosos do marxismo é a obra que marca o nascimento do materialismo histórico, Marx e Engels (2008, p. 48) dizia que

[...] a história não é senão a sucessão das diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais, as forças produtivas que lhes são transmitidas pelas gerações precedentes; [...] enquanto que aquilo que se designa pelos termos “determinação”, “finalidade”, “germe”, “ideia” da história passada nada mais é do que uma abstração da história anterior, uma abstração da influência ativa que a história anterior exerce sobre a história atual.

Assim, para melhor conhecer o momento atual e entender como as políticas se atrelaram no contexto sócio histórico e econômico, retomei alguns momentos da história da alfabetização no Brasil, com base, principalmente nas produções de, Ghirardelli Júnior (2009), Ferraro (2002) e Saviani (2005; 2006).

Cabe observar que a história da alfabetização está diretamente associada a história da educação, portanto, ambas histórias se fundem, portanto, ao falar sobre as concepções de alfabetização, tive que trazer alguns elementos sobre a pedagogia. A esse respeito, Saviani (2005) no texto intitulado “*As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira*”, apresenta a partir do ponto de vista da pedagogia. O autor explica que a pedagogia, entendida como “teoria da educação” evidencia-se como uma teoria da prática educativa. Entretanto, o autor alerta para o fato de “se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia”.

A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa [...]. (SAVIANI, 2005, p. 1).

Saviani autor (2005, p. 1), sob o ponto de vista da pedagogia, agrupou as diferentes concepções pedagógicas em “[...] duas grandes tendências pedagógicas [...]”, conforme podemos ver no quadro abaixo, elaborado por mim, com base no texto do próprio:

Quadro 1 – Concepções Pedagógicas

Concepções que deram prioridade à teoria sobre a prática	Concepções que subordinaram a teoria á prática
Grupo das modalidades de pedagogia tradicional, de vertente religiosa ou leiga	Grupo e que se situaram as diferentes modalidades da pedagogia nova
Centradas nas teorias do ensino	Centradas nas teorias da aprendizagem
Problema fundamental: “como ensinar”	Problema fundamental: “como aprender”
Tempo histórico predominante: dominante até o final do século XIX	Tempo histórico predominante: durante todo século XX,”(mas que não excluiu a concepção tradicional que se contrapôs às novas correntes, disputando com elas a influência sobre a atividade educativa no interior das escola”.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2012).

Conforme Saviani (2005, p. 7), com a promulgação das “[...] reformas pombalinas da instrução pública [...]”, a partir de 1759, teve início a influência da pedagogia tradicional leiga. Essa se contrapôs ao predomínio das ideias religiosas de orientação jesuítica que a partir desse momento, passaram a coexistir, até 1932, com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

Ao observar nosso processo histórico, com a entrada de Portugal no capitalismo industrial, surge a necessidade de preparar a elite colonial, centrada na formação do comerciante e do industrial. Com a emancipação política em 1822,

[...] nenhuma mudança significativa, pois foi realizada pelo filho do rei de Portugal, com o consentimento deste, e só ocorreu devido ao entusiasmo das rarefeitas camadas urbanas educadas na Europa e devido aos interesses dos latifundiários proprietários de escravos. (BERNARDES; MARIA E MORAES, 2012, [s.p.]).

Em 15 de outubro de 1827, por meio de decreto, foram criadas as primeiras escolas elementares, as “Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos” (SAVIANI, 2006). No entanto, chegando ao final do período imperial, apenas 15% da população frequentava a escola, sendo que esta era basicamente composta por filhos da elite, mesmo porque, segundo Ferraro (2002, p. 27)

[...] não constituía problema o fato de a esmagadora maioria da população brasileira não saber ler e escrever. Ao contrário, era-lhe vedado o acesso à leitura e escrita. A partir de que momento, então, o não saber ler e escrever se tornou um problema? [...] a questão emergiu com a reforma eleitoral de 1882 (Lei Saraiva), a qual, de um lado, derrubou a barreira de renda, mas, de outro, estabeleceu a proibição do voto do analfabeto, critérios estes que foram mantidos, alguns anos mais tarde, pela Constituição republicana de 1891.

No período correspondente à Primeira República, em sua fase inicial, num clima de inovação política, intelectuais passaram a discutir sobre a abertura e o aperfeiçoamento de escolas. Esse período foi marcado pelo “[...] entusiasmo pela educação [...] que solicitava a abertura de escolas [...] e o otimismo pedagógico [...] que se preocupava com métodos e conteúdos de ensino.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 32).

A década dos anos de 1930 e 1940, período em que 56% da população ainda é analfabeta, foram marcadas por mudanças no modelo econômico, que até então era agroexportador, para o de substituição de importações, centrado em atividades urbano-industriais. Conforme Ghiraldelli Júnior (2009, p. 53) a década de 1930 foi marcada pelas disputas políticas, com o surgimento de “[...] quatro grandes conjunto de ideias que produziram reflexos na educação brasileira.” Os “ideários”, cujas “ideias indicavam o que deveria e o que não deveria ser feito” com a educação eram: liberal, católico, integralista e comunista.

Neste período, bastante marcante para a educação, foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública, foi redigido o Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e feitas reformas educacionais como a “Reforma Francisco Campos”, sendo Campos, que foi o primeiro responsável pela pasta do Ministério, criou o Conselho Nacional de Educação.

No período correspondente ao Estado Novo durante o governo de Vargas (1937 a 1945) o mesmo Francisco Campos, que nesse momento era Ministro da Justiça, elaborou a *nova* Constituição de 1937. Gustavo Capanema, então Ministro da Educação, elaborou as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, conhecidas como “Reforma Capanema”. Essas segundo Ghiraldelli Júnior (2009, p. 80).

Moldaram muito mais o ensino posterior ao “Estado Novo” do que propriamente o período da vigência da ditadura. Tal ordenamento legal constituiu-se numa série de decretos-leis que começaram a ser emitidos durante o “Estado Novo” e se completaram após o seu término.

Com o fim da era Vargas iniciou-se um período de em busca da redemocratização no país. As camadas populares passam a reivindicar a expansão do ensino público e gratuito. Ao final da década de 1950 iniciou-se uma intensa mobilização em torno das reformas educacionais. O analfabetismo, antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, passava a ser, então, interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária (SOARES, 1996).

Conforme aponta Ghiraldelli Júnior (2009, p. 93) em 1959, “[...] à semelhança de 1932 [...]”, Fernando Azevedo, redigiu o “Manifesto de 1959”, sustentado por educadores e vários intelectuais e como o apoio de historiadores como Caio Prado Júnior, Nelson Werneck Sodré, o sociólogo Florestan Fernandes, o jurista Miguel Reale e outros.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961. Essa lei, que em seu Artigo 2º, reconhecia “[...] a educação como direito de todos [...]” (RETRATO, 2011, [s.p.]..), portanto, garantia a “[...] igualdade de tratamento [...]”, também “[...] garantia que as verbas públicas poderiam, inexoravelmente, ser carregadas para a rede particular de ensino de todos os graus.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 98).

Neste mesmo período o educador Freire passava ser a referência para uma nova pedagogia da alfabetização de adultos, dando início, em 1963 ao Programa Nacional de Alfabetização de adultos, que devido ao desencadear do golpe militar, o não foi possível efetivarem a implantação nacional deste programa. Com o início da mais severa ditadura no Brasil, as ideias de Freire passaram a ser vistas como ameaças à ordem instalada e muito de seu trabalho foi perdido.

A Lei 5692, promulgada em 1971, no auge do governo militar, conforme Ghiraldelli (2009), em alguns aspectos, não rompeu completamente com a Lei anterior, a 4024/61. Diz o autor que a lei 5692/71 “[...] incorporou os objetivos gerais do ensino expostos nos fins da educação da Lei 4024/61.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 124). Das alterações, o ensino primário e o ginasial, foram substituídos pelo 1º Grau, e o colegial, pelo 2º Grau e a ampliação da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos.

A partir desse período, Saviani (2005, p. 19) diz que

[...] no âmbito da educação escolar procedeu-se ao ajuste do sistema do ensino à nova situação decorrente do golpe militar de 1964. [...] Em termos gerais, entendo que a tendência educacional atualmente dominante no Brasil, desde o final da década de 1960 é aquela que nós poderíamos chamar de concepção produtivista de educação.

Os anos de 1980 foram marcados por acontecimentos políticos significativos como o fim da ditadura militar e a abertura política com o retorno das eleições diretas, levando à reorganização da sociedade brasileira, embora não tenha provocado mudanças essenciais. Segundo Saviani (1997, p. 33) esta década se caracterizou “[...] pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca por uma escola pública de

qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria.”

Na década de 1990, Collor de Mello<sup>6</sup>, ao divulgar a ideia de privatização, com a alegação de que o serviço público era de má qualidade, inserindo o país no contexto das políticas neoliberais, instaurada pela ordem capitalista mundial, como alternativa de desenvolvimento, colocando os compromissos sociais, especialmente a educação e a saúde públicas em último plano, redefinindo, assim, o papel do Estado.

Gestada nesse processo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a 9394, foi promulgada no ano de 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), estando em vigor até o momento atual. Como lembram Bernardes; Maria e Moraes (2012, [s.p.]), neste período em que governou FHC

[...] foi empreendida a reforma educacional que se expressava em grande parte por práticas descentralizadoras, de controle e de privatização, buscando consolidar um Estado gerencial, que mantém a regulação social mediante a transferência da responsabilidade de prestação dos serviços sociais a outros setores da sociedade. Tal política consolidou um tipo de governo que vem se sustentando nos governos posteriores, ainda que sob novas formas.

Em face dessas reformas, as escolas passaram ter um outro tipo de gestão, de caráter mais técnico, co-responsabilizando as comunidades e os pais de vigiar, cobrar e conduzir *democraticamente* a escola, cabendo a todos, inclusive buscar recursos para suprir outras necessidades que surgem no meio educacional.

### 3.1 A ALFABETIZAÇÃO COMO UMA QUESTÃO POLÍTICA

Conforme foi mencionado neste trabalho, com o estabelecimento da Lei Saraiva em 1881, ser analfabeto tornou-se concretamente um problema. Segundo Ferraro (2002, p. 27) a alfabetização no Brasil “[...] emergiu como uma questão política, não como uma questão econômica.” Já, no artigo intitulado “*Brasil: liberalismo, café, escola e voto (1878-1881)*”, o professor Ferraro (2010) mostra como as elites brasileiras conseguiram, por meio de uma reforma eleitoral (a Lei Saraiva), num país quase sem escolas, com mais de 80% da população analfabeta, tê-las excluído, por mais de um século do direito de votar.

---

<sup>6</sup> Fernando Collor de Mello foi o primeiro presidente eleito pelo voto popular. Seu governo foi marcado por muitos escândalos de corrupção, sendo afastado do poder por um processo de Impeachment em 1992.



Sem escolas, sem um sistema escolar nacional, obrigatório, público, gratuito “[...] grande parte da população brasileira, analfabeta e, agora, excluída do direito de voto, ficou não só afastada da “escola do voto”, como dizia José Bonifácio o Moço, mas também espoliada do principal meio de luta pela escola pública!” (FERRARO, 2010, [s.p.]).

Conforme nos aponta Mortatti, em virtude da libertação “[...] paulatina [...]” dos escravos e a chegada de imigrantes, nas décadas finais do Império, foi sendo colocado “[...] no âmbito das discussões [...] o problema da instrução popular e da ampla difusão da escola elementar” (MORTATTI, 2004, p. 52).

No decorrer das décadas iniciais do século XX, os termos analfabeto e analfabetismo começam a ser difundidos e utilizados “[...] sempre em estreita relação com a escola [...]” (MORTATTI, 2004, p. 59), passando assim a estigmatizar o analfabeto (a pessoa). Com efeito, teve início uma série de reformas, planos e campanhas para extinguir “[...] esse *monstro canceroso* que impedia o progresso do país.” (MORTATTI, 2004, p. 60).

Conforme foram apontados pelos autores Ferraro (2010) e Mortatti (2004), a alfabetização no Brasil emergiu como uma questão política, numa época predominantemente agrária, escravista, marcada pelo fim da monarquia e início da República, com apenas 20% da população considerada não-analfabeta e uma escolarização restrita ao pequeno grupo dominante.

Mesmo passados mais de um século, temos, ainda, um elevado número de analfabetos no país,

[...] a taxa de analfabetismo parece ignorar por completo todas as reformas da educação, bem como as políticas educacionais que se sucederam durante todo o século XX. [...] a trajetória do analfabetismo no Brasil [...] dependeu de outras causas que não as iniciativas oficiais tomadas especificamente no campo educacional. (FERRARO, 2009, p. 103).

Diante dessas constatações pode-se dizer que esta ainda é a realidade concreta do país!

### 3.2 A ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL: DE JOÃO DE DEUS À EMÍLIA FERREIRO

Para Soares (2003, p. 93) o termo

[...] escolarização é um substantivo derivado do verbo *escolarizar*, o transitivo direto, isto é, exige um complemento; este pode ser de duas naturezas: ou designar um ser animado – escolarizar alguém, escolarizar pessoas, ou pode designar um ser

animado, uma “coisa”, um conteúdo – escolarizar um conhecimento, uma prática social, um comportamento. (SOARES, 2003, p. 93).

A escolarização no Brasil começou a se consolidar como um lugar “[...] voltado para a disseminação da instrução elementar institucional [...]”, a partir da Proclamação da República, “[...] com a instalação do modelo republicano de escola pública [...]”, (MORTATTI, 2004, p. 28) em vigência até os dias de hoje.

De acordo com a autora, a educação escolar também passou a ser “agente de esclarecimento das “massas” iletradas”, portanto, “ler e escrever se tornaram o fundamento da escola obrigatória [...]” (MORTATTI, 2004, p. 32). E, para serem “[...] tecnicamente ensináveis [...]” foi necessária uma “[...] organização sistemática e metódica.” (MORTATTI, 2004, p. 32). Entretanto, conforme observa a autora, “essa associação entre escola e alfabetização” vêm sendo questionadas, devido ao fato de que “o suposto e prometido resultado da ação da escola” não ser alcançado.

Mortatti (2006, p. 1), que realiza pesquisas a respeito da história do ensino da leitura e da escrita, ao analisar a história dos métodos nos diz que

A história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm gerando disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública.

Para Ferraro (2004, p. 169-170) que trata da história do analfabetismo e suas relações com a alfabetização e a escolarização,

A alfabetização no sentido censitário, de capacidade de ler e escrever um bilhete simples, não é mais do que um primeiro passo na caminhada cada vez mais longa representada pelo processo de escolarização. Mas é o primeiro passo! Não conseguir dar esse passo significa exclusão total do direito à educação. [...] A alfabetização é apenas o primeiro passo no processo de escolarização. Mas, sem esse primeiro passo, simplesmente não haverá escolarização.

Cabe aqui lembrar que, até o estabelecimento da Lei Saraiva em 1881, ser analfabeto não se constituía como sendo um problema, ou seja, de certo modo, foi o analfabetismo que deu início aos processos de escolarização e de alfabetização e, em decorrência, à questão dos métodos de ensino.

Assim retomando alguns momentos históricos sobre essas questões, Marcílio, 2005 *apud* Ferraro (2009, p. 100), nos aponta que a criação de escolas públicas no Brasil teve início

a partir de 1870, embora tenha ocorrido num processo “[...] lento, precário, atrasado e caótico [...]”, foi considerado por essa autora como o “[...] Século da Escola.”

Nesta época o ensino da leitura começava com as chamadas “Cartas de ABC”, enquanto que a escrita estava restrita à copia, à caligrafia e à ortografia. Segundo Mortatti (2006, p. 5),

[...] o método usado para o ensino da leitura iniciava pela apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com a ordem crescente de dificuldade (MORTATTI, 2006, p. 5).

Conforme Mortatti (2006, p. 6), no ano de 1876 foi publicada em Portugal, a *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura* escrita pelo poeta João de Deus, cujo método, conhecido como *Método João de Deus* ou “método da palavração” “[...] passou a ser divulgado sistemática e programaticamente principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, por Antônio da Silva Jardim [...]”. O referido método tinha como base os “princípios da linguística moderna da época” e iniciava o “[...] ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonético das letras.” (MORTATTI, 2006, p. 6).

Desse processo surgiu a associação entre escola/ensino/aprendizagem da leitura e escrita (alfabetização) que se transformou no argumento central nos debates políticos sobre a universalização da instrução elementar. Segundo Mortatti (2004, p. 32),

[...] a partir de então, ler e escrever se tornaram o fundamento da escola obrigatória [...], e, definitivamente, objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. A escrita e a leitura passaram a ser submetidas a uma organização sistemática e metódica, para poderem ser tecnicamente ensináveis, o que demandou a preparação de profissionais especializados nesse ensino e propiciou a consolidação de certos modelos de escolarização dessas práticas sociais.

Assim, partir da Proclamação da República iniciou-se um processo sistemático de escolarização, que foi se consolidando e tornando a escola um lugar institucional privilegiado para o preparo das novas gerações, que visava atender a um projeto político liberal do Estado, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social. O objetivo que era escolarizar as camadas populares integrando as pessoas que pertenciam ao setor urbano (mesmo assim, em pequena escala), excluindo os negros e os miseráveis.

Ao despontar do século XX, mais precisamente ao final de década de 1910, “o termo *alfabetização* começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita”. Nessa mesma época iniciou-se uma disputa entre os defensores dos tradicionais métodos sintéticos (em especial a silabação), e o novo método analítico. Esse último, institucionalizado

em 1910, perdurou até meados do ano de 1920, quando a “[...] Reforma Sampaio Dória [...]” estabeleceu a “[...] autonomia didática [...]” para as escolas públicas, dando início a “[...] um ecletismo processual e conceitual em alfabetização.” (MORTATTI, 2006, p. 8-9).

Diante dos problemas referentes ao ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita, buscaram-se soluções e surgiram novas propostas, como por exemplo, as “novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *“Testes ABC, para a verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita (1934) escrito por M.B. Lourenço Filho.”* (MORTATTI, 2006, p. 9).

Com base nos argumentos de Mortatti (2004, p. 55), mediante as novas necessidades, o estado de São Paulo foi modelo para os demais estados ao gerar a “[...] organização de um aparelho escolar [...]”, com a criação de escolas normais, dentre elas a escola-Modelo Anexa, grupos escolares e, ainda, unificando e controlando o ensino primário e, introduzindo novos métodos e processos de ensino e, também, materiais didáticos para esse fim.

Também, conforme a referida autora, os professores que eram formados na citada escola normal, “[...] passaram a defender programaticamente o método analítico para o ensino da leitura.” (MORTATTI, 2006, p. 6). Esse método deveria ser iniciado pelo “todo” para posteriormente analisar suas partes constitutivas.

No sentido pedagógico, o tipo de escola organizada em classes, contando com um professor que expunha as lições para difundir a instrução e transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, mas, no entanto, não estava conseguindo realizar “[...] seu desiderato de universalização [...]”, passando a “[...] avolumar as críticas [...]” em relação a essa “[...] teoria da educação [...]” e, assim, “[...] essa escola passa a ser chamada de escola tradicional.” (SAVIANI, 1985, p. 10-11).

Contrapondo-se a esta escola tradicional, por volta do primeiro quarto do século XX, surgiu o movimento conhecido como “escolanovismo”, cuja base teórica era a pedagogia nova. Segundo Saviani (1985, p. 11) nesta nova teoria o *ignorante*, antes o marginalizado, passa a ser o *rejeitado*, ou seja, “[...] alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando é aceito pelo grupo e, através dele, pela sociedade em seu conjunto.”

Para que a escola pudesse funcionar, sua organização teria que passar por reformulações, pois, de acordo com Saviani “[...] a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um alegre, movimentado, barulhento e multicolorido.” (SAVIANI, 1985, p. 13). E, o professor teria que agir como um estimulador e orientador da aprendizagem.

O referido autor nos diz que esse tipo de escola não conseguiu alterar o sistema escolar significativamente, por ser de custo mais elevado do que a tradicional, o que levou em reduzi-la em escolas experimentais e pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar algumas consequências “mais negativas do que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares” (SAVIANI, 1985, p. 14).

Assim, embora pedagogia nova viesse tomando o “[...] senso comum [...]” como teoria dominante na tentativa de dar-lhe continuidade, fez com que surgisse de um lado, “[...] algumas tentativas de desenvolver uma espécie de “Escola Nova Popular [...]”, com as “[...] pedagogias de Freinet e Paulo Freire [...]”, e de outro, a busca pela “[...] eficiência instrumental [...]”, da qual articulou-se “[...] uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista.” (SAVIANI, 1985, p. 15).

Essa proposta pedagógica teve seu auge especialmente nos anos da ditadura militar, sendo que, ainda, em muitos aspectos, se faz presente nos dias atuais, como, por exemplo, na organização das escolas, “no parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções”. Os professores e alunos, ao contrário da pedagogia nova, passam para a “condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas [...]” (SAVIANI, 1985, p. 15-16).

Cabe aqui uma observação a respeito dos os significados de aprender para as três teorias pedagógicas, do ponto de vista pedagógico para Saviani (1985, p. 18) “Do ponto de vista pedagógico conclui-se, pois, que se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.”

Considero interessante destacar que os significados apontados pelo autor foram publicados em 1985, portanto dez anos antes de ser publicada a obra Educação: Um tesouro a descobrir, de Delors (1995), também conhecido como o Relatório Jacques Delors, em que são apresentados os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

Ainda, no contexto da pedagogia tecnicista, Mortatti (1985) salienta que as mudanças geradas pela Lei 5692/71, com a expansão e a gratuidade e, o aumento da obrigatoriedade do ensino para oito anos, foi se estabelecendo “gradativamente o predomínio da perspectiva tecnicista”, especialmente em relação alfabetização, “relacionando-a a perspectivas predominantemente comportamentalista (em termos de aprendizagem) e comunicacional (em

termos linguísticos)”. Entretanto, com a chegada de um novo contingente de crianças “[...] de camadas sociais menos privilegiadas, com competências linguísticas diferentes da norma culta [...]”, o que, dentre outros fatores, contribuiu significativamente para o aumento do “[...] fracasso escolar [...]”, sobretudo na alfabetização.” (MORTATTI, 1985, p. 69).

Ao final dos anos de 1970, chegava também ao fim o período da ditadura militar, caracterizado pelo processo de “*abertura política*” e do reestabelecimento da democracia. Esse processo desencadeou a necessidade atender às novas urgências sociais e políticas, especialmente na área educativa, tendo em vista que “[...] a escola continuava nos anos 1970 e continuou até o final do século XX a não corresponder a expectativa de universalizar a alfabetização das novas gerações.” (FERRARO, 2009, p. 171).

Nessa direção, embora sob forte influência histórica (que perdura até o momento atual) dos princípios do paradigma empirista dos métodos sintéticos e analíticos, diante do desafio de enfrentar a questão do fracasso escolar, inicia-se no Brasil o paradigma construtivista. Conforme nos diz Mortatti (2006, p. 10), surgiu “[...] como correlato teórico-metodológico da busca de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre a alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores.”

Mortatti considera que o “[...] construtivismo *não* se constituiu como um novo método [...]” de alfabetizar, mas veio para “[...] questionar as concepções até então defendidas e praticadas [...] que se baseavam na centralidade do ensino.” (MORTATTI, 2004, p. 75).

A partir dessa perspectiva teórica – o construtivismo – trouxe mudanças paradigmáticas para o contexto escolar, deslocando o eixo de “como ensinar” para “como se aprende”, considerado por Mortatti (2004, p. 76) como uma “[...] revolução conceitual.” A autora, dentre alguns aspectos sobre a perspectiva construtivista, ressalta o que considero importante destacar, que é a incorporação das concepções e práticas construtivistas em alfabetização, contido no discurso oficial dos “[...] *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) – Língua Portuguesa, publicada a partir de 1997 [...]” (MORTATTI, 2004, p. 77).

Embora a tendência construtivista em alfabetização tenha alcançado certa hegemonia no discurso oficial e, no discurso e em algumas práticas docentes, observa-se a existência de “[...] um novo tipo de ecletismo processual e conceitual em alfabetização.” (MORTATTI, 2006, p. 11). Em decorrência desse *ecletismo* e dos resultados ainda insatisfatórios relativos a alfabetização, reabre a discussão sobre os métodos de alfabetização.

#### 4 CONCEPÇÕES/CONCEITOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA DÉCADA DE 1980

No sentido etimológico o termo *Alfabetização* significa a aquisição do alfabeto, no sentido restrito significa ler e escrever e num sentido amplo é um processo contínuo, de transformações sociais significativas.

Os conceitos de alfabetização são amplos e foi/vem sofrendo variações de acordo com as concepções teóricas, que também se modificam na medida em que se alteram fatores econômicos, políticos, culturais e sociais.

Antes de analisar alguns desses conceitos, esclareço que utilizei ambos, pois, segundo consta nos dicionários, esses termos são sinônimos. O termo conceito (do latim *conceptus*, do verbo *concipere*) que significa: conter ou formar. E, o termo concepção (do latim *conceptio*) se refere ato de conceber. Além dessas definições, recorri às obras do professor Silva Triviños (2010) para um esclarecimento mais completo, especificamente sobre o termo conceito. Ele diz um conceito “[...] refere-se às propriedades essenciais que caracterizam um grupo determinado de fenômenos.” (SILVA TRIVIÑOS, 2010, p. 13).

Cotidianamente a ideia que temos de conceito, conforme diz o professor, tem um “[...] certo grau de elasticidade [...]”, pois, conseguimos distinguir um giz de um copo d’água, mesmo sem conhecer suas essências. E que, diante dessa “[...] maneira tradicional de apreciar a realidade [...] deveríamos melhor falar de percepções que de conceitos.” (SILVA TRIVIÑOS, 2010, p. 13).

Percepções são imagens, um todo correlacionado (que agrega e une; em que um objeto, não existe sem o outro) da realidade. Tomando como base as ideias de Kosik (2002), os seres humanos têm vários graus de conhecimentos (sensível ou racional) ou modos de “apropriação da realidade”. Para esse autor

O homem sempre vê *mais* do que aquilo que percebe imediatamente. A casa diante da qual me encontro, não a percebo como um conjunto de formas geométricas de qualidades físicas do material de construção de meras relações quantitativas; dela tomo consciência antes de tudo como habitação humana e como harmonia, não claramente percebida, de forma, cores, superfícies, etc. (KOSIK, 2002, p. 29-30).

O autor exemplifica o modo que normalmente *percebemos* o mundo, *vemos*, *ouvimos*, *sentimos*, *pensamos*, *lembramos*, “[...] cada coisa sobre o qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou a sua avaliação, emerge de um determinado *todo* que o

circunda [...]” (KOSIK, 2002, p. 31). Mas, esse *todo* “[...] não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado.” (KOSIK, 2002, p. 31).

A representação, que é outro nível de conhecimento da realidade, é também uma imagem que temos sobre a realidade, que pode ser individual e/ou coletiva, só que num grau maior, pois se trata de uma percepção social da realidade que vem de um saber historicamente acumulado. Lavar roupas, costurar, ler, escrever, fazem parte dos saberes acumulados por determinadas sociedades, são resultados sociais.

Outro exemplo, para que possamos perceber a diferença entre *representação* e *conceito* – a televisão - é um conceito que usamos, mas não a criamos, não sabemos como funciona, nem como é feita, ou seja, não captamos sua essência, o conhecimento que temos sobre este objeto fica no nível da representação.

Mas, se quiséssemos aprofundar nosso conhecimento sobre o aparelho de televisão, saber como funciona e como reproduz as imagens e os sons, teríamos que *desmontá-la* e estudar cada uma das suas partes, para depois, *remontá-la*, o que significaria ir para além do nível da percepção e da representação, até atingir o nível do conceito. Para Silva Triviños (2010a, p. 10) os “[...] conceitos são formas superiores do pensamento.”

Portanto, para se chegar a um conceito, não é uma tarefa fácil, é preciso ter um conhecimento específico mais aprofundado para se chegar ao conceito do objeto que desejamos conhecer, pois, conforme o professor Silva Triviños, disse numa de suas aulas, é preciso que tenha uma *teoria*. Mas, da forma como estamos vivendo hoje fica cada vez mais difícil trabalhar com conceitos.

Para uma aproximação dos conceitos/concepções referentes à alfabetização, percorri dicionários, trabalhos acadêmicos e autores brasileiros que, atualmente, vêm sendo referência nos estudos sobre o assunto: Ferreiro e Teberosky (1985), Mortatti (2004; 2006) e Soares (2004; 2006), entre outros.

No seu sentido geral, a alfabetização refere-se à aquisição do código da escrita e da leitura: a decodificação da escrita através da leitura e a codificação através da escrita (que, a meu ver, se configuram, cada um a seu termo, como a materialização da alfabetização). Em suma, alfabetizar-se é aprender a ler e a escrever.

Para Ferreiro e Teberosky (1985) cujas pesquisas revolucionaram as concepções sobre a alfabetização, com base na teoria de Piaget e na psicolinguística de Chomsky, ao demonstrarem como ocorre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças. Esse processo não depende exclusivamente de métodos, técnicas ou de manuais, mas a partir



da elaboração de hipóteses e de um conflito cognitivo que levam aos avanços em relação ao sistema de escrita. Nesse processo, *a lecto-escritura* é construída pela própria criança e se inicia muito antes da sua entrada na escola.

Para Soares também a alfabetização é um processo que vai além de uma técnica

[...] etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente falando, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. (SOARES, 1985, p. 20).

Mortatti<sup>7</sup> (2004) apresenta no seu livro “*Educação e Letramento*”, alguns significados sobre **alfabetizar**, **alfabetização**, **alfabetizado**, **alfabetismo**, que constam em três dicionários, num quadro (o qual reduzi) e apresento apenas os significados de alfabetização:

Quadro 2 – Significados de Alfabetização

DICIONARIO DE LÍNGUA PORTUGUEZA DE ANTONIO MORES SILVA	NOVO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, DE AURÉLIO B.H. FERREIRA	DICIONARIO HOUAIUSS DA LÍNGUA PORTUGUESA
<b>alfabetização.</b> S.f. (de <i>alfabetizar</i> ). Acto ou efeito de alfabetizar .// propagação de instrução primária. (10. ed. 1949).	<b>alfabetização.</b> S.f Ação de alfabetizar, de propagar o ensino da leitura.	<b>Alfabetização.</b> Ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras.

Fonte: apresentado por Mortatti (2004, p. 131).

Essa autora, ao analisar os termos relacionados à alfabetização, nos diz que a derivação prefixal e sufixal indicam que, em “*alfabetização*”, o sufixo nominal “-ção”, “[...] denota ação ou o resultado dela.” (MORTATTI, 2004, p. 40). A autora também apresenta algumas considerações a respeito do termo alfabetização e de outras palavras de mesma índole (analfabetismo, letramento, iletrado, etc), aponta que o uso da palavra “analfabeto” é o mais antigo, “[...] remontando ao início do século XVIII. Como substantivo *masculino*, seu significado se mantém relativamente até os dias atuais: ignorante das letras do alfabeto, que não sabe ler nem escrever e, também, que não tem instrução primária.” (MORTATTI, 2004, p. 38).

Dentre as análises e explicações feitas pela referida autora sobre os termos acima enunciados, cabe destacar, como ela mesma diz, que em “*analfabeto*” e em “*analfabetismo*”

há o prefixo grego “a (n)”, que indica privação, negação “[...] dois séculos de privação do conhecimento do alfabeto e da leitura ou da escrita” (MORTATTI, 2004, p. 39).

Referindo-se às concepções sobre o analfabetismo, busquei Freire (2001) que sintetiza de forma admirável o significado, ainda dominante do termo *analfabeto*, também nos dias de hoje:

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” –, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça.” (Freire, 2001, p. 15).

Retomando Mortatti (2004, p. 40), ela diz que deixar de ser “*analfabeto*” necessitou que fossem criadas novas “[...] palavras para designar o novo estado ou condição de saber ler e escrever [...]”, dentre estas “[...] alfabetizar [...]” e “[...] alfabetização.” Em geral, os dicionários trazem as seguintes definições para o termo alfabetizar: levar a aquisição do alfabeto; propagação da instrução primária; ato ou efeito de alfabetizar; ensinar a ler a escrever, dentre outras.

Para os censos demográficos, os critérios que possibilitam considerar uma pessoa alfabetizada ou analfabeta, também vão se modificando conforme mudam as condições culturais, políticas, sociais. Na década de 1940, por exemplo, a simples declaração da capacidade de ler e escrever o próprio nome bastava para considerar a pessoa alfabetizada. Na década seguinte, a partir do censo de 1950, passou a ser considerada alfabetizada, a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece (FERRARO, 2002).

A partir da década de 1990, para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL. IBGE. [s.d., s.p.]), o conceito de analfabeto é não ser capaz de “[...] ler e escrever um bilhete simples.” E, de analfabeto funcional, a pessoa com mais de 15 anos e com menos de 4 anos de estudos completos, para designar as pessoas que apenas decifram o código linguístico, mas não conseguem usá-lo devidamente, ou seja, interpretando o que leem e escrevendo de forma que as possibilite se comunicar.

Até a metade dos anos 1980, predominou a ideia de que alfabetizar se baseava no domínio das técnicas para codificar/decodificar a escrita, através do treino intensivo, da repetição e da memorização. Contrário a essas concepções, Freire (2002, p. 72) considerava

---

<sup>7</sup> Maria do Rosário Longo Mortatti é a atual Presidente da Associação Brasileira de Alfabetização.

que “[...] a alfabetização é mais do que o simples domínio mecânico de técnicas para ler e escrever. Com efeito, ele é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende.”

A partir dos anos de 1990, no Brasil, com a divulgação e estudos voltados às pesquisas de Ferreiro e Teberosky, a língua escrita passou a ser concebida como um sistema de representação, mudando a concepção de que ler e escrever é, respectivamente, simples ato de codificação e decodificação. Para Ferreiro (1995, p. 16)

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

Neste mesmo período surgiu o interacionismo linguístico, e o letramento. Para Mortatti (2010, p. 332), a alfabetização no paradigma interacionista “[...] é um processo *de ensino-aprendizagem* da leitura e da escrita entendidas como atividades discursivas que dependem diretamente das *relações do ensino* que ocorrem na escola, especialmente entre professor e aluno.” E, autores como Tfouni e Soares enfocam a alfabetização em conjunto com o letramento. Tfouni (2006, p. 9) diz que “[...] a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito [...]” e, ainda, que a “[...] alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem.” Soares (2004, p. 34) entende a alfabetização:

[...] como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico [...] e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita [...]

Vários são os fatores envolvidos na formulação de conceitos sobre a alfabetização, tendo em vista que, também não há somente uma concepção teórica de educação. Em decorrência, a forma ensinar e de propagar o ensino da leitura e da escrita, isso é, a ação de alfabetizar e suas concepções, igualmente não são únicas.

#### 4.1 A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS DE 1980

Para as crianças que nascem e vivem num meio social e cultural mais favorecido, no qual os atos de escrita e leitura tenham valor e significado e ocupam um lugar de importância social, ir para a escola, ler e escrever faz parte do seu desenvolvimento. No entanto, sabemos que essa não é a realidade da maioria das nossas crianças brasileiras.

De um lado temos um grande contingente de crianças que chega à escola pela imposição e obrigatoriedade legal de *ter que estar ali*, sem saberem exatamente porque *estão ali*. Algumas, mesmo vindas de meios sociais menos favorecidos, ingressam na escola quase alfabetizadas, enquanto para outras que, aparentemente, com mais condições de acesso ao mundo gráfico, alfabetizar-se pode ser uma experiência bastante difícil.

Sabemos que a alfabetização necessariamente não se inicia na escola, e, não depende somente dela para ocorrer, tanto que, como já foi dito, algumas crianças chegam já alfabetizadas. Mas, sabemos também, que a alfabetização está histórica e inevitavelmente ligada ao início da escolarização e que seu sucesso e/ou fracasso estão relacionados à escola, considerada como local aonde se alfabetiza.

As atuais concepções sobre a alfabetização se articulam a partir dos diferentes conceitos e questões didático-pedagógicas, especialmente a partir da década de 1980, quando ocorreram algumas passagens de paradigmas: do behaviorista para o cognitivista, e desse para o paradigma sociocultural, com base nas teorias de Vygotsky e o letramento, no decorrer da década de 1990. Mortatti (2010, p. 331-332) diz que neste período, três principais modelos teóricos foram “[...] engendrados e/ou adotados [...]” por pesquisadores brasileiros em busca de explicação para os problemas relacionados à alfabetização, “[...] sinteticamente denominados, construtivismo, interacionismo linguístico e letramento.” A autora chama a atenção para o fato de, embora essas três concepções sejam teoricamente diferentes, “[...] foram conciliados de maneira eclética e apresentados como se fossem homogêneos e complementares entre si [...]” (MORTATTI, 2010, p. 333).

Conforme já vimos, com Ferreiro e Teberosky (1985), surgiu uma nova e revolucionária concepção sobre a alfabetização, não se tratando, porém, de um *novo* método ou uma técnica. Mortatti (2004, p. 75) defende que o *construtivismo* nunca se constituiu como um “[...] novo método de ensino de leitura e escrita [...] o construtivismo veio justamente questionar as concepções até então defendidas e praticadas a respeito desse ensino [...] que se baseava na centralidade do ensino e em decorrência dos métodos.” Nessa direção, para alguns

estudiosos a introdução do construtivismo deu início uma progressiva “desmetodização” do ensino devido a ausência de métodos para alfabetizar nessa concepção.

Para o construtivismo a aprendizagem da língua escrita não ocorre de maneira passiva e/ou *mecânica*, ao contrário, é concebida como um processo ativo do sujeito que aprende, constrói e reconstrói hipóteses em relação ao objeto que deseja conhecer. O aprendizado da língua escrita se organiza por intermédio de uma linguagem contextualizada e significativa, de assimilação do código linguístico, através da atividade do pensamento. A linguagem nesta concepção é vista como um sistema de representação de um objeto de conhecimento socialmente construído.

Segundo Ferreiro (2001, p. 66) não se pode conceber o ato de ler como um acréscimo de informações, mas “[...] como um processo de coordenação de informações de procedência diversificada com todos os aspectos inferenciais que isso supõe, e cujo objetivo final é a obtenção de significado expresso linguisticamente.” Para a autora, as crianças são capazes de interpretar textos mesmo antes de saber ler, justificando assim, que o processo de alfabetização é uma construção conceitual, contínua, que se inicia mesmo antes de entrar na escola.

Isso ocorre através do contato da criança com o mundo letrado: *outdoors*, rótulos, jornais, revistas, e outros. Entretanto, equivocadamente, alguns educadores e, mesmo pesquisadores, supõem, que na concepção construtivista, o simples “contato” com material de leitura basta para que uma criança aprenda a ler. Mas, lembrando o que disse Ferreiro na citação anterior, é através do contato, ou a interação com os materiais escritos, num “processo de coordenação” e de interpretação das informações recebidas, que irá possibilitar que a criança aprenda a ler.

Desses paradigmas que mudaram a maneira de se compreender a funcionalidade e os modos de organização da língua escrita, surgiram também as “[...] primeiras formulações e proposições da palavra letramento, para designar algo mais do que até então se podia designar com a palavra alfabetização.” (MORTATTI, 2004, p. 79).

Antes de tratar de alguns aspectos sobre o letramento, considero que deva justificar o motivo pelo qual trato das concepções sobre a alfabetização dissociada desse termo. Certamente, tive influências resultantes dos estudos sobre a “*Psicogênese*” de Ferreiro e Teberosky, bem como de minha prática de sala de aula, guiada por este paradigma. Ferreiro *apud* Soares (2004, p. 15) apresenta uma citação onde a pesquisadora afirma que “[...] em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento [...] e vice-versa [...]”, portanto, não veria razões para separá-los.

Nas minhas experiências de sala de aula, junto às minhas colegas professoras, bem como nas observações e entrevistas realizadas, o termo letramento ainda era/é pouco falado, conhecido ou compreendido. Portanto, para chegar ao entendimento, ainda que superficial sobre esse termo e do seu significado, realizei um breve levantamento da produção acadêmica, além das produções bibliográficas de autores conhecidos (já citados).

Na dissertação de mestrado de Mota (2011), intitulada “*Alfabetização e Letramento: as concepções e as práticas de uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental*”, ela estudou sobre as concepções teóricas e as práticas educativas de ensino em alfabetização e letramento, enfocando sua análise num tipo de ensino que possibilita o “alfabetizar letrando”, e concluindo ser necessário que haja mais estudos voltados para essa questão da alfabetização e do letramento.

A tese “*Alfabetização: um tema, muitos sentidos*”, de Oliveira (2008) trata especificamente sobre as concepções que os professores têm a respeito do letramento, analisando no âmbito do ensino escolarizado da leitura e da escrita na fase inicial de alfabetização de crianças. Ela aponta nas conclusões do seu trabalho, que embora alfabetização e letramento tratem do ensino da língua materna, na concepção dos professores, nasce da observação e da reflexão sobre a própria atividade e, também, da tradição de seus saberes, ou seja, daquilo que foram ensinados a pensar sobre a língua materna.

Os caminhos para o aprofundamento de estudos e de novas pesquisas, especialmente voltados aos problemas referentes à alfabetização, só foram possíveis com a abertura política a partir da década de 1980 do século passado. Nesse contexto, como já foi falado, além dos estudos da psicogênese, surgiu no país o termo letramento. Sobre essa abordagem Mortatti (2004, p. 83) diz que o letramento foi introduzido no Brasil, “[...] sob influência do inglês “*literacy*”, e, que, o termo foi

[...] utilizado pela primeira vez por Mary Kato, na apresentação de seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986, cujo objetivo é salientar aspectos de ordem psicolinguística que estão envolvidos na aprendizagem da linguagem, no que se refere à aprendizagem escolar por parte de crianças. (MORTATTI, 2004, p. 87).

O “letramento” é um termo recente, portanto, de conceitos e significados ainda imprecisos e, mesmo não sendo um pré-requisito ser alfabetizado para estar letrado, ambos relacionam-se entre si e também com a escolarização e a educação, conforme diz Mortatti (2004, p. 11):

Embora a alfabetização não seja pré-requisito para o letramento, este está relacionado com a aquisição, utilização e funções da leitura e da escrita em sociedade letradas, como habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos, estando relacionado também com a escolarização e a educação e abrangendo processos educativos que ocorrem em situações tanto escolares quanto não-escolares. (MORTATTI, 2004, p. 11).

A autora também aponta autores brasileiros como Tfouni, Kleiman e Soares que, em seus estudos, ampliaram os significados do letramento. Para Tfouni *apud* Mortatti (2004, p. 88) o sentido do letramento está “[...] centrado nas práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças por elas geradas em uma sociedade, quando esta se torna letrada.” Segundo Kleiman *apud* Mortatti (2004, p. 90), que amplia o conceito, define letramento “[...] como sendo as práticas sociais de leitura e analisa duas concepções dominantes de letramento, relacionando-os com a situação de ensino e com a aprendizagem da língua escrita por parte tanto de crianças quanto de adolescentes e adultos.”

Soares *apud* Mortatti (2004, p. 92) apresenta a definição de letramento de, conforme é apresentado no livro *O que é Letramento e Alfabetização*: “Letramento: *Resultado* da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O *estado* ou *condição* que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado Da escrita e de suas práticas sociais.

No contexto dessa pesquisa, embora não tenha aprofundado os estudos sobre o letramento, conforme expliquei no início desse tópico, considere relevante saber o que pensam as professoras sobre o assunto, tendo em vista que o termo letramento, juntamente como a alfabetização, além de constar nas orientações do Parecer CNE/CEB nº 4/2008 para os três primeiros anos do EF, vem sendo incorporado ao discurso escolar. Vejamos o que responderam as professoras sobre “**o que significa letramento?**”:

Eu não sei muito a respeito, acho que tem que ver mais com a leitura. Na verdade acho é que quase como alfabetizar só que com mais trabalho de leitura. Acho que é isso. (Fonte:PR4).

Acho que é o mesmo que alfabetizar. Para mim é, como eu disse, que o aluno tem que entender (ler) os vários tipos de letras, um texto, uma frase, e entender o comando de uma atividade. (Fonte: PR5).

Pelo que sei, enquanto que alfabetizar é um processo mecânico de aprender a ler, [...] devemos alfabetizar/letrando, sempre abordando valores positivos da criança, na família, na escola, na natureza e consigo mesma. O desafio nos primeiros anos da Educação Fundamental é de conciliar esses dois processos, (alfabetização e letramento), para que se assegure que os alunos se apropriem do sistema alfabético-ortográfico, dando condições que possibilitem o uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. Isso, a partir das diferentes atividades que possibilitem que os alunos interajam e possam produzir conhecimentos, estimulando eles a se expressar-se e aplicar os conhecimentos adquiridos para explorar o mundo. (Fonte: PR6).

As falas dessas professoras revelam que elas ainda não têm a compreensão do significado de letramento se considerarmos as referências feitas pelos autores que foram citados. No caso da professora PR6, inicialmente há certa confusão na definição. Ela parece priorizar o letramento, mas defende que ambos (alfabetização e letramento) devam ocorrer paralelamente. Para Soares (2004, p. 8) isso se deve ao fato de

[...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento [...].

A mesma autora (SOARES, 2003, p. 90-91) diz que “[...] antes do surgimento da palavra letramento [...] usava-se apenas a palavra alfabetização.” Mas, com o surgimento da palavra letramento, passou-se a distinguir esses dois processos: a alfabetização e o letramento. E, que ambos, embora distintos, de natureza essencialmente diferente, “[...] são interdependentes e mesmo indissociáveis.” (SOARES, 2003, p. 92).

Mediante o que foi revelado pelas entrevistadas de *não saberem quase nada* sobre o letramento, busquei algumas explicações. Mortatti (2004, p. 86) nos diz que a “[...] palavra “alfabetização” ainda continua sendo de uso corrente [...]” e que “[...] além da oscilação terminológica, a própria definição do termo “letramento” tem sido marcada por certa fluidez e imprecisão [...]”

A professora EP7, referiu-se ao alfabetizar como sendo “um ato mecânico”, falou da “apropriação do sistema alfabético-ortográfico” e da necessidade de se “alfabetizar letrando”. Conforme Soares (2003) já havia apontado, ao se discutir sobre letramento, seu conceito aparece *enraizado* no conceito da alfabetização, gerado por uma “[...] inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento [...] que tem conduzido a certo apagamento da alfabetização [...] que, denomino desinvenção da alfabetização.” (SOARES, 2003, p. 8).

A partir das explicações dadas pelas entrevistadas, observa-se a superficialidade ou a falta de conhecimentos sobre determinados conceitos e termos. Isso revela as lacunas e o distanciamento entre a teoria e a prática e, entre o *real* e o *ideal*, nos cursos de formação inicial e continuada, bem como, nos discursos oficiais.

Considero interessante para o fechamento deste item (que de certa forma vem ao encontro do que falei anteriormente) apresentar um trecho da “Carta Aberta à Sociedade Brasileira sobre a Meta de Alfabetização de Crianças do novo PNE” (Anexo A), uma carta de



intenções redigida por representantes das redes públicas (gestores, trabalhadores e conselheiros), dirigida aos parlamentares da Comissão Especial do PL 8035/2010. O item número 4, apresenta suas concepções sobre a alfabetização:

4. É importante diferenciar os conceitos de alfabetização. Alfabetização plena é aquela em que a criança consegue ir além das habilidades mecânicas de codificar e decodificar palavras. Ela deve ser capaz de compreender e interpretar textos, além de produzi-los, desenvolvendo adequadamente suas habilidades de expressão. A proposta do bloco pedagógico de três anos de duração é de alfabetização e letramento, possibilitando que a criança construa o sistema alfabético e faça uso social dele, dando significado à leitura e à escrita dentro e fora da escola. (UNDIME, 2012, [s.p.]).

Essa carta de intenções, a meu ver, revela a preocupação de algumas entidades com propostas, que trazem no seu corpo conceitos ainda não apreendidos, principalmente pelos professores, mas que são colocados como se já o fossem.

Esses novos conceitos vêm sendo incorporados aos discursos oficiais, como no caso do letramento, para que se concretizarem nas práticas pedagógicas escolares, na tentativa de qualificar o ensino e com isso elevar os índices de alfabetização. Entretanto, a forma como são implementados, por pareceres, normas e/ou publicações, como as divulgadas pelo MEC/SEB, acabam por ficar somente no discurso, ou, como disse Marx (2008, p. 9), apenas “[...] fraseologia.” Ou seja, os discursos não passam de expressões ideológicas, pois, na realidade atual do sistema educacional, não oferece as condições necessárias para pôr em prática o que é anunciado e proposto.

## 4.2 MÉTODOS

“O significado etimológico da palavra método é caminho a seguir para alcançar algum fim.” (PILETTI, 1995, p. 102). Mortatti (2006) diz que a história da alfabetização está relacionada aos métodos, mais especificamente, pela disputa desses “relacionadas com “antigas” e “novas” explicações” voltados para o problema da aprendizagem da leitura e da escrita. O quadro que apresento a seguir, de maneira bastante sintética, mostra os três métodos mais conhecidos e utilizados para alfabetizar no Brasil:

Quadro 3 – Métodos de Alfabetização Historicamente mais Utilizados no Brasil

<b>Método Sintético</b>	O método sintético parte do pressuposto de que a compreensão do sistema de escrita ocorre sintetizando, juntando as unidades menores, que são analisadas para então estabelecer relação entre a fala e sua representação escrita.
<b>Método Analítico</b>	Este método surgiu em oposição ao método sintético que parte das unidades maiores para as menores, ou seja, do todo para as partes, através da análise e decomposição
<b>Método Eclético</b>	O método eclético utiliza-se da análise e síntese e também parte de um todo, mas segue os passos do método sintético: som, sílabas, palavras, frase, e concilia todos os processos, estabelecendo a liberdade de escolha do método para o ensino de leitura e escrita.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2012).

Em nota de rodapé, do artigo “*Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados*”, Mortatti (2010) explica que os métodos de alfabetização podem ser classificados em sintéticos (da parte para o todo) e analíticos (do todo para a parte), eclético e mais recentemente, o termo letramento e o método fônico.

Embora não seja um método, o paradigma construtivista de alfabetização, com base na psicogênese de Ferreiro e Teberosky (1985), deram início ao processo que Mortatti (2010, p. 332) denominou de “[...] *desmetodização da alfabetização*.” Lembrando que esse paradigma foi adotado pelas secretarias de educação de alguns estados e municípios, incorporando-se em 1997, aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), estando em vigência até os dias atuais, sendo amplamente disseminados pelo Brasil. No entanto, embora haja esse predomínio oficial do construtivismo na educação brasileira, para Mortatti (2010, p. 333), não se constituiu como uma “[...] unanimidade na prática alfabetizadora.”

Essa mesma autora afirma que houve um esforço para convencer os alfabetizadores e garantir a institucionalização do construtivismo na rede pública, o que deu início a uma nova disputa, agora entre os construtivistas e os que defendem os métodos tradicionais “[...] (sobretudo o misto ou eclético), das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos, engendrando-se um novo tipo de ecletismo processual e conceitual em alfabetização.” (MORTATTI, 2006, p. 11)

A afirmação de Mortatti (2006) no parágrafo anterior, sobre um novo tipo de ecletismo, vem ao encontro do que observei ao participar dos conselhos de classe. A forma como as professoras informaram à supervisora sobre o rendimento dos alunos, revelou, mesmo usando métodos “tradicionais” de alfabetização, classificaram os alunos com base nos níveis da psicogênese.

A classificação realizada no conselho era definida em pré-silábicos - para os alunos que não estavam lendo, escrevendo, “não acompanhando a turma” ou “não sabem nada”. Silábicos, para os que “escrevem e lêem alguma coisa” e alfabéticos, os alunos que “já lêem e

escrevem tudo”. A meu ver, essa categorização não parte do reconhecimento das hipóteses das crianças com base na psicogênese da língua escrita, mas indicam, que além do desconhecimento das professoras sobre essa perspectiva teórica, há também uma tendência para o ecletismo em suas práticas de ensino.

Nos estudos da psicogênese da língua escrita, Ferreiro e Teberosky (1995) demonstraram que as crianças constroem seu conhecimento sobre a escrita e a leitura, a partir da elaboração de hipóteses, em que cada etapa do processo se depara com conflitos cognitivos, os quais possibilitam que avancem frente ao sistema de escrita. Para Ferreiro e Teberosky (1992, p. 26) a criança é um sujeito ativo “[...] que compara, ordena, categoriza, comprova, reformula, elabora hipótese, reorganiza uma ação interiorizada ou efetiva.”

Estas etapas, que independem de técnicas e métodos para que ocorram, se referem aos níveis de *evolução psicogenética* ou *níveis da psicogênese* que indicam as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. No primeiro nível - pré-silábico - não há compreensão sobre do sistema alfabético, sendo esta fase mais caracterizada por expressar o pensamento através de desenhos, garatujas e rabiscos e, o realismo nominal<sup>8</sup>; no segundo, o nível silábico – começa a se estabelecer uma relação entre o som e a escrita, a desvinculação entre o objeto e a palavra escrita e início da noção da fonetização das palavras, atribuindo um valor sonoro para as letras. E no terceiro, o nível alfabético é início da compreensão que as palavras se formam da articulação das letras e que a escrita significa a transcrição da fala.

Entretanto, estas categorias acabaram por serem incorporadas a um *novo* modo de avaliar os alunos com vistas à classificação, diferente do que ocorre numa prática construtivista em que a avaliação, a partir dos níveis psicogênese, serve para o planejamento de novas intervenções por parte das professoras, para que os alunos avancem em suas hipóteses.

A partir do que foi exposto, considero que os métodos de alfabetização adotados pelas professoras se pautam pelas concepções mais tradicionais, como o método analítico, enquanto que na prática avaliativa, utilizam como referência uma metodologia pautada pelos princípios construtivistas, confirmando, assim, a ocorrência de um *novo* ecletismo. Do mesmo modo como ocorreu, entre os anos de 1910 e 1920, a disputa entre os que defendiam os *tradicionais*

---

<sup>8</sup> É a relação que a criança faz entre o objeto (tamanho) e seu nome, por exemplo: **Boi** é maior do que uma formiga, portanto, na hipótese de uma criança nesta fase, **boi** é uma palavra maior do que formiga, porque este é um animal *grande*.

métodos sintéticos e o *novo* método analítico, na atualidade isso se reacendeu, só que agora entre os defensores do construtivismo e entre os que defendem o método fônico<sup>9</sup>.

A respeito dos que defendem não propriamente o construtivismo, mas se opõe ao método fônico, destaco as pesquisadoras Mortatti e Weisz. E, os que defendem o método fônico, Fernando e Alessandra Capovilla. No artigo “*Querela dos Métodos de Alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate*”, Mortatti (2009) apresenta, problematiza o método fônico e, tece críticas aos autores do livro “*Alfabetização: método fônico*” de Fernando e Alessandra Capovilla, às propostas de tornar oficial a adoção do citado método para alfabetizar, alegando que este resolveria o problema do analfabetismo brasileiro. Weisz e Capovilla ([s.d.]) também se opõe a esse pensamento e diz que, mesmo os que não se consideram construtivistas, não concordam com a ideia de que o método seria a solução para o problema do analfabetismo no Brasil. Mas, os defensores do método fônico acusam o construtivismo de ser o responsável pelos baixos índices de alfabetização.

Embora o construtivismo seja *acusado* pelo fracasso na alfabetização, nos trabalhos acadêmicos e nas práticas escolares de um modo geral, assim como, nas observações e nas entrevistas realizadas, constatei que ainda são os tradicionais<sup>10</sup> métodos de alfabetização que prevalecem.

Fiz o magistério [...] só vi o método da “abelhinha” [...] em 1986. [...] Eu uso o método da silabação. Nesse método eles aprendem vários tipos de palavras, com dificuldades ou não [...] Eu trabalho muito aquelas palavras daquela família que estou trabalhando na hora. Então, eles acabam memorizando. (PR4).

Trabalho com eles [...] A questão do som da letra, do valor sonoro, a cada dia trabalho com uma letra. Trabalho em cima desta letra, às vezes com frases. A cada dia eu trago uma poesia de uma letrinha [...] (PR5).

O relato da professora PR4 confere com o que foi exposto, em relação método utilizado, nesse caso, o sintético, que parte das partes (silabas) para o todo (palavras), com base na repetição para que os alunos memorizem as unidades silábicas trabalhadas. Interessante foi sua revelação de ter *visto* apenas o método da “abelhinha”<sup>11</sup> (utilizado durante aproximadamente uma década, dos anos 1970 ao início dos anos de 1980) tendo em vista que

<sup>9</sup> No método fônico ensina-se a correspondência entre som e letra.

<sup>10</sup> São considerados tradicionais os métodos em que o professor transmite os conhecimentos enquanto os alunos ouvem, memorizam e repetem o que está sendo ensinado.

<sup>11</sup> O “Método da Abelhinha”, com base no método fônico, foi criado em 1965 por Alzira S. Brasil da Silva, Lúcia Marques Pinheiro e Risoleta Ferreira Cardoso.

a formação inicial dessa professora ocorreu ao final dos anos de 1980, quase década de 1990, período em que o construtivismo começava a ser divulgado no país.

A professora PR5 não o nomeou, mas descreveu o método que utiliza, demonstrando preocupação em estudar as unidades linguísticas e utilizando como recurso *poesias*, revelando fazer uso do método analítico, que parte do todo para as unidades menores. Assim como essa professora, as demais entrevistadas (que por manifestaram respostas muito semelhantes às destacadas, considere irrelevante apresentá-las neste item) também descreveram seus métodos utilizados, sendo estes com características sintéticas e/ou analíticas, ou ambos, pelo método misto ou eclético.

A partir dessas declarações e da minha própria experiência teórica e prática, por mais de vinte anos em na sala de aula com os alunos e/ou acompanhando o trabalho das professoras como supervisora, tenho observando e constatando pouquíssimas práticas de alfabetização com bases realmente *construtivistas*, e, principalmente, professores que se afirmassem *construtivistas*.

O fato de incorporarem alguns “slogans bastante difundidos nas escolas: deve-se partir do interesse, partir da realidade do aluno, de sua bagagem, daquilo que ele traz de casa”. (CHAKUR; SILVA E MASSABNI, [s.d., s.p.]), a meu ver, não torna estes professores *construtivistas*. Concordo com a hipótese dos referidos autores, ao dizerem

[...] que os desvios da teoria construtivista original de Piaget possivelmente já estão presentes nos meios de divulgação do “pacote educacional” – na formação inicial e continuada, em revistas, artigos, etc. A decisão de implantar certa teoria na educação leva os agentes legisladores e divulgadores a transmiti-la de forma aligeirada, recorrendo, então, a frases feitas, chavões e *slogans*, mais fáceis de serem assimilados, mas que perdem seu sentido ao mudar de contexto e desligar-se do arcabouço teórico original. (CHAKUR; SILVA E MASSABNI, [s.d.], p. 15).

Assim, surge uma dúvida em relação aos objetivos dos defensores do método fônico, ao acusarem o construtivismo de ser responsável pelo fracasso em alfabetização, se, na realidade prática da sala de aula os professores continuam a utilizar os tradicionais métodos de alfabetização e as cartilhas.

#### 4.3 A PROGRESSÃO CONTINUADA

A LDB, em seu artigo 23, inciso III, já contemplava a adoção da “[...] progressão parcial, desde que preservada a sequencia do currículo, observadas as normas do respectivo

sistema de ensino.” (BRASIL, 1996, [s.p.]). A partir do Parecer CNE/CEB nº: 4/2008 (BRASIL, 2010), a aprovação no sistema seriado passou a ser, parcialmente, por progressão continuada. Segundo o parecer, a alfabetização deve ocorrer nos três primeiros anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista que os “três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica voltados à alfabetização e ao letramento, [...] Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2010, [s.d.]).

A progressão continuada é uma forma de avaliação escolar que não reprova os alunos e que vem causando polêmicas, divergências e desentendimentos, tanto em relação ao seu significado, quanto pelo seu caráter pedagógico e político. Embora tenha surgido num contexto diferenciado, segundo Jacomini (2004, p. 404) o regime de progressão já havia sido proposto na década de 1920, quando o professor Sampaio Dória adotou a *promoção automática* no ensino primário paulista, “[...] com o objetivo de ampliar o atendimento escolar aos ingressantes, e a proposta de promoção em massa.” No entanto, a discussão entorno do tema “[...] não contou com uma elaboração mais consistente acerca da aprendizagem como direito de todos e não teve repercussões práticas.” (JACOMINI, 2004, p. 404).

Nos anos de 1950, o tema retorna ao cerne das discussões. De acordo com Jacomini os educadores Dante Moreira Leite<sup>12</sup> e Almeida Júnior<sup>13</sup>, com base nas “[...] experiências de ciclos e progressão continuada inglesas iniciadas em 1944, e a americana, nos estados de Michigan nos e Kentucky, [...] defenderam a adoção da promoção continuada, na época chamada de promoção automática.” (JACOMINI, 2004, p. 404).

Apresentadas as razões para a defesa em favor da adoção da chamada “aprovação automática”, desencadearam-se debates que resultaram na

[...] implantação de experiências de organização do ensino em ciclos e de progressão continuada nos anos 1960 em algumas redes de ensino. Essas experiências estavam amparadas legalmente na primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61. (MARGIOTTI, 2010, p. 64).

Bertagna (2010) chama a atenção para o fato de que a *progressão continuada* não ter o mesmo significado de *aprovação automática*

<sup>12</sup> Dante Moreira Leite (1927-1976), formado em filosofia pela USP e professor do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho nesta mesma instituição, realizou pesquisas, cujo tema central foi a questão das diferenças, dos preconceitos e estereótipos disseminados pela cultura letrada. Disponível em <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/res1\\_15.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/res1_15.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2012.

<sup>13</sup> Professor Almeida Júnior, membro atuante do grupo de educadores escolanovistas e relator-geral da comissão Mariani. Disponível em: <[http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=artigo/ldb-de-1961-apontamentos-para-uma-hist%C3%B3ria-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o#\\_ednref14](http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=artigo/ldb-de-1961-apontamentos-para-uma-hist%C3%B3ria-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o#_ednref14)>. Acesso em: 20 nov. 2012.

O regime de progressão continuada não significa aprovação automática, muito menos desconsidera etapas de escolaridade a serem vencidas. Ele é, sim, um novo conceito a ser dado à avaliação na escola. A avaliação passa a ser o instrumento guia na progressão do aluno no seu percurso escolar, apontando as diferenças na aquisição de habilidades e conhecimentos entre os alunos e orientando o trabalho do professor na condução desse processo. (BERTAGNA, 2010, p. 195).

Segundo a autora, embora as diferenças entre os dois termos sejam pouco significativas, esclarece que a aprovação automática desconsidera o processo de aprendizagem da criança, enquanto que a progressão continuada

[...] propõe a avaliação contínua do processo de aprendizagem dos alunos assim como recuperação contínua, além de modalidades alternativas de adaptação, reclassificação, avanço, aproveitamento escolar, controle de frequência dos alunos e dispositivos regimentais. (BERTAGNA, 2008, p. 80).

Implantada na rede municipal de Porto Alegre, em 1995 através do regime ciclos, a progressão continuada passou a ser implementada no Estado do Rio Grande do Sul somente em 2011, através do “*Programa de Progressão Continuada na Alfabetização e Letramento*” (SEDUC, 2011, [s.p.]), voltado para as classes dos 1º aos 3º anos do EF. O referido programa foi elaborado a partir de normatização Federal (Parecer 11/2010 e Resolução 7/2010 do Conselho Nacional de Educação) e estadual (Parecer 194/2011 do CEED) (SEDUC, 2011, [s.p.]).

O processo de avaliação da progressão continuada está associado ao regime de *ciclos de aprendizagem*, tendo em vista que esses ciclos foram implantados na tentativa de superar o fracasso escolar, regulando o fluxo dos alunos sem interromper o processo de ensino e aprendizagem e sem reprovações.

No regime seriado, a implantação da progressão continuada, mesmo em conformidade com a LDB ao “admitir formas de progressão parcial”, “parece contraditório”. Digo isso concordando com as palavras de Wagner, que em sua dissertação de mestrado investigou o impacto da progressão continuada ou parcial dos alunos, dentro do regime seriado. A autora considera contraditório o fato do “[...] regime seriado ter claramente o caráter excludente da organização em série, uma vez que esta pressupõe a homogeneidade, currículos uniformes [...] pressupõe a uniformidade [...]”. (WAGNER, 2007, p. 25).

Também concordo com a referida autora (WAGNER, 2007, p. 25) que “[...] a progressão foi implantada nas escolas, muito mais por força da lei do que pelo desejo dos professores.” As políticas educacionais são decididas e implantadas, trazendo e exigindo

mudanças, seja na organização, na estrutura ou nos procedimentos pedagógicos sem a participação dos docentes ou do seu preparo para atender a tais demandas.

Assim, a maneira como o regime de progressão continuada foi implantado pela rede estadual do RS, a meu ver, submeteu os diretores, coordenadores, professores, enfim, a escola como um todo, simplesmente a colocarem em prática normas administrativas, sem que tivessem garantidas as condições para concretizá-las. Os programas de formação anunciados pela SEDUC/RS, voltados aos professores alfabetizadores que atuam com as turmas dos 1º aos 3º anos da rede estadual, propõe “discutir as propostas de implantação da progressão continuada na Alfabetização e Letramento dos alunos do 1º ao 3º ano” (SEDUC, 2011). Entretanto, esses programas ocorrem esporadicamente, em média duas vezes ao ano, são de curta duração (módulos de 40 horas cada, num total de 280 horas) e não atingem a totalidade dos professores.

Nas observações e nas entrevistas, as professoras confirmaram nem todas terem participado de alguma formação e, questionaram se a implantação do sistema de progressão continuada “não seria uma manobra do governo”, pelo fato de não mais reprovar os alunos “mesmo sem aprender, sem saber”. Também manifestaram que não concordavam com a implantação da progressão, pois não tinham clareza em relação ao significado e objetivos desse sistema, o que suscitou algumas críticas à forma como foi implantado e, também, algumas sugestões:

Eu gostaria de falar sobre essa questão da progressão continuada, que eu questiono “baaastantee”. Não esta sendo bem feita [...] a gente deveria ter no máximo 20 crianças no 1º ano [...] mesmo os pré-silábicos vão ser promovidos. [...] eu acho que para ter a progressão, teria que ter reunião uma vez por semana e as professoras se reunirem, além das paralelas, também com as de outros anos (2º e 3º). Isso seria progressão continuada. Progressão continuada é só no nome. [...] não tenho contato nenhum com minhas colegas de 2º ou 3º anos, nem para planejar, nem que seja de 15 em 15 dias. Penso que não tivemos esclarecimento suficiente do assunto para nós professores. [...] Concordo com a não reprovação só no 1º ano. [...] não que eu concorde como a reprovação, mas quando o aluno não dá conta deveria ter acompanhamento de psicopedagoga, psicólogo, psicomotrista, neuro... [...] Acho que os professores ainda não estão preparados para trabalhar com alunos que não irão alcançar... sugiro que as escolas oportunizem mais trabalhos compartilhados entre os professores, com reuniões, mais focados no cognitivo de cada nível. Sugiro que as escolas devem oportunizar mais o trabalho compartilhado entre os professores, reuniões, focado no cognitvo de cada nível. (Fonte: PR1).

Acho que essa mudança, veio oportunizar que o letramento e alfabetização realmente sejam melhor trabalhados, pois trata-se de um processo contínuo, não é estanque e tem sequência consciente de quem nele se envolve, sem a preocupação de avaliar separadamente o aluno, mas no contexto desse período, até que o aluno não só decodifique símbolos, mas os interprete realmente.(fonte: PNR8).

A questão da progressão continuada, eu desconheço, pois fiquei 1 ano afastada. Agora, chegando aqui, eles dizem que não é mais uma possibilidade, é uma necessidade. Não tem reprovação, o aluno não



reprova. Isso me causou certa surpresa... Pô, se do 1º para o 2º as crianças já não estão conseguindo ultrapassar, pior ainda do 2º para o 3º. É uma falha, mas não do professor, nem da criança, é uma falha do todo. Eu acho que o sistema educacional, não só o brasileiro, ele quer número, ele quer índices. Não estão preocupados com o que a criança está vivendo, com o que ela está aprendendo na escola. Estão preocupados com números e não com resultados. Eu acho que a progressão é simplesmente para “vamos colocar bastantes crianças na escola” [...] propaganda política ... mais crianças na escola, as crianças estão na escola e estão avançando, pra satisfazer as necessidades das famílias “ó meu filho foi aprovado!”, “ele passou, meu filho progrediu”... eu acho que não. Não está havendo a preocupação ...a sociedade hoje é muito rápida, tudo é muito rápido. [...] Acho que a progressão hoje não vem para acrescentar às necessidades da criança no processo de aprendizagem, mas sim, para abafar os problemas da educação e aumentar os índices nas horas de promover os governos. (Fonte: PNR3).

E a questão da progressão continuada? Eu entendo é que o aluno é aprovado independente do nível em que ele esteja e que, na série [ano] seguinte ele tinha que fazer um trabalho com uma professora de apoio, para poder suprir algumas das dificuldades que ele tem. Penso ... tenho uma ideia sobre isso .... Alguns alunos, a gente vê que eles se comprometem, que ele tem alguma dificuldades, às vezes uma reprovação frustra o aluno e que é um aluno que poderia ir a diante se tivessem realmente esse suporte. Eu participei de seminários no ano passado e, isso é o que foi dito. Que nós teríamos professoras apoiadoras, que esse trabalho seria contínuo, que nós professores teríamos apoio, mas, a gente vê que não é bem assim que acontece. Esse seminário foi feito pelo Estado. Teve diversos seminários ao longo do ano e foi isso que nos foi dito, que no 2º ano não poderia reprovar para o 3º, e que, os alunos com dificuldades teriam um amparo, teriam um apoiador, um trabalho paralelo para superar as dificuldades. Mas, o que se vê é que isso não acontece. Tem escolas que não tem professora apoiadora, aqui tem, mas não outra em que eu trabalho, não tem e alguns professores de outras escolas, nem ouviram falar. Também eu acho que tem alunos que precisam retomar de novo [reprovar] Com o que eu não concordo é quando tem alunos que tem necessidades especiais e que fica numa série quatro, cinco anos. Eu não concordo, porque a gente tem que ter a visão de um aluno especial, de que o que ele consegue, dependendo da necessidade, é muito, é um avanço. (Fonte: PR5).

Eu acho bom desde que a professora saiba trabalhar. Quando eu trabalhei com o 2º ano, tinha que fazer atividades bem diferenciadas, porque pra esse tipo de grupo. Tinha aquele aluno que não sabia absolutamente nada e o que já estava lendo tudo. Eu organizava grupos de acordo com os níveis em eles estavam. É, hoje em sala em também faço isso, principalmente para a turma da tarde, pois é muito ‘homogênea’ ...Tenho 4 alunos que estão lendo e os deixo juntos, porque senão os outros acabam copiando deles e não estariam evoluindo. Eles estão tentando fazer e estão evoluindo. E, eu não acho que tenha que passar para o 3º se eles não leem ainda, tem que ficar no 2º ano. Também acho que não é bom repetir de ano, seria bom separar por níveis, ficaria muito mais fácil agrupar por turmas mais homogêneas. Eu faria uma pesquisa ou um diagnóstico no início do ano e faria turmas homogêneas, isso no 2º ano, né?! Se tiver um bom diagnóstico, também acho importante a professora apoiadora, mas para os 2º anos, onde tem mais dificuldades... é a prioridade. (Fonte: PR4).

A partir das manifestações acima, resalto alguns pontos em comum:

- o fato de que não houve esclarecimento, nem preparo dos professores antes da implantação da progressão;
- não haver tempo/espço para discutirem assuntos referentes às suas práticas de alfabetização e, especialmente em relação sua continuidade;

- as “promessas” feitas pela mantenedora, mas não concretizadas.

Destaquei ainda, algumas falas que considere importantes, para saber o que as originou:

“Quando o aluno não dá conta, deveria ter acompanhamento de psicopedagoga, psicólogo, psicomotrista, neuro. [...]” (Fonte: PR1).

Segundo Graciano (2007, p.59), essa visão de culpabilizar a criança pela falta de aptidão ou prontidão necessária para a aprendizagem, advém da influência da Escola Nova, de uma perspectiva de análise biopsicologizada, numa abordagem psiconeurológica.

“Seria bom separar por níveis, ficaria muito mais fácil agrupar por turmas mais homogêneas [...]” (PR4).

Essa é uma concepção que vem da corrente pedagógica tradicional, introduzida no Brasil ao final do século XIX, de onde surgiu o que se convencionou chamar de turmas homogêneas. Nessas turmas se trabalhava para um único perfil de aluno e se acreditava existir uma turma com características semelhantes e, portanto, homogênea.

A partir dos argumentos das professoras a respeito da progressão continuada, creio que elas têm suas razões para duvidar das verdadeiras intenções dos governos, quando não cumprem com o que anunciam e prometem. Os argumentos contrários à adoção deste sistema, não são de recusa em relação à proposta, mas à maneira como as mudanças são implementadas. Os professores se veem obrigados a cumpri-las, sem entenderem os objetivos, reconhecerem sua importância e menos ainda, sem discuti-las, o que acaba por gerar dúvidas, equívocos, insegurança e até conflitos.

Enfim, conhecer as concepções manifestadas pelas professoras a respeito da progressão também contribuiu para entender sobre o que pensam sobre a alfabetização nos três anos iniciais.

## **5 A ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL NA ATUALIDADE BRASILEIRA**

### **5.1 DADOS CENSITÁRIOS SOBRE ENSINO FUNDAMENTAL**

Sabemos que as condições atuais da educação brasileira, especialmente na área da alfabetização, ainda estão distantes de atender às necessidades reais do povo, tendo com princípio a promoção humana. Conforme apontei anteriormente, dados do PNAD 2011<sup>14</sup> indicam que temos ainda no país 12,9 milhões de brasileiros, na faixa de 15 anos ou mais, que não sabem ler ou escrever. Segundo Ferraro (2002, p. 37), o critério utilizado para a classificação da população em alfabetizada e analfabeta nos censos brasileiros, é a “[...] capacidade de ler e escrever um bilhete simples.”

A alfabetização se configura como um dos marcos do início da escolarização formal e nessa fase se inicia também o processo de analfabetismo quando as crianças que não conseguem superar o nível, o qual Ferraro (2009) chamou de “1º nível de letramento”<sup>15</sup> (que apresentarei num quadro mais adiante). Portanto, no dizer do autor, é necessário “[...] se voltar a atenção (também!) para o analfabetismo infantil antes dos 10 anos [...]” (FERRARO, 2009, p. 25-26. (grifo do autor).

Na Constituição de 1988, “[...] como a legislação complementar da Educação, produziu avanços nos direitos civis, entre eles o da educação como direito fundamental e definiu recursos pertinentes à garantia dos direitos inscritos.” (FONSECA, 2008, p. 7). Dentre os quais destaco o atendimento de crianças de zero a seis anos em creches e em pré-escolas, bem como, a progressiva extensão da obrigatoriedade do Ensino Médio, assegurando-os como um direito social e dever do Estado.

Instituída em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a 93934/96 (BRASIL, 1996, [s.p.]), já sinalizava para a possibilidade de ampliar e universalizar a Educação Básica. Segundo Cury (2002, p. 174), o conceito de Educação Básica, instaurado pela própria LDB, “[...] como direito da cidadania e do dever do Estado cobrindo três etapas sequenciais da escolarização: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.”

---

<sup>14</sup>PNAD. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=2222&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2222&id_pagina=1)>. Acesso em: 20 nov. 2012.

<sup>15</sup> Trato sobre esse termo (letramento) mais adiante neste trabalho.

Um ano depois da promulgação da LDB, foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE), sendo aprovado em 09 de janeiro de 2001, pela Lei nº 10.172. O PNE (BRASIL, 2001), com base na Constituição de 1988, estabeleceu metas específicas para cada modalidade e níveis de ensino, já sinalizando para a ampliação do EF e para a antecipação da idade de ingresso, facultando a possibilidade do desdobramento da seriação em ciclos.

Então, em maio de 2005, foi aprovada a Lei 11.114 alterando (BRASIL, 2005) a LDB no que diz respeito à idade mínima de ingresso obrigatório do EF, passando de sete para seis anos. No entanto, sabemos que em muitos municípios a matrícula de crianças de seis anos no EF já era uma prática comum com vistas a conseguirem mais recursos do “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério” – (FUNDEF)<sup>16</sup>

Diante deste fato, o Conselho Nacional de Educação – (CNE) trouxe a resolução n. 3<sup>17</sup>, determinando que o ingresso de crianças de seis anos somente ocorreria se os sistemas aumentassem em mais um ano o EF. Essa resolução trouxe propostas para diminuir os índices do analfabetismo, que historicamente se concentram no grupo socialmente menos favorecido. E, garantir que todas as crianças tenham um tempo maior de convívio escolar e possam alcançar um melhor nível de ensino, se configura como as principais justificativas para a ampliação do período obrigatório de escolaridade, bem como, da antecipação da idade de ingresso no EF.

Após algumas alterações na atual LDB<sup>18</sup>, a Lei 11.274/2006 (BRASIL, 2006) teve início em todo o país a implantação do novo Ensino Fundamental de nove anos, com o objetivo de “[...] assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento”. (BRASIL, 2009, p. 5). Dentre as principais mudanças mencionadas, também foi alterado o sistema seriado para o anual, com a possibilidade de organização em ciclos para os três anos iniciais do EF. No estado do Rio Grande do Sul o novo EF de nove anos foi implementado no início do ano letivo de 2007.

Cabe ressaltar, os índices regionais do IDEB mostram que o RS, em 2007, ano do início da implantação do novo EF, a média das séries iniciais (1ª série a 4ª série), era de 3,8,

<sup>16</sup> O FUNDEF consistiu na mudança estrutural de financiamento do Ensino **Fundamental** no país (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação, que vigorou de 1998 a 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

<sup>17</sup> Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. (BRASIL, [s.d., s.p.]).

<sup>18</sup> Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 – alteração nos artigos nº 29, 30, 32 e 87.

ao passo que, passados cinco anos, esta média aumentou para 5,1, referente aos primeiros cinco anos do EF. Isso demonstra que os recursos e o gerenciamento da educação na forma como vem sendo efetivados estão apresentando alguns avanços. No entanto, o que está em questão é saber se esses avanços se apresentam na qualidade do ensino.

Recentemente foi veiculado através do NO Correio do Povo (NO Brasil, 2012) uma pesquisa do Indicador de Analfabetismo Funcional – (INAF), divulgado pelo Instituto Paulo Montenegro – (IPM) e pela ONG Ação Educativa, que “No Brasil, 38% dos universitários brasileiros são analfabetos funcionais [...]”, isto é, embora sejam capazes de ler e escrever, não conseguem interpretar e associar informações (NO Brasil, 2012, [s.p.]). A reportagem apresentou um fato alarmante sobre os alunos que hoje estão chegando à universidade na condição de “[...] analfabetos funcionais.”(MENEZES E SANTOS, 2002, [s.p.]), conceito criado nos EUA na década dos anos 1930, posteriormente utilizado pela UNESCO. São situadas no nível de analfabetas funcionais as pessoas que não concluíram o ensino fundamental, o que não corresponderia ao que foi noticiado, tendo em vista que já serem universitários, entretanto, a referência utilizada, deve-se ao nível de letramento em que se encontram.

Conforme poderemos observar no quadro abaixo, elaborado por Ferraro (2008, p. 282) “[...] com base nos dados censitários sobre anos de estudos apoia-se no pressuposto de uma relativa correspondência entre anos de estudos e esses níveis de letramento”<sup>19</sup>. Vejamos no quadro abaixo:

Quadro 4 – Categoria Anos de Estudo e Níveis de Letramento

<b>Categorias de anos de estudo (IBGE)</b>	<b>Correspondentes níveis de letramento</b>
Sem instrução e menos de 1 ano	Sem instrução e menos de 1 ano
1 a 3 anos	Nível 1 de letramento
4 a 7 anos	Nível 2 de letramento
8 a 10 anos (Fundamental completo e Médio incompleto)	Nível 3 de letramento
11 anos ou mais (Médio completo ou mais = Educação Básica completa ou mais)	Nível 4 de letramento

Fonte: Ferraro (2008).

A seguir, apresento um quadro no qual acrescento a explicação próprio autor sobre os níveis de letramento:

<sup>19</sup> Lembro que, a esse respeito Ferraro (2002, p. 282) traz a definição de letramento apresentada por Soares (1998): “[...] estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.”

Quadro 5 – Anos de Estudos, Níveis de Letramento e Explicação dos Níveis de Letramento

Categorias de anos de estudos (IBGE)	Correspondentes níveis de letramento	Explicação dos níveis de letramento
Sem instrução e menos de um ano	Sem instrução e menos de um ano	Manteve denominação do IBGE
1 a 3	Nível 1 de letramento	Denominada pela UNESCO de analfabetismo funcional – Entendida pelo autor como “a realização do mínimo dos mínimos em termos de letramento”.
4 a 7	Nível 2 de letramento	Equivalente ao conceito de alfabetização funcional – representa a realização do mínimo operacional no que se refere à capacidade prática da leitura, da escrita e do cálculo. Considerada abaixo do mínimo constitucional.
8 a 10 (Fundamental completo ou Médio incompleto)	Nível 3 de letramento	Compreende a realização do mínimo constitucional.
11 anos ou mais (Médio completo ou mais= Educação Básica completa ou mais)	Nível 4 de letramento	Compreende a realização da Educação Básica.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas informações de Ferraro (2008).

A partir do quadro acima, retorno à reportagem no que se refere ao nível de letramento em que se encontram os 38% de universitários, ou seja, são considerados analfabetos funcionais. Isso equivaleria dizer que na prática, estes alunos tiveram no máximo três anos de estudos, que corresponde ao nível 1 de letramento, portanto, realizaram “o mínimo dos mínimos em termos de letramento”! É nesse nível do letramento, correspondente à *categoria 1 a 3 anos* de estudos, uma das etapas da Educação Básica que teve/vem tendo mais alterações, sendo a que fundamentalmente mais interessa neste estudo.

## 5.2 OS ANOS INICIAIS E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A possibilidade de ingresso aos seis anos, o desdobramento da seriação em ciclos de maior duração e a progressão continuada até a terceira série anual, já estava facultada pela nova LDB, conforme já mencionei no decorrer deste trabalho. Com a promulgação da Lei 11.244/06, teve início o novo Ensino Fundamental de nove anos, e junto a este, a orientação de não mais reprovar alunos entre o primeiro e o segundo ano dos anos iniciais.

Quase dois anos depois, o Parecer CNE/CEB nº: 4, de 20 de fevereiro de 2008, trouxe novas orientações voltadas aos três anos do EF, agora mais centrado na alfabetização e letramento: “Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica

voltados à alfabetização e ao letramento, [...]. Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2008, p. 2).

Em 14 de dezembro de 2010, foi homologada pelo Ministério da Educação a resolução de nº 7, do Conselho Nacional de Educação, que fixa as diretrizes nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, em seu artigo 30, § 1º, que “os anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser considerados um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção.” (BRASIL, [s.d.]).

Seguindo as recomendações do MEC, conforme notícia veiculada em um jornal eletrônico (REDE, 2012, [s.p.]) de Porto Alegre, a Secretaria de Educação do RS (SEDUC), determinou a não-reprovação até o 3º ano (inicial) do EF, mediante a *progressão continuada*, para todas as escolas da rede, a partir do ano letivo de 2012. Mediante essa medida, ainda em 2011, conforme foi noticiado a SEDUC *treinou* em 2011 professores para serem “apoiadores”.

Entretanto, durante o processo de investigação, uma professora que exerce a função de apoiadora na escola disse como foi seu “treinamento” na SEDUC e como se “tornou” uma professora apoiadora:

Eu estava afastada há algum tempo da escola. Fui até a SEDUC, disse que queria um contrato e eles me disseram que tinha uma vaga para professora apoiadora, nesta escola. Aí, eu perguntei o que fazia uma professora apoiadora e eles me disseram que era para dar apoio pedagógico aos primeiros anos. Me mandaram para esta escola e que, aqui me diriam o que era preciso fazer. Me deram o *fono* e eu vim. Chegando aqui, vi que a supervisora e as outras professoras sabiam tanto quanto eu sobre o que era para fazer. A supervisora ligou para lá, e eles disseram que era para ajudar as professoras com os alunos que estavam com dificuldades. Assim, eu, que nunca alfabetizei, pois sempre trabalhei com os terceiros e quartos anos, tive que me virar para saber o que fazer. Agora, já estou tomando mais conhecimento das turmas. A supervisora e eu trocamos algumas ideias, falamos com as professoras. Combinamos que nesse primeiro semestre a prioridade são os alunos do 2º e do 3º ano, que apresentam dificuldades. Talvez no próximo semestre eu “pegue” os 1º anos. (PNR1).

A fala dessa professora revela a incoerência entre o que é proposto através dos programas educacionais e a realidade formativa dos professores. E, ainda, nos leva a questionar sobre o que é anunciado e o que concretamente é realizado.

Com base no exposto, a SEDUC/RS disse ter “treinado” os professores para exercerem a função de apoiadores. Para Brzezinski (2008) o termo “treinamento” foi uma modalidade de formação continuada presencial de inspiração tecnicista que norteou a “reciclagem” de professores.

De modo geral, os professores se vêm obrigados a aceitar o que lhes é proposto, mesmo que não estejam devidamente habilitados ou sem preparo para assumir determinadas

funções, ficando aos seus encargos resolver os problemas, mesmo correndo o risco de ter que “improvisar” para resolvê-los. A esse, respeito Saviani (2011, p. 10) nos diz que “A precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.”

Frequentemente novas políticas são postas em prática imediatamente ao serem instituídas, sem que tenha condições estruturais, pedagógicas (pautadas pela formação dos docentes) e, ainda, sem o conhecimento prévio dos professores.

Da mesma forma, a LDB 9394/96 em seu artigo 62, durante a chamada “Década da Educação”, e mais recentemente, com a Resolução nº 1 do CNE/CP de 15/05/2006, com a exigência de que todos os professores, para atuarem na Educação Básica, tenham a formação em nível superior, observa-se que ainda temos professores sem o curso superior completo, atuando nas salas de aula, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 6 – Proporção de Docentes por grau de Formação

		Proporção de Docentes por Grau de Formação					
		Ensino Fundamental		Ensino Médio			Educação Superior
Ano	Número de Docentes	Incompleto	Completo	Total	Normal/Magistério	Sem Normal/Magistério	
2007	1.878.284	0,2	0,6	30,8	25,3	5,5	68,4
2008	1.983.130	0,2	0,5	32,3	25,7	6,5	67,0
2009	1.991.606	0,2	0,5	31,6	24,5	7,1	67,8
2010	2.023.748	0,2	0,4	30,5	22,5	8,1	68,8
2011	2.039.261	0,2	0,4	25,4	19,0	6,4	74,0

Fonte: MEC/Inep/Deed, de acordo com o censo escolar, a partir de 2007.

O quadro apresentado nos fornece alguns dados gerais sobre os níveis de formação dos professores, revelando que, embora tenha decrescido o número de professores apenas com o magistério e, aumentado o número referente ao nível superior de ensino, esse aumento é pouco expressivo, mediante as exigências atuais de ensino.

Nas entrevistas, as professoras em sua maioria, revelaram ter formação em Pedagogia, sendo que uma está concluindo, outra, além da pedagogia, é formada em Educação Física e somente uma delas ainda não concluiu o nível superior, como se pode observar nos seus relatos:

Fiz o curso de magistério, em 1998, no Colégio X, essa foi minha formação. Fiz na UFRGS, dois semestres de pedagogia à distância e seis semestres de geografia na PUCRS. Na área de educação, foi isso [...] (ENR7).



Sou formada em pedagogia. (ER5).

Fiz magistério e pedagogia em supervisão escolar [...] (ER4).

Sou pedagoga, supervisoras escolar, psicopedagoga clínica, especialista em alfabetização pelo GEEMPA e, também, especialista em atividade física para deficiente mental e físico [...] (ER1).

Minha área é a Educação Física, mas fiz o curso para trabalhar com os anos iniciais (ER7).

Fiz Supervisão Escolar, apesar de não ter feito o magistério [...] (ENR8).

Interessante observar que quase todas fizeram o curso de Pedagogia com Especialização em Supervisão Escolar. Esse tipo de formação, que habilitava os docentes a atuarem na função de especialistas, perdurou até o ano de 2006, com a chegada da Resolução nº 1 do CNE/CP. Essa resolução modificou os currículos de formação de professores nos cursos de Pedagogia, extinguindo as habilitações, passando de uma especialização para uma formação mais generalista, ampliando o campo de atuação docente em várias funções, às vezes distantes da própria formação.

Na dissertação de mestrado de Moraes (2006) intitulada: “*A Formação de Professores no Curso de Pedagogia, Licenciatura da FACED/UFRGS: um estudo a partir das diretrizes curriculares*”, em que analisa a Resolução nº 1 do CNE/CP de 2006, a autora enfatiza que a atual formação de professores tem “[...] a evidência de uma formação generalista para o Pedagogia, considerada, como fraca e superficial”. (MORAES, 2006, p. 88).

Essa constatação nos leva a questionar como esse tipo de formação pode atender às exigências atuais, especialmente voltadas para o novo Ensino Fundamental com sua ampliação, redução da idade de ingresso e organização por ciclos nos três os anos iniciais, formando um bloco de alfabetização.

Assim, em consonância com o que é exigido legalmente, compreendo que seja necessário rever as políticas para a formação inicial de professores e que essas ocorram na universidade. Esta também é uma das propostas do grupo *A formação de professores para o MERCOSUL*<sup>20</sup>, conforme consta em um dos artigos publicados:

<sup>20</sup> O Grupo foi fundado em 1993, na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como um protesto pois, no Tratado de Assunção, aprovado em março de 1991, Pela Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, não aprecia nenhuma palavra sobre educação.

A formação de professores para atuar no Ensino Fundamental (como também nas demais etapas da Educação Básica) deve acontecer em nível universitário. A universidade é o *locus* privilegiado para a formação de professores: nela o conhecimento produzido é atualizado e conservado pelas atividades de Pesquisa, Ensino e Extensão. (MORAES; MOREIRA E OYARZABAL, 2009, p. 118).

Desse modo, os professores que irão atuar com crianças, jovens e adultos, devem necessariamente ter as condições necessárias para serem alfabetizadores. Porém, com base nos estudos e pesquisas realizadas, bem como na própria experiência de formação, na realidade concreta, os estudos voltados à alfabetização são reduzidos a um ou dois semestres. Há certa predominância, ou das técnicas e métodos, ou pelo estudo de teorias, apresentadas de forma fragmentada e superficial, sem que se domine das categorias científicas para alfabetizar.

Preocupados em assegurar que a alfabetização ocorra ainda nos primeiros três anos do EF, foi instituído o Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (BRASIL, 2012), cuja principal meta é que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, portanto, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Esse pacto, que se constitui numa das políticas que vem sendo desenvolvidas pelo Governo Federal, com o compromisso assumido também pelos governos estaduais e municipais, vem ao encontro do cumprimento do “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, com base no Decreto 6.094, de 24/04/2007, inciso II do Art. 2º:

CAPÍTULO I DO PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes: II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico [...] (BRASIL, 2007, [s.p.]).

Com o Pacto, o Governo Federal antecipa o cumprimento da meta 5 do PNE 2011-2020 (que está aguardado aprovação na Câmara até o presente momento), cujo texto, repete o anterior: “Alfabetizar crianças até os oito anos de idade” e, inclui a oferta de formação continuada para os professores alfabetizadores.

No portal Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa, encontram-se informações e esclarecimentos sobre o Pacto, os quais destaco alguns itens sobre a proposta de formação continuada de professores (BRASIL, 2012, [s.p.]):

No Brasil, há registros de professores alfabetizadores com formação pouco consistente ou até mesmo incompleta, com vínculos de trabalho precários e com raras oportunidades de participar de cursos de formação continuada. [...] Os

formadores dos professores alfabetizadores serão os Orientadores de Estudo, escolhidos entre os próprios professores pertencentes ao quadro das redes de ensino. [...] Serão ofertados quatro cursos em turmas distintas. [...] Os professores alfabetizadores receberão a formação em seu município, em local a ser definido pela própria rede municipal ou estadual ao longo dos anos de 2013 e 2014. (BRASIL, 2012, [s.p.]).

O Estado reconhece as deficiências na formação inicial de professores, historicamente acumuladas e vem buscando de meios para superá-las. Todavia, mediante as propostas apresentadas, é pouco provável essas efetivamente se concretizarem. Primeiro porque a formação de professores para a Educação Básica, seja inicial ou continuada, deve ser de competência das universidades, ao contrário do texto, que não explicita onde ocorrerão as formações, além do mais, indicam que serão ministradas por professores pertencentes ao mesmo quadro das redes de ensino. Diz Búrigo (2009), que isso decorre de políticas (já institucionalizadas) para a formação de professores, distanciando a possibilidade concreta de que ações como estas, ocorrerem na universidade.

Segundo, porque a proposta de divisão no curso é contraditória, tendo em vista que o ciclo de alfabetização, por si só, remete à ideia de continuidade, a não-fragmentação pela não-interrupção, portanto, da alfabetização enquanto processo contínuo. Nessa direção, o Pacto corre o risco de não concretizar sua proposta de ciclo. Com a separação dos professores no curso, ficará difícil ver o processo em sua totalidade, tanto no que se refere à formação, quanto para o exercício pedagógico, pois:

Assim que o trabalho começa a ser dividido, cada um vive na esfera determinada de atividade, exclusiva a que lhe impõe e à qual não pode escapar: é caçador, pescador ou pastor, até mesmo crítico, e é forçado a continuar a sê-lo, se não quiser perder os seus meios de existência. (MARX E ENGELS, 1978, p. 242).

A fragmentação de saberes é inerente à estrutura capitalista, vem do modelo taylorista que influenciou a tendência pedagógica tecnicista. No campo educacional brasileiro, foi uma tendência pedagógica predominante no tempo da ditadura militar. Observa-se que ainda hoje, essa tendência se faz presente, ainda que de outras formas, na organização e na estrutura escolar com a divisão social do trabalho em seu interior.

## 6 A REALIDADE COM A QUAL SE RELACIONA O MEU ESTUDO

Marx (2008, p. 11) dizia que “[...] a maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. E o que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que produzem quanto a maneira como produzem.” Portanto, para chegar à compreensão do meu fenômeno - as concepções sobre a alfabetização – foi preciso também compreender, de que maneira o modo de produção pode exercer alguma influência sobre os fenômenos materiais sociais.

Embora vivendo um período de crise que começou nos anos de 1970, que vem se intensificando até o momento atual, o capitalismo<sup>21</sup> ainda é o modo de produção<sup>22</sup> dominante. As dimensões de sua influência atingem a todos os setores da sociedade através da concorrência, da exploração e da alienação de força de trabalho.

Uma das correntes políticas mais influentes do capitalismo, o neoliberalismo, que se constitui como uma das estratégias para a superação da crise, segundo Moraes (2010, p. 81) teve sua origem no “*Colóquio de Walter Lippmann*”, um encontro de intelectuais liberais realizado na França em 1938, “[...] e mais adiante esta mesma política segue deliberada no Consenso de Washington.”

Em março de 1990 foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a “*Conferência Mundial sobre Educação para Todos*”, unificando as políticas educacionais estabelecidas no Consenso de Washington<sup>23</sup>, onde, em conjunto, órgãos como a UNESCO – (Organização das Nações Unidas para a educação, Ciência e Cultura), UNICEF – (Fundo das Nações Unidas Para a Infância), PNUD – (Programa das Nações para o Desenvolvimento) e o BM – (Banco Mundial) e mais 155 países assumiram o compromisso de assegurar uma educação básica de qualidade para crianças, adolescentes, jovens e adultos. As nações com maior taxa de analfabetismo tiveram que se comprometer em desenvolver ações para a consolidação dos princípios assumidos na Declaração de Jomtien, dentre eles o Brasil.

---

<sup>21</sup> Sistema econômico em que os meios de produção e distribuição são de propriedade privada e com fins lucrativos.

<sup>22</sup> Marx e Engels analisaram a sociedade apresentando seus estágios de desenvolvimento histórico, com base na divisão do trabalho: Tribal, comunal, feudal e capitalista.

<sup>23</sup> **Consenso de Washington** é “[...] um conjunto de medidas - que se compõe de dez regras básicas - formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras situadas em Washington D.C., como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, fundamentadas num texto do economista John Williamson, do *International Institute for Economy*, e que se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990, quando passou a ser “*receitado*” para promover o “*ajustamento macroeconômico*” dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades.” (CONSENSO, [s.d., s.p.]).

No mesmo período, correspondente ao final da década de 1980 e durante os anos de 1990, o Brasil adotou um conjunto de políticas econômicas neoliberais, que se caracterizou pela expansão de ações que potencializaram a participação de empresas privadas em substituição ao Estado que deveria ser a instituição responsável por garantir a educação e a escolarização da população brasileira. Nessa direção, o Estado, ao adotar uma política orientada por organismos internacionais, fez com que aumentasse o número de empresas privadas, como o Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Bradesco, viessem a interferir na educação brasileira como um todo, com a implantação de projetos que se desenvolvem nas escolas públicas.

Conforme Peroni *et al.* (2009), a participação de empresas privadas – o Terceiro Setor – também chamado “*público não-estatal*”, é parte das estratégias da Terceira Via<sup>24</sup> para a execução de políticas sociais. Nesse contexto, o Estado passa a serem coordenador e avaliador dessas políticas.

Para o desenvolvimento dos projetos, estes órgãos receberam financiamento pelo BM voltados à capacitação docente, à reestruturação de gestão, ao fortalecimento dos sistemas de avaliação e informação, ao aumento do tempo de instrução, à elaboração e o fornecimento de materiais e livros didáticos.

Em nível estadual trago com referencia o período de governo estadual entre 2007-2010, que foi marcado pelas parcerias realizadas com o setor privado, influenciando a gestão da educação e da escola. A Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) implantou o Projeto Piloto de Alfabetização, em algumas escolas que quiseram aderir, voltado ao 1º ano do EF, para as crianças de seis anos, em parceria com as instituições GEEMPA, ALFA E BETO<sup>25</sup> e INSTITUTO AYRTON SENNA – (IAS).

Grande parte dos materiais elaborados por essas entidades vinham/vem prontos para serem executados pelos professores, ou seja, consideram que esses não são capazes de preparar suas aulas “com qualidade”. Há exemplo do que foi apontado, diz que o “[...] IAS parte do diagnóstico de que os professores não são capazes de planejar suas aulas [...] E, traz uma argumentação a esse respeito, que partiu de Viviane Senna, presidente do IAS, a qual apresenta um trecho: “Os materiais são fortemente estruturados, de maneira que mesmo um professor inexperiente, ou com preparação insuficiente [...] seja capaz de proporcionar ao aluno um programa de qualidade [...]” (SENNA, 2000 *apud* PERONI, 2010, p. 225-227).

---

<sup>24</sup> A Terceira Via é “[...] uma proposta alternativa ao neoliberalismo e à antiga social Democracia.[...]” (PERONI *et al.* (2009, p. 39).

<sup>25</sup> IAB - Instituto Alfa e Beto.

Nas argumentações da presidente do IAS o uso dos materiais “*fortemente estruturados*” evidenciam a lógica do pensamento neoliberal com a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho prático. Portanto, reforçando a questão da *prática pela prática*, considerando que o simples uso dos materiais pedagógicos mais adequados solucionaria a questão da qualidade educativa.

Do mesmo modo, observa-se que a escola, cada vez mais reproduz um discurso neoliberal, com palavras e expressões como: competência, habilidade, alcance de metas, qualidade total, entre outras, afastando-se de seu campo social, passando a funcionar nos moldes da política de mercado Sem dúvida isso irá refletir na estrutura, no funcionamento, nos “PPP’s” (Projetos Político e Pedagógicos) escolares, portanto, no modelo de ensino, métodos e especialmente no tipo de avaliação, mais centrada nos resultados do que no processo.

Em um de seus artigos, Peroni (2009, p. 49) faz uma análise sobre a “*mercadificação de tudo*”, ressaltando a questão da avaliação:

As políticas são cada vez mais focadas na avaliação individual de habilidades e competências necessárias à reestruturação produtiva, com o retorno à teoria do capital humano, à meritocracia, onde o sucesso e o fracasso são por conta e risco dos clientes no mercado, e não mais uma pauta de direitos universais para sujeitos sociais.

Ainda que a avaliação esteja relacionada à prática educacional para verificar o rendimento dos alunos, que, de acordo com os objetivos, relacionados aos referenciais teórico-metodológicos, também oculta, atrás dessa superficialidade aparente, outras questões, sendo uma delas a questão de poder Neste contexto, acredito ser interessante trazer alguns aspectos referentes às avaliações na implantação das novas políticas educacionais no Ensino Básico: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (já comentado anteriormente) e a Prova Docente (BRASIL. INEP, 2012, [s.p.]), que se desenvolveram no contexto das políticas neoliberais.

Embora suas ideias iniciais se encontrem na LDB, elas se materializam nas atuais políticas educacionais, na forma como está sendo organizado o Ciclo de Alfabetização, que requer uma avaliação com base no *princípio da continuidade*. E, na avaliação dos professores que querem ingressar no magistério.

A Prova Docente é uma avaliação criada pelo INEP, com o objetivo de subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para testar as habilidades e competências para o processo de seleção e ingresso de docentes para Educação Básica.

Um dos eixos do Pacto, que se refere à avaliação nos três anos iniciais do EF, diz que, além das avaliações comumente realizadas pelos professores (BRASIL. INEP, 2012, [s.p.]),

[...] será disponibilizado um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano que permitirá aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. A terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização.

Além das avaliações dos discentes, também estão no centro das discussões as avaliações dos docentes, que, embora tramite no Senado Federal desde 2007 e na Câmara dos Deputados desde 2010, ainda suscita dúvidas e motivo para debates.

Em 23 de novembro de 2012, ocorreu o Seminário AESUFOPE, na PUC/RS, com o tema “*Prova Docente & Formação de Professores no Brasil*”. Nesse seminário (no qual participei), alguns presentes manifestaram suas preocupações relativas aos objetivos da Prova: “A prova não pode ser uma indutora para a elaboração dos currículos [...]”; “Para valorizar a docência, não basta uma prova de ingresso, mas, sim, condições de trabalho, equidade, gestão democrática, salário [...]” (PROVA, 2012, [s.p.]).

Da exposição feita pela representante no INEP/MEC, onde foi apresentado um resumo sobre a “*Implementação Política da Prova*”, bem como, do texto “*Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente - Documento para Consulta Pública*”, disponível no site do INEP (BRASIL. INEP, [s.d.]), resalto alguns termos e referências que denotam influências geradas por políticas internacionais.

À exemplo do que foi dito, palavras como *habilidade e competência* aparecem com frequência e também referências à definição de “[...] padrões para um bom professor [...]”, “[...] professores com boas práticas.” (BRASIL. INEP, [s.d.], p. 1 ). A definição para esses padrões se baseiam nos estudos e pesquisa da OCDE um órgão utilizado como parâmetro de estudo e pesquisa sobre políticas para o magistério. “Esses padrões ressaltam a importância da valorização da identidade do professor como alguém que necessita de conhecimentos e habilidades específicos para seu exercício profissional.” (BRASIL. INEP, [s.d., p. 3 ]).

O objetivo para a realização do exame para ingresso na carreira docente, expresso no documento é dar subsídios às redes estaduais e municipais para que possam “aprimorar seus processos de seleção de professores e aumentar a periodicidade de contratação de professores.” (BRASIL. INEP, [s.d., p. 4 ]).

## 6.1 DESCRIÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

A escolha pela escola onde realizei esta pesquisa não ocorreu ao acaso, mas, primeiramente, devido à minha ligação profissional até a metade ano de 2011 que, ao fazer parte do seu cotidiano fui constatando que, embora se estabelecesse inúmeras mudanças na legislação, especialmente voltadas à alfabetização nos anos iniciais, na realidade concreta, essas pouco se evidenciavam.

Da empiria da sala de aula e nas conversas com os colegas, me levaram a pensar o quanto, ainda, a questão da alfabetização é problemática, desde os primeiros anos, até os anos finais do EF. Mediante as dificuldades dos alunos que não conseguem se alfabetizar nos três primeiros anos e que chegam aos anos finais com muitas defasagens, fizeram com que aumentassem minhas inquietações, especialmente, no momento em que as mudanças recaem sobre esta fase da escolarização que, inevitavelmente, está relacionada com o processo inicial de alfabetização.

O segundo motivo para a escolha do local da pesquisa deveu-se ao fato de ser uma escola pública, “diferenciada” (mais a diante definirei melhor o que isso significa), com grande número de alunos e professores, enfim, por suas múltiplas diversidades.

A respeito das informações sobre a escola, as obtive participando das reuniões, junto à secretaria, através do blog (RIO GRANDE DO SUL. Escola, [s.d.], p. 1) na internet e, também, no livro “Uma escola para todos, uma escola para cada um.” (PERSCH *et al.*, 2006), que contém alguns dados sobre a origem da escola.

Segundo consta no livro mencionado, a história da escola teve início em 1965 quando os moradores do bairro Morro Alto, bairro situado zona sul da cidade de Porto Alegre, moveram-se em ações coletivas para que fosse instalada uma pequena escola naquela região. Entretanto, por volta do ano de 1986, por interesses mobiliários especulativos, a escola foi transferida para o bairro Ipanema, num novo prédio. Sendo que em 1994 foi transformada em CIEP, onde está até os dias atuais, na qual reside boa parte dos alunos da escola.

Até o momento da coleta de informações, havia em média 1300 alunos nos turnos da manhã e da tarde, distribuídos em quarenta e cinco turmas, sendo que algumas turmas ainda estão no regime seriado de oito anos (6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries) e, as restantes, do 1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano, já fazem parte do novo regime do Ensino Fundamental.

A escola contava com sessenta professores, quase todos com formação superior, nomeados, sendo que alguns estavam na escola há mais de dez anos e em processo de



aposentadoria. Esse fato acabou gerando algumas alterações no perfil do quadro docente da escola, aumentando o número de professores contratados e nem todos com formação superior. A equipe diretiva era composta pela diretora, duas vice-diretoras, duas supervisoras sendo uma responsável pelo “CAT” e a outra pelo “Área”<sup>26</sup> e três orientadoras educacionais.

Cabe dizer que a diretora, no cargo há mais de dez anos, com considerável aprovação e aceitação de boa parte da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários e pais), não quis se candidatar à reeleição para o ano de 2013. No período da eleição para diretores, ocorrido em novembro de 2012, nenhum outro professor da escola aceitou concorrer, ficando esta a aguardar a nova direção a ser enviada pela SEDUC/RS.

Esta escola, considerada por muitos que a conhecem como “diferenciada”, apresenta algumas singularidades, como por exemplo, ter, ainda, uma classe especial para alunos com deficiência mental leve, mediante comprovação por diagnóstico médico e, para as turmas de 6<sup>a</sup> às 8<sup>a</sup> séries, ter um sistema de salas ambientes, ou seja, as disciplinas são ministradas em salas específicas e são os alunos que se deslocam para essas.

Também, o aspecto físico, as condições materiais e o fato de frequentemente poder contar recursos humanos necessários para seu funcionamento, fazem diferença em relação às demais escolas da rede estadual, que sofrem com a precarização de serviços. As condições físicas da escola revelam o cuidado e o zelo por parte de todos, contando com salas bem conservadas, limpas, iluminadas, com ventiladores de teto, amplo refeitório e cozinha bem equipada, laboratório de ciências, biblioteca, sala para as aulas de informática, e multimeios.

Ocupando uma área de 4.400 m<sup>2</sup>, a escola tem quatro pavilhões, auditório com capacidade para 250 pessoas, dois ginásios de esportes coberto, quadras ao ar livre, três pátios externos, sendo que um desses é reservado especialmente para as turmas de primeiro ano, com playground e casinha de bonecas.

O alto índice de participação dos pais ou responsáveis em reuniões, assembleias e outras atividades, tais como oficinas de artesanato, lazer e outros, são itens que contribuíram para que, em 2009, a escola fosse indicada como destaque Estadual/Distrital, na cidade de Porto Alegre estando entre as finalistas, segundo o Prêmio Nacional de Referência em Gestão. Esse prêmio veio da iniciativa conjunta do CONSED – (Conselho Nacional dos Secretários de Educação), da UNDIME – (União Nacional dos Dirigentes Municipais), da UNESCO e da Fundação Roberto Marinho.

---

<sup>26</sup> Denominações ainda utilizadas nas escolas em geral - Currículo por Atividade: do 1º ao 5º ano e Área: da 6ª à 8ª série do EF.

Até 2011, a escola participava<sup>27</sup> de projetos e programas como o Programa Parceiros da Educação/RS<sup>28</sup>, criado em parceria com a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho – (FMSS), a Escola Superior de Propaganda e Marketing – (ESPM/RS) e o Instituto JAMA<sup>29</sup>. Em 2010, a escola participou do Projeto de Melhoria dos Resultados Pedagógicos, previsto pelo Programa Parceiros da Educação/RS<sup>30</sup>, como o objetivo de “estimular e orientar o investimento social privado na escola pública, por meio de um sistema de gestão com foco nos resultados e com base em indicadores de aprendizagem e de convivência escolar”.

Importante que se reconheça o esforço e o empenho da equipe diretiva, que se evidencia na forma de organização e na estrutura física da escola e, obviamente pela obtenção da premiação conferida à sua gestão. No entanto, observa-se que a relação público/privado fica evidente no tipo de gestão adotado pela escola através das parcerias. Há uma “busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços” (PERONI, 2003, p. 73). Também, diante dessa lógica, que a própria autora denomina de “lógica privada no público”, Evangelista e Shiroma (2007, p. 538), nos falam que “[...] o discurso gerencial incorporado pelos educadores não é apenas repetição de *slogans*, mas a evidência de ideologias em disputa. Sua assimilação colabora na produção e reprodução de uma dada concepção de mundo.”

Seguindo com a descrição sobre a escola, mencionei anteriormente que os pais/responsáveis pelos alunos são bastantes presentes e (também) muito exigentes. Essa situação com certeza é positiva, mas, também apresenta seus aspectos negativos. Pela própria experiência, lecionando para uma turma de primeiro ano e, também, através dos relatos das professoras, constatei que existe certa competitividade e, também, pressa para que as crianças se alfabetizem logo no início do primeiro ano.

Mesmo considerando de extrema importância o fato dos pais se preocuparem com o aprendizado dos filhos, isso pode gerar certa ansiedade e levar a uma exigência desnecessária

<sup>27</sup> Essas informações foram obtidas no período da coleta de dados, em 2011.

<sup>28</sup> O Parceiros da Educação é um programa de cooperação técnica e financeira que busca estimular e orientar o investimento social privado na escola pública, por meio de um sistema de gestão com foco nos resultados e com base nos indicadores de aprendizagem e de convivência escolar. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/portal-social/19,0,2735926,Programa-Parceiros-da-Educacao-RS-realiza-evento-de-apresentacao.html>>. Acesso em: 05 set. 2011.

<sup>29</sup> O Instituto JAMA é uma associação sem fins econômicos, políticos ou religiosos. Com atuação na região de Porto Alegre, desenvolve ações sociais voltadas para a melhoria da educação. Disponível em: <[http://www.institutoaquila.com/Noticias/10042012\\_gide.html](http://www.institutoaquila.com/Noticias/10042012_gide.html)>. Acesso em: 05 set. 2011.

<sup>30</sup> O “Parceiros da Educação” é um programa de cooperação técnica e financeira que busca estimular e orientar o investimento social privado na escola pública, por meio de um sistema de gestão com foco nos resultados e com base nos indicadores de aprendizagem e de convivência escolar, veiculado em 02/12/2009. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/portal-social/19,0,2735926,Programa-Parceiros-da-Educacao-RS-realiza-evento-de-apresentacao.html>>. Acesso em: 05 set. 2011.

para que as crianças aprendam a ler e a escrever o quanto antes. Por sua vez, os professores que se sentem pressionados pelo sistema e pela comunidade escolar e acabam por escolher métodos de ensino que atendem às exigências de “garantir bons resultados”, o que pode resultar em prejuízos aos processos de ensino e aprendizagem.

Aliás, essa *pressão* sobre os professores que, decorre do desprestígio da profissão e da crença da sua incapacidade, é (em parte) explicada por Evangelista e Shiroma (2007, p. 537), ao dizerem que “[...] essas e muitas outras imagens denegatórias justificam uma ação dura sobre os docentes e oferecem o mote para a mobilização de pais e comunidade na tarefa de “incentivar” o professor a dedicar-se à escola e à docência.”

A escola iniciou a implementação do EF de nove anos realizado as mudanças necessárias no contexto físico, tais como, adaptar o espaço que antes era destinado às turmas de Educação Infantil, como troca de mobiliário, adequando-o para as turmas de 1º ano. Como, também, reorganizar o regimento, o Projeto Político Pedagógico, e os demais trâmites cabíveis.

Em relação especificamente à alfabetização, a escola (equipe diretiva e professoras) decidiu por não aderir ao Projeto Piloto de Alfabetização da SEDUC/RS, optando por utilizar os métodos que comumente conheciam e já colocavam em prática, sendo que o método fonético de silabação, era o que predominava (e, ainda predomina).

No atual governo estadual, o secretário da SEDUC/RS<sup>31</sup>, terminou com os contratos realizados pelo governo anterior. Em fevereiro de 2012 a SEDUC/RS noticiou a determinação o fim da reprovação até o 3º ano do EF, já no decorrer deste ano letivo.

Cabe relatar que a supervisora e as professoras com as quais trabalhei antes de iniciar a coleta das informações, já haviam aceitado participar da pesquisa. Entretanto, devido a algumas contingências, tanto a supervisora, que pediu para gozar a licença prêmio, como também, três, das sete professoras que fariam parte da pesquisa, saíram da escola em diferentes épocas.

O processo de substituição foi demorado e muito difícil em alguns casos. Por exemplo, numa turma em que a professora foi nomeada para outra rede de ensino, de maio até outubro os alunos tiveram três professoras. É claro que isso deva ter causado prejuízos para os alunos, principalmente pedagógicos e, também, para o andamento da pesquisa, como por exemplo, o fato de nem todas as novas professoras estarem dispostas a participar das entrevistas.

---

<sup>31</sup> No atual governo do RS – governo Tarso Genro (2011- ) , o atual Secretário da Educação é o professor José Clóvis de Azevedo.

Ao participar das reuniões de planejamento pedagógico, em apenas uma dessas presenciei a leitura e discussão sobre assuntos, como por exemplo, avaliação e currículo. Nas demais reuniões e também nos Conselhos de Classe, os assuntos tratados eram mais particularizados, cada qual falando dos problemas com o aluno A ou B, ou seja, a ênfase era dada mais aos aspectos comportamentais do que didáticos e pedagógicos.

Nessas reuniões de Conselho de Classe, que ocorriam a cada trimestre, pude observar mais de perto as professoras que eu iria entrevista, possibilitando compreender, com mais precisão, o que elas pensam sobre a alfabetização.

Assim observei a falta da organização um espaço/tempo para tratar dos assuntos relacionados ao ensino e às aprendizagens dos alunos, especialmente de uma sistematização didático-pedagógica voltada para a alfabetização, que, infelizmente é uma realidade em grande parte das escolas brasileiras.

A esse respeito, Fogaça (2010) em sua tese de doutorado em que trata sobre as reuniões nas escolas públicas, diz que essas têm algumas especificidades, como por exemplo: fazer parte do calendário de atividades previstas; ter caráter administrativo, planejamento e pedagógico; serem obrigatórias e, às vezes, tratarem de assuntos “determinados pelas instâncias superiores” ao invés de temas de interesse da comunidade escolar. Segundo o autor, como base em outros dois autores (VASCONCELLOS, 2006, 2009; TORRES, 2010), salienta que os momentos destinados às reuniões pedagógicas funcionam para quaisquer outras atividades, mas, “[...] poderiam servir, no entanto, para socializar conteúdos de livros lidos e seminários dos quais os professores participam.” (FOGAÇA, 2010, p. 26).

As entrevistas iniciaram ao final do mês de maio e se estenderam até o final do mês de outubro em razão das substituições de professores, conforme foi relatado. Além das perguntas que comumente se costuma fazer (nome e formação), as demais se referiram ao objeto pesquisado, ou seja, as concepções sobre a alfabetização e, também, às concepções sobre o letramento e a progressão continuada. Quanto à formação, dentre as oito entrevistadas, apenas uma não tinha curso superior, outra era formada em Educação Física e também, ela e outras três professoras, fizeram o magistério. Dentre estas, uma entrevistada disse ter também, formação em psicopedagogia.

Até o mês de agosto, a supervisora que fez parte desta pesquisa, informou-me que não havia recebido nada “oficial” sobre a progressão se estender até o final do 2º ano. Entretanto, ao final do mês me comunicou que havia recebido confirmação de não mais reprovar até o término do 3º ano. Em setembro, a referida supervisora entrou com pedido de aposentadoria e assim como outras professoras que entrevistei, pelos motivos já citados, tiveram que sair da

escola. Como eu já havia acertado com a supervisora de estar presente nos conselhos para avaliação dos alunos, a supervisora que atendia o currículo por área, que ficou encarregada de realizar o conselho, aceitou minha participação.

## 6.2 A ALFABETIZAÇÃO NA CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS PESQUISADAS

Neste último capítulo trato especificamente do meu campo de investigação que foram as concepções das professoras sobre a alfabetização. Apresento este item ao final do trabalho, pois, para conhecer as concepções das professoras e tentar compreender como se constituíram a partir do conceito geral de alfabetização, que é ensinar a ler e escrever e, do mesmo modo, saber como esse conceito geral, se concretiza nas suas práticas. Para isso foi necessário conhecer as mediações desse fenômeno, ou seja, as concepções teórico-histórico-pedagógicas do ensino para alfabetizar, a legislação de rege o EF, os PCNs, saber de suas formações.

Nas observações de campo, bem como, no decurso das entrevistas, as professoras relataram como *se prepararam* para alfabetizar. Das oito entrevistadas, somente duas afirmaram que tiveram alguma disciplina, “mas, de maneira bem geral”, sendo que, uma professora está em curso e teve uma disciplina sobre as concepções pedagógicas e a outra, “aprendeu” sobre “o método da abelhinha, há mais de 30 anos”. Para as demais este conhecimento foi adquirido “na prática mesmo”, na “troca e ajuda entre as colegas”, nos cursos e oficinas. Apenas uma entrevistada afirmou que nunca *viu* nada específico sobre a alfabetização na sua formação.

Das suas respostas me ocorreram duas indagações: Como pode se formar um professor sem os conhecimentos básicos inerentes à função? O que acontece com os cursos de formação de professores que não oferecem um elevado nível de qualidade? Conforme nos aponta Moraes (2011, p. 31)

O curso de Pedagogia parece seguir com o estigma de desvalorização profissional, servindo à lógica de ser um curso suficiente para formar aqueles que não precisam de muito conhecimento para educar crianças e jovens que também não precisam aprender muito. Ou seja, um ensino fraco, carente de conhecimentos de base conceitual, voltado mais às práticas ou experiências em espaços formais ou informais.

Vivenciando e observando a realidade concreta da escola, concordo com esse pressuposto e, acrescentaria que, mesmo se seguisse a lógica de que *um pouco só basta para*

*quem pouco precisa*, a maneira como foram/estão sendo formados os professores vem se mostrando *insuficiente*, inclusive para *esses*. A fala da PNR8 vem confirmar essa suposição de que as formações de professores não oferecem as condições mínimas necessárias para atuarem em suas áreas. Vejamos o que disse a professora durante uma reunião de professores, a qual eu observava:

“[...] deveriam ter cadeiras de métodos de alfabetização na universidade. Muitas professoras chegam com muito boa vontade, mas não sabem nada sobre métodos de alfabetização. Até mesmo, deveria de ter curso sobre como trabalhar com as crianças pequenas”. E, completou: “Põe isso que eu falei aí no teu trabalho! (PNR8).

Nas minhas anotações de campo constam algumas observações sobre como as professoras, realizavam suas práticas de alfabetização, revelando, de certa forma, como concebem o ensino e aprendizagem. Observei, por exemplo, que algumas salas de aula, embora as dimensões dificultem dispor as classes para a formação de grupos, em algumas turmas, incluindo os 1º anos, os alunos sentavam enfileirados da maneira tradicional. Em outra situação, chamou minha atenção o fato de algumas professoras exigirem que os alunos “saibam escrever em letra cursiva”, e, também, de ouvir, em muitos momentos, considerarem *imaturos* os alunos que “só querem brincar”.

Nessa direção, para ampliar minha compreensão a cerca do meu objeto de estudo, embora nesse momento não possa nesse momento aprofundar, tendo em vista o limitado tempo que disponho para finalizar esse trabalho, considere necessário buscar algumas explicações, sobre: organização da sala de aula, letra cursiva e imaturidade dos alunos.

A organização do espaço da sala de aula pode revelar a concepção na qual o professor embasa sua metodologia. Organizar as classes enfileiradas, por exemplo, é uma das características do modelo de ensino tradicional, centrado na figura do professor. Em contrapartida, a organização em grupos, revela as influências do sócio-interacionismo, que concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro.

Mas, fique claro, o simples fato de organizar a sala em grupos, não garante que estejam em interação, assim como, a organização em classes enfileiradas, não impede que o professor promova a interação, com e entre seus alunos. Também, se formos nos reportar ao fenômeno estudado, a simples observação, não serve como análise, mas, apenas como referencia na tentativa de compreender o fenômeno.

Em relação à letra cursiva, é uma discussão antiga, não apenas no Brasil. Foi noticiado na revista eletrônica “*Carta Capital*”, que os “*Estados americanos abolem a escrita à mão*”

*nas escolas*” (CARVALHO, 2011, p. 1), confirmando a ênfase que é dada a forma como se escreve. A letra cursiva está associada, inicialmente, aos métodos, como por exemplo, o analítico ou global de alfabetização, que utilizam a letra cursiva para facilitar a “memorização do texto, sentença ou palavra, que é a estratégia básica nesse método” (BRASIL. Secretaria, 2008, p. 30). O uso de letras de forma maiúsculas apoia-se na ideia de serem mais fáceis de reconhecer, contar e de fácil traçado.

É comum nos meios escolares considerar “imaturos” os alunos, que supostamente apresentem dificuldades de aprendizagem, que, segundo Asbahr (2006, [s.p.]) essa concepção, decorre da

[...] biologização dos saberes científicos é o organicismo presente em concepções do desenvolvimento humano. Ao dizer que determinado aluno é infantil ou imaturo, o professor remete-se a teorias do desenvolvimento infantil com as quais entrou em contato durante seu curso de formação, provavelmente nas disciplinas de Psicologia, que concebem o desenvolvimento humano como maturação biológica linear. Sendo assim, resta ao professor esperar que seu aluno “amadureça”, que atinja naturalmente a fase adequada de desenvolvimento necessária à aprendizagem escolar.

A meu ver, essa concepção *biologizada*, se reforçou ainda mais diante da antecipação a idade de ingresso das crianças no ensino fundamental que ocorreu sem planejamento, estudos ou debates. Ao invés da escola se adaptar e se preparar para essa nova demanda de alunos, ocorreu o contrário, são as crianças devem se adaptar ao seu ritmo, regras e rituais, sem levar em conta suas vivências e interesses, enfim, ao entrar para a escola, parece que a primeira lição é “deixar de ser criança”. Nessa direção, as formações deveriam oferecer um conhecimento sólido para que o professor possa “manejar teorias e conceitos na prática pedagógica” (OYARZABAL; MOREIRA E MORAES, 2009, p. 118), voltado à realidade com a qual atua.

Ao responderem às concepções sobre a alfabetização, com poucas diferenças, as professoras afirmaram que alfabetizar é

“[...] codificar e decodificar” língua escrita e falada, sendo que uma delas afirmou ser também “um ato mecânico de aprender a ler [...] e que devemos alfabetizar letrando.” (PR7).

Essas concepções tem como base o domínio das técnicas para a escrita através do treino intensivo, da repetição e da memorização, prática que vigorou até o final dos anos 1980 com a chegada do construtivismo no Brasil. Em relação ao “alfabetizar letrando”, essa é uma concepção que advém do conceito de letramento que está em evidência no cenário atual da

educação, e se refere à ação de ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais. Vejamos o relato das entrevistadas ao serem questionadas sobre suas concepções de alfabetização:

A alfabetização para mim é um coisa muito simples que não se dá só com a criança (eu já trabalhei com adultos), é decifrar um código. Eles têm que decifrar. Só que para decifrar esse código, devem usar as experiências que eles trazem. As experiências da escola, mais as informações juntas – mais as informações das professoras, eles decifram um código. É um código de escrita. Acontece em qualquer língua, não só na língua portuguesa. Em qualquer língua, o padrão de código tem que ser decifrado. [...] A gente está sempre aprendendo, nada é estanque, a gente aprende todo o dia. E, se aprende todo o dia como facilitar essa decifração desse código de escrita, em qualquer língua. [...] agora com a mudança no ensino, com o politécnico, a gente vai fazer é a aprendizagem através da pesquisa. As crianças de alfabetização também fazem pesquisa. (FONTE: PR1).

Eu vejo que hoje em dia é muito difícil para as crianças. Eles fazem a leitura e tem muita dificuldade em entender o que estão lendo. Acho que é isso, basicamente alfabetizar é ajudar eles a descobrirem e decodificarem o código da leitura e da escrita. (FONTE: PR2).

Alfabetizar? Eu acho que vou falar principalmente do meu método, né? [...] (FONTE: PR3).

Tem que entender um texto ou uma frase, um comando de uma atividade. Isso para mim é alfabetização. (FONTE: PR5).

Alfabetizar é um processo mecânico de aprender a ler penso que além de valorizarmos e priorizar o cumprimento de normas de convivência na sala de aula, [...] devemos alfabetizar/letrando, sempre abordando valores positivos da criança na família, na escola, na natureza e consigo mesma. [...] (FONTE: PR7).

Alfabetizar significa em primeiro lugar tornar o ato de ler significativo, pra criança, isto é o aluno precisa entender que todas as letras e símbolos que formam palavras vão ajudá-lo a conhecer todo um mundo que o rodeia desde rótulos até histórias, etc. O ato de alfabetizar tem estar associado a vida do aluno, ao seu cotidiano, a sua realidade. (FONTE: PNR8).

A partir dos relatos acima observei que as professoras revelam certa dificuldade de expressar suas concepções a partir de pressupostos teóricos, ficando mais na descrição da prática alfabetizadora, notoriamente conservadora e mecanicista. Essa concepção de educação fundamenta-se na perspectiva positivista<sup>32</sup>, que vigorou fortemente até os anos de 1980, e que é, ainda, muito presente nos dias atuais. Saviani (2005, p. 18) considera que nesse período correspondente ao final da década de 1960, predominava o que “[...] poderíamos chamar de concepção produtivista de educação.”

<sup>32</sup> “Positivismo é um conceito que possui distintos significados, englobando tanto perspectivas filosóficas e científicas do século XIX quanto outras do século XX.” (POSITIVISMO, [s.d., s.p.]).



Uma das características dessa concepção de educação é justamente a separação entre a teoria e a prática educativa. Essa separação entre prática e teoria é muito presente nos *jargões* dos professores de um modo geral, como por exemplo, a famosa frase “a teoria, na prática é outra coisa”, ficando apenas na concepção de que é preciso partir das práticas, das experiências e das vivências, sem a relação dessas com a teoria. Essa maneira de

[...] entender a prática como uma experiência individual, subjetiva, de natureza sensorial é característica do empirismo e do positivismo. Uma das correntes do positivismo, o pragmatismo, fez da prática individual sua dimensão mais característica. (SILVA TRIVIÑOS, 2009, p. 52).

Retornando à análise, a entrevistada PR7 mencionou que

“[...] se deve *alfabetizar/letrando*.”

Essa é uma expressão que vem sendo utilizada nos estudos de alguns autores como Soares (2000, p. 3 *apud* VIEIRA, 2010, p. 125), justifica o uso do termo:

Precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento [...]. Assim teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Muitas crianças da turma chegaram ao 1º aninho sem saber recortar, colar, não sabiam as letras, nem diferencia-las de números [...] saber isso são requisitos para ler e escrever...como posso querer que o pobrezinho saiba ler escrever, se ele não sabe nem colar! [...] (FONTE: PR1).

[...] Minha concepção de 1º ano é bem da pré-escola mesmo. A questão da prontidão [...] para mim, um aluno, durante a alfabetização tem que ler todos os tipos de letras. (Fonte: P5R).

[...] seria toda a aprendizagem, para não cair no conceito, que o aluno consegue absorver em termo de letramento, raciocínio lógico e também, porque não, habilidades motoras. (FONTE: PR7).

Nessas falas considerei que, na concepção das professoras, para alfabetizar é necessário conhecer as letras, os sons, incluindo habilidades motoras e a *prontidão*<sup>33</sup>, que até o advento do construtivismo, era vista como fundamental para que a alfabetização acontecesse.

<sup>33</sup> A idéia de prontidão para alfabetização na educação brasileira teve como marco a primeira publicação do livro Testes ABC de Lourenço Filho, em 1934. Esses testes, que visavam o preparo para aprender a ler e a escrever, centravam-se na maturidade percepto-motora das crianças.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985, p. 101):

[...] a maturidade para a leitura e a escrita depende muito mais das ocasiões sociais de estarem contato com a linguagem escrita do que qualquer outro fator que se invoque. [...] os tradicionais "exercícios de prontidão" não ultrapassam o nível do treinamento perceptivo motor quando, em verdade, é o nível cognitivo que está envolvido no processo [...]

Nesse sentido, creio que cabe aqui expressar minha surpresa diante do fato da “prontidão para alfabetização” não ter desaparecido do discurso das professoras. Ficando uma dúvida: No geral, esta concepção da prontidão ainda está presente nas práticas escolares ou está retornando para esse contexto?

As seguintes respostas transcritas demonstraram que para algumas professoras a concepção de alfabetização foi um pouco além de “decodificar e decifrar”:

É muito mais do que a criança conseguir codificar, as letras e silabas e silabas que formam uma palavra. É ela conseguir compreender todo esse mundo das letras, das palavras, entender, descobrir que é possível se comunicar da forma escrita, e, interpretar aquilo que tá escrito né... Interpretar o mundo que está ao seu redor. [...] prá mim a criança alfabetizada é aquela que vai saber fazer, ler uma frase e interpretar. Não só, simplesmente ler [...] Eu acho que é isso. (FONTE: PR3).

A fala dessa professora revelou uma aproximação com pressupostos epistemológicos de Paulo Freire sobre a alfabetização a partir do seu significado político, sua finalidade e funções sociais: “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.” (FREIRE, 1992, p. 20). Não coube aqui julgar se a fala da professora tem coerência com suas práticas, mesmo porque, não era objeto da minha pesquisa fazer essa comparação, entretanto, creio que caiba uma observação vinda do próprio Paulo Freire, ao dizer que “Nem sempre, infelizmente, muitos de nós, educadoras e educadores que proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com nosso discurso avançado.” (FREIRE, 1992, p. 25).

Alfabetizar significa em primeiro lugar tornar o ato de ler significativo, pra criança, isto é, o aluno precisa entender que todas as letras e símbolos que formam palavras vão ajudá-lo a conhecer todo um mundo que o rodeia, desde rótulos até historias, etc. O ato de alfabetizar tem estar associado a vida do aluno, ao seu cotidiano, a sua realidade. (PNR8).

Essa concepção se *aproxima* dos princípios do “alfabetizar e letrar”, primeiro porque parte do princípio que a alfabetização possibilita apropriar-se do sistema de escrita (ler e escrever) e, que, junto a esse processo de apropriação, deve haver um contato com as

diferentes manifestações de escritas que fazem parte da nossa sociedade e que se deve prolongar pelo resto da vida.

Alfabetizar é um processo de construção relacionando o cotidiano com o alfabeto. Para aprender a ler e escrever o aluno precisa participar de situações que o ajude a refletir, transformando informação em conhecimento [...] acredito que o trabalho só tem sucesso com a ajuda e o apoio da família [...] (Fonte: PR6).

A entrevistada PR6 expressa termos pertinentes à concepção construtivista e, também considera que para “ler e escrever” é necessário que o aluno “participe de situações” de *leitura e de escrita*. O aprendizado da língua escrita ocorre a partir da construção hipóteses, tendo como base o significado e a função dos atos de ler e escrever. Entendo que a *crença* da professora, de que a criança *só* irá aprender se houver ajuda da família, estaria associada a um dos princípios do interacionismo de Vygotsky. Nessa perspectiva, que parte da premissa marxista de que o homem é um ser social e histórico, o conhecimento ocorre na interação com o ambiente físico e no convívio social que ocorre a aprendizagem, sendo assim, a família, o primeiro contato social e ambiental da criança. Por outro lado, atribuir à família toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos filhos seria uma forma reducionista e, inevitavelmente, cairíamos na questão da culpabilização da família pelo não-sucesso escolar.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final deste trabalho retomo a citação de Marx (2010), que se encontra na introdução, ao dizer que *todo começo é difícil em qualquer ciência*. Para chegar à compreensão do fenômeno, desde sua origem até o momento em que ele se encontra objetivamente, foi preciso realizar um grande esforço.

Depois de ter percorrido os caminhos de organização e análise dos dados coletados, cheguei, não ao final, mas a um novo começo. Através deste Estudo de Caso, que tratou de conhecer as concepções das professoras que trabalham com os três primeiros anos do EF sobre a alfabetização, posso destacar algumas descobertas que considero mais relevantes.

As professoras entrevistadas relataram que em suas formações iniciais não tiveram disciplinas específicas para alfabetizar, portanto, “aprenderam” a alfabetizar na prática, através de livros e algumas, buscam ideias nos *sites* da internet. Muitas estão no exercício da profissão há pelo menos cinco anos, mas, para algumas, são seus primeiros contatos com as turmas de alfabetização. Em relação às suas formações, uma não possui o curso superior, outra está em processo de formação, as demais possuem curso superior e, das oito entrevistadas, quatro afirmaram participar de formações continuadas. Nesse aspecto, observei que as professoras com mais tempo de experiência com as turmas de alfabetização, com nível de formação inicial superior e que buscam aprimoramento nas formações continuadas, foram as que responderam às perguntas com mais segurança e apropriação.

No conjunto de respostas acerca das suas concepções sobre a alfabetização, a maioria das professoras afirmou que alfabetizar é decodificar e codificar a língua escrita e creem ser necessário preparar a criança para iniciar o processo. Ou seja, partem da ideia geral sobre a alfabetização (codificar e decodificar), considerando basicamente dois aspectos: o técnico e a “prontidão”. O primeiro refere-se à maneira de como se irá ensinar, envolvendo principalmente a escolha do método a ser utilizado. O segundo aspecto refere-se à maturidade do educando, envolvendo uma série técnicas de exercícios motores e outros, para, então, começar o ensino de alfabetização propriamente dito.

Em relação ao letramento, todas disseram não ter muita certeza sobre o assunto, mas, arriscaram em conceituá-lo. Com poucas exceções, consideraram que letramento e alfabetização são praticamente termos e significados iguais, que fazem parte de um mesmo processo, mas, que a alfabetização, por exemplo, deve ocorrer antes do que o letramento.

Mesmo para as professoras que falou em alfabetizar-letRANDo, ambos, para ela, foram vistos como processos separados.

O conjunto de fatos acima referidos (concepção de alfabetização e letramento e necessidade de prontidão) aponta para a falta de uma base conceitual e metodológica nos cursos de formação inicial e continuada. Sem esses elementos dificilmente irá se romper com a prática fragmentada do ensino da língua escrita, que separa leitura e escrita, isso é, primeiro juntar letras e sílabas, para formar palavras e depois ler. E, também, de superar a ideia que existe um tempo certo para se começar a alfabetizar.

Em relação às reuniões de conselho para avaliação das aprendizagens dos alunos, os relatos evidenciaram haver um *novo* ecletismo metodológico, apoiado em alguns métodos tradicionais de ensino de leitura e escrita e de classificação das aprendizagens dos alunos em expressões e falas com base nos princípios construtivistas. Nos relatos durante os conselhos de classe, observei que, embora as professoras expressassem que a avaliação devesse ser contínua e globalizada, davam mais relevância aos erros do que ao processo de aprendizagem e à continuidade desta.

Algumas professoras expressaram que seus alunos *não sabiam nada*, revelando desconsiderarem todo o processo que envolve a aprendizagem, principalmente em relação às crianças: o desenvolvimento motor, a linguagem oral, as relações pessoais, enfim, consideram esses elementos separadamente dos aspectos cognitivos.

Sobre a progressão continuada, todas as professoras, de alguma forma, posicionaram-se contra a implantação desse sistema. Consideraram que as informações que tem sobre o assunto são insuficientes, creem que o número elevado de alunos por turma dificulta pôr o sistema de progressão em prática, não concordam que um aluno “passe” de ano sem ter os conhecimentos mínimos, no caso, saber ler e escrever para seguir em frente, mas todas concordam que esse sistema é importante entre o 1º e o 2º ano do EF. Essa maneira de pensar, está novamente associada à concepção de que a imaturidade da criança, justificando o argumento que este tempo maior *ajuda* no seu amadurecimento, para então de alfabetizar.

Essas constatações evidenciam a inadequação das políticas educacionais que são implementadas sem o conhecimento efetivo os professores. No caso estudado, as professoras não associam o sistema de progressão à possibilidade de continuidade em relação à alfabetização. E, também, me deram elementos para pensar que as formações estão dissociadas das necessidades inerentes à sua profissão, evidenciando a ausência de elementos teóricos que possam sustentar as concepções das professoras sobre o processo de alfabetização.

Na concepção geral, há um jargão que diz que “a teoria na prática é outra coisa”, ainda muito presente nas falas dos professores, que os levam a buscar nas formações apenas as “famosas receitas” para melhor ensinar. Para a realização das formações pedagógicas oferecidas pelas redes de ensino, com frequência são chamados palestrantes para falar de assuntos que nem sempre interessam e/ou acrescentam algo aos professores. A meu ver, nesse tipo de formação, há uma desvalorização dos conhecimentos trazidos pelos professores, que passam a serem vistos como “tábulas rasas”<sup>34</sup>, prontos para serem preenchidos de “novos” conhecimentos para qualificar seu trabalho. Nesse sentido, concordo com Silva Triviños e Oyarzabal; Moreira E Moraes (2009) ao dizer que um dos eixos essenciais de qualquer reforma educativa é a formação de professores. Que esse “[...] é o caminho mais seguro para superar as práticas atuais.” (OYARZABAL; MOREIRA E MORAES, 2009, p. 118).

Assim, considero imprescindível que o professor tenha uma formação inicial e continuada, que lhes forneçam as condições básicas para avançar nos seus conhecimentos e poder atuar na sua área específica de desempenho profissional. É preciso superar o senso comum e estar atento para certas concepções que levam a supor que a formação em si é secundária, principalmente se for uma formação teórica.

Nesta direção aponto para três fatores fundamentais relacionados às formações de professores, especificamente para os que irão atuar com turmas de alfabetização: em primeiro lugar que tenham a formação básica de graduação e que esta tenha, também, um caráter histórico e político, possibilitando aos professores analisarem, de maneira crítica, a realidade, para assim, terem as condições necessárias para modificá-la. Em segundo lugar, que as formações continuadas sejam institucionalizadas, constituindo-se como um direito vinculado à sua profissionalização. Em terceiro, que as formações continuadas e em serviço, se desvinculem dos interesses de empresários, tanto em relação aos objetivos, quanto pelo fato de serem esses os principais financiadores.

Especialmente, a escola pública, deve se articular para que as formações continuadas e em serviço ocorram no seu interior, tendo em vista que “[...] a formação continuada precisa estar associada ao coletivo e à proposta pedagógica da instituição, além de ser financiada pelo poder público (gratuita).” (OYARZABAL; MOREIRA E MORAES, 2009, p. 120). Portanto, as ações que visam mudanças, devem acontecer dentro da própria instituição escolar, que por sua vez, precisa deixar de ser reprodutora desse tipo de sociedade que oprime, explora, negligencia direitos e impõe deveres que atendem interesses alheios aos da população em

---

<sup>34</sup> Conhecida expressão usada e difundida por John Lucke (1632-1704), referindo-se à mente humana, como se essa fosse papel em branco.

geral. Tensionada por disputas políticas, a escola, enquanto instituição pública se apresenta fragilizada e exposta aos interesses privados. E, esses, por sua vez, apregoam, principalmente por intermédio da mídia, formas de desvalorização da *coisa pública*, as escolas, os professores, as administrações e secretarias, etc.

Enfim, é importante que se aprofunde pesquisas e estudos em relação à situação da escola pública, em especial ao processo de alfabetização, que hoje está ocorrendo em seu interior. É preciso que se faça uma leitura essencial que nos mostre suas continuidades e rupturas, na busca por soluções. Mas, essa leitura deve ir para além da própria escola, pois “no âmbito educacional, as soluções não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais* [...]” [grifos do próprio autor]. (MÉSZÁROS, 2006). Assim, considero que nós professores tenhamos que retomar nossas lutas no interior da própria escola, em favor dela mesma e da profissão, tão precarizada e desvalorizada, que nos aliena da própria tarefa de pensar e de criar.

## REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia S. F. A Culpa é sua. **Psicologia**, São Paulo, v. 17, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicousp/v17n1/v17n1a05.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BERNARDES, F.F.; MORAES, Jaira C.; MARIA, Noemi A. **Formação de Professores Para a alfabetização no Ensino Fundamental e EJA**: um diálogo sobre desafios e possibilidades. Texto selecionado para o XX Seminário Internacional de formación de profesores para los países del Mercosur/Conosur, Concepción/Chile, novembro de 2012.

BERTAGNA, Regiane H. Avaliação e Progressão Continuada: o que a realidade desvela. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 193-218, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a12.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Parecer Homologado nº 4 de 20 de fevereiro de 2008: despacho do Ministro. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p.10, 18 out. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 28 abr.2011

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 03/08/2005**: define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2011.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de Abril de 2007**: dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 13 jul. 2012.

BRASIL. IBGE. **Conceitos**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>>. Acesso em: 19 jun. 2012.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996: que “fixa diretrizes e bases da educação nacional, artigo 23.” **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001**: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 19 jun. 2012.

BRASIL. **Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005**: altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 fev 2010.



BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**: Altera a redação dos arts. 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 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Para a Educação Básica**. [s.d.]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992)>. Acesso em: 20 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.html>>. Acesso em: 21 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 867, de 4 de Julho de 2012: que institui o pacto pela alfabetização pela idade certa e ações do pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, n. 129, 5 de julho de 2012. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 00012012070500022>. Acesso em: 21 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Prova Docente Realiza Primeiro Pré-Teste em 2012**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pre-teste-2012>>. Acesso em; 25 nov. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. INEP. **Referenciais Para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente Documento Para Consulta Pública**. Disponível em: <[http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais\\_para\\_o\\_Exame\\_Nacional\\_de\\_Ingresso\\_na\\_Carreira\\_Docente.pdf](http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. Brasília, 2009. Disponível em:<<http://www.mec.gov.br> >. Acesso em: 20 fev. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental : alfabetização e linguagem; incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Ed. rev. e ampl. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 10 nov. 2012.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas Contemporâneas de Formação de Professores Para os anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, set./dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000400010#r1](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400010#r1)>. Acesso em: 29 set. 2012.

BROTTO, Ivete J.O. **Alfabetização**: um tema, muitos sentidos. Curitiba, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008. Disponível em <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/D08\\_brotto.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/D08_brotto.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2012.

BURIGO, Carla C.D. Um olhar Sobre a Formação de Professores de Educação Básica nos Sistemas Educacionais da Argentina, do Brasil e do Uruguai. In: SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo; OYARZABAL, Graziela; BÚRIGO, Carla C. (Orgs.). **A Formação e**

**Professores Para a Educação Básica na América Latina.** Florianópolis: UFSC, 2009. P. 191-203.

CARVALHO, Ricardo. Estados Americanos Abolem a Escrita à mão nas Escolas. **Carta Capital**, São Paulo, 25 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/novos-tempo/>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

CHAKUR, Cilene R.L; SILVA, Rita de Cássia; MASSABNI, Vânia G. **O Construtivismo no Ensino Fundamental:** um caso de desconstrução. UNESP. GT: Psicologia da Educação /n.20. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt20/t203.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2012.

COLAO, Magda. Professor Forcluido do ato de ler a Realidade. In: SIVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo (Org.). **A Formação de Professores para a Educação Básica na América Latina.** Florianópolis: UFSC, 2009. P. 205-216.

CONSENSO de Washington. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Consenso\\_de\\_Washington](http://pt.wikipedia.org/wiki/Consenso_de_Washington)>. Acesso em: 12 ago. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação:** um tesouro a descobrir. UNESCO, 1996. 3. ed. São Paulo: Cortez, MEC/Unesco, 1999.

EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/?Noticia=444534>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022007000300010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022007000300010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 21 jan. 2013.

FERRARO, Alceu F. Brasil: liberalismo, café, escola e voto (1878-1881). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000300011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000300011&script=sci_arttext)>. Acesso em: 24 jun. 2012.

FERRARO, Alceu F. Analfabetismo e Níveis de Letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 jun. 2012.

FERRARO, Alceu F. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, maio/ago. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000200005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 24 jun. 2012.

FERRARO, Alceu F. **A História Inacabada do Analfabetismo no Brasil**, São Paulo: Cortez, 2009.

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

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Com Todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

FOGAÇA, C. Francisco. **Reuniões Pedagógicas e Autoconfrontações**: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública. Londrina, 2010. Tese (Doutorado em Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FONSECA, Laura S. Em Tempos de Despossessão, Prioridades na Educação Como Política de Estado e no PETI Como Política de Governo. **Trabalho Necessário**, v. 6, n. 7. Disponível em <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN07FONSECA,L.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez. 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.

GRACIANO, Sueli Cristina. **Condições de (não) aprendizagem na escola**: uma discussão à luz da perspectiva histórico-cultural. Itatiba, 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2007. Disponível em: <[http://www.saofrancisco.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Dissertacao\\_Sueli\\_Graciano\[1557\].pdf](http://www.saofrancisco.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Dissertacao_Sueli_Graciano[1557].pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2012.

JACOMINI, Márcia A. A Escola e os Educadores em Tempo de Ciclos e Progressão Continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a02v30n3.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2012.

KOSIK, Karel. **A Dialética do Concreto**. Sao Paulo: Paz e terra, 2002, p. 29-30.

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARGIOTTI, Marina S. **Expectativas de Aprendizagem Diante da Progressão Continuada**. Rio Claro, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. V. 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Alfabetismo Funcional. DICIONÁRIO Interativo da Educação Brasileira. São Paulo: MídiAmix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=132>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, Jaira. **A Formação de Professores no Curso de Pedagogia, Licenciatura da FACHED/UFRGS**: um estudo das diretrizes curriculares de 2006. Porto Alegre, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MORAES, Jaira C.; MOREIRA, Adriana L.; OYARZABAL, Graziela M. Formação de Professores Para o Ensino Fundamental: análise da realidade e critérios para a elaboração de proposta. In: SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo; OYARZABAL, Graziela; BÚRIGO, Carla C. (Orgs.). **A Formação e Professores Para a Educação Básica na América Latina**. Florianópolis: UFSC, 2009. P. 111-121.

MORTATTI, Maria do R.L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do R.L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 07 ago. 2012.

MORTATTI, Maria do R.L. A Querela dos Métodos de Alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 3, n. 5, fev. 2009. Disponível em: <[http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1980-76862009000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-76862009000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 04 out. 2012.

MORTATTI, Maria do R.L. **Alfabetização no Brasil**: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, , v. 15, n. 44, p. 329-341, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000200009>>. Acesso em: 19 jun. 2012.

MOTA, Ana B. G. **Alfabetização e Letramento**: as concepções e as práticas educativas de uma professora do 2º ano do ensino fundamental. Presidente Prudente, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011. Disponível em <[http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2011/diss\\_anabeatriz.pdf](http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2011/diss_anabeatriz.pdf)>. Acesso em: 19 set. 2012.

NO Brasil, 38% dos universitários brasileiros são analfabetos funcionais: Pesquisa aponta que estudantes não conseguem interpretar e associar informações. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 17 jul. 2012. Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/?Noticia=444534>>. Acesso em: 19 set. 2010.

OYARZABAL, Graziela M.; MOREIRA, Adriana L.; MORAES, Jaira C. Formação de professores para o Ensino Fundamental: Análise da realidade e critérios para a elaboração de proposta. In: SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo; OYARZABAL, Graziela; BÚRIGO, Carla C. (Orgs.). **A Formação e Professores Para a Educação Básica na América Latina**. Florianópolis: UFSC, 2009. P. 111-121.

PERONI, Vera. A Democratização da Educação em Tempos de Parcerias Entre o Público e o Privado. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 215-227, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista/sistema/revistas/arquivos/1284063406.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2011.

PERONI, Vera. **Política Educacional e o Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera. As Políticas Educacionais em Tempos de Mercadificação de Tudo. In: SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo; OYARZABAL, Graziela; BÚRIGO, Carla C. (Orgs.). **A Formação e Professores Para a Educação Básica na América Latina**. Florianópolis: UFSC, 2009. P. 49.

PERONI, Vera *et al.* Terceira Via, Terceiro Setor e a Parceria IAS/Sistemas de Ensino Público no Brasil. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 19, n. 32, p.17-35, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2642>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

PERSCH, Marisa (Org.). **Uma Escola Para Todos, uma Escola Para Cada um**. Porto Alegre: SMED, 2006. Série Escola Faz, v. 2.

POSITIVISMO. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Positivismo>>. Acesso em: 5 nov. 2011.

PROVA DOCENTE & FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL, 23 nov. 2012, Porto Alegre. [Anais]. Porto Alegre: AESUFOPE, 2012. (Comunicação oral).

REDE Estadual Exclui Reprovação até o 3º ano do Ensino Fundamental, 25/02/2012. Disponível em: <[www.clicrbs.com.br](http://www.clicrbs.com.br)>. Acesso em: 3 jul. 2012.

RETRATO do Analfabetismo no Brasil. 2011. Disponível em<<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/retrato-do-analfabetismo-no-brasil-4618882.html>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação Escola Estadual de Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://www.paraiba.pae.relrs.g12.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira**. 2005. Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/revistas](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revistas)>. Acesso em: 20 abr. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas**. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova lei da Educação: Trajetórias limites e perspectivas**. Campinas autores associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval *et al.* **O Legado do Século XIX**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

SEDUC Apresenta Programa de Progressão Continuada nos anos Iniciais ao CEED. 2011. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias\\_det.jsp?PAG=2&ID=7117](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=2&ID=7117)>. Acesso em: 21 jul. 2012.

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. Bases Teórico-Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis**, Porto Alegre, v. 4, p. 44-45, nov. 2001.

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. A Dialética em Ciências Sociais. In: SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo; MOLINA NETO, Vicente (Orgs.). **A Pesquisa Qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010a. P. 11-27.

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **A Dialética Materialista e a Pesquisa em Ciências Sociais: categorias: documento preliminar de trabalho**. Porto Alegre, ago. 2009. (Texto digitado).

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **A Dialética Materialista e a Pesquisa em Ciências Sociais: categorias: documento elaborado para seminário avançado**. Porto Alegre, mar. 2010b.

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **A Formação do Educador: como pesquisador no Mercosul/Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à Pesquisa Materialista Dialética: Documento preliminar de trabalho**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. (Texto digitado).

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo (Org.). **A Formação do Educador: como pesquisador no Mercosul/Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

SOARES, Leôncio José Gomes. A Educação de Jovens e Adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 11, p. 26-35, set./out. 1996.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda Becker. Letramento e Alfabetização. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003. P. 90-93.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 25, p. 5-17, jan. /abr. 2004.

SOARES, Magda Becker. Letrar é mais que Alfabetizar. **Jornal do Brasil**, 11 nov. 2000. Disponível em: < <http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>>. Acesso em: 01 set. 2012.

SOARES, Magda Becker. As Muitas Facetas Da Alfabetização. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 52. p. 19-24 fev. 1985. Disponível em: <[http://xa.yimg.com/kq/groups/26854438/217256992/name/As+muitas+facetas+da+Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+\\_+Magda+Soares+1985.pdf](http://xa.yimg.com/kq/groups/26854438/217256992/name/As+muitas+facetas+da+Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+_+Magda+Soares+1985.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2012.

TFOUNI, Leda Verdani. **Letramento e Alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VIEIRA, Giane B. **Alfabetizar Letrando**: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente. Natal, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

UNDIME. Disponível em: <<http://undime.org.br/entidades-enviam-aos-deputados-carta-aberta-sobre-a-meta-5-do-plano-nacional-de-educacao/>>. Acesso em: 19 dez. 2012.

WAGNER, Loiva I. **Progressão Escolar**: uma (Im) Possibilidade de Inclusão. Passo Fundo, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2007. Disponível em: <[www.ppgedu.upf.br/index.php?option=com](http://www.ppgedu.upf.br/index.php?option=com)>. Acesso em: 26 set. 2012.

WEISZ, Telma; CAPOVILLA, Fernando. **Construtivismo x Método Fônico**. Disponível em: < <http://www.ip.usp.br/lance/jornal.html>>. Acesso em; 12 nov. 2012.

## **APÊNDICES**



## APÊNDICE A – Termo De Consentimento Livre e Informado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
ALUNA: FÁBIA FERREIRA BERNARDES  
ORIENTADORA: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Laura Souza Fonseca

### **Termo de consentimento livre e informado**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Informado, declaro que autorizo a minha participação nesta pesquisa, pois fui informada de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, justificativa e procedimentos da pesquisa. Fui igualmente informada:

- de estar ciente de que as entrevistas serão gravadas para posterior transcrição e, ainda da participação da pesquisadora nas reuniões e conselhos de classe, para a obtenção de outros dados;
- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento, a qualquer dúvida a cerca dos procedimentos relacionados à pesquisa;
- da liberdade de tirar meu consentimento e deixar de participar da pesquisa, a qualquer momento;
- da garantia de não ser identificada quando forem divulgados os resultados, bem como, de que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à presente pesquisa;
- de que o material coletado não poderá ser objeto de comercialização e/ou divulgação que possa prejudicar a mim ou a instituição onde se realiza a pesquisa.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Fábيا Ferreira Bernardes (3248-2229/[fabiabernardes@gmail.com](mailto:fabiabernardes@gmail.com)), orientada pela professora Dra. Laura Souza Fonseca ([l.sfonseca@uol.br](mailto:l.sfonseca@uol.br))

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

---

Voluntária

---

Pesquisadora

---

Orientadora da Pesquisa

## **Apêndice B - Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada**

**Data da entrevista:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Função na escola:**

**Formação:**

- 1. Qual é a sua concepção sobre alfabetizar?**
- 2. Poderias falar um pouco a respeito do letramento?**
- 3. O que pensas sobre a progressão continuada?**
- 4. Gostarias de expressar algumas palavras, ideias, críticas?**
- 5. Agradeço sua colaboração!**

## **ANEXO**

## **ANEXO A – Cópia da Carta Aberta à Sociedade Brasileira Sobre a Meta de Alfabetização de Crianças do Novo Ensino Fundamental**

### **CARTA ABERTA À SOCIEDADE BRASILEIRA SOBRE A META DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO NOVO PNE**

**Iniciativa: gestores municipais e estaduais, trabalhadores, conselheiros municipais, estaduais e nacionais de educação**

Brasil, 24 de maio de 2012

O texto do Projeto de Lei 8035/ 2010, que trata do novo Plano Nacional de Educação, determina, em sua quinta meta, o desafio do Brasil de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”.

Sobre a proposta original e o debate que está sendo travado no Congresso Nacional, marcado pelo desejo de alguns parlamentares e organizações de acelerar o processo de alfabetização para o primeiro ou segundo ano do ensino fundamental, as entidades signatárias dessa Carta Aberta, representando atores presentes no cotidiano das escolas e redes públicas brasileiras, argumentam:

1. Com acerto, na Carta Pública aos Parlamentares da Comissão Especial do PL 8035/ 2010, de 8 de maio, p.p., a Campanha Nacional pelo Direito à Educação alertou para a importância de se adequar o texto da Meta 5 à realidade do ciclo de alfabetização. Este ciclo deve ter, necessariamente, três anos de duração, conforme a legislação do ensino fundamental de 9 anos e as normas em vigor. Além disso, a referida Carta apontou a necessária relação da Meta 5 com a Estratégia 5.2 do último relatório substitutivo, visto que a supracitada Estratégia determina corretamente como período de alfabetização o terceiro ano do ensino fundamental. Toda Lei, como é o caso do PNE, deve primar pela coerência.
2. Se for estabelecido o primeiro ou segundo ano do ensino fundamental como prazo máximo para alfabetização das crianças, o PNE estará indo contra a legislação em vigor e contra a Resolução 7/ 2010 CEB/ CNE que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.
3. Alguns setores do parlamento e algumas organizações têm argumentado que há experiências individualizadas de alfabetização precoce, até mesmo no período da educação infantil. No entanto, é preciso ressaltar que nem sempre elas significam uma boa alfabetização. Mais do que isso, exemplos isolados não podem ser usados como referência para a política pública, principalmente no âmbito de um Plano Nacional de Educação, que deve considerar os diferentes contextos da realidade brasileira. Ademais, a pesquisa em educação tem sido profícua em demonstrar que é mais proveitoso o investimento em uma boa e cuidadosa alfabetização do que em um processo falho e aligeirado.
4. É importante diferenciar os conceitos de alfabetização. Alfabetização plena é aquela em que a criança consegue ir além das habilidades mecânicas de codificar e decodificar palavras. Ela deve ser capaz de compreender e interpretar textos, além de produzi-los, desenvolvendo adequadamente suas habilidades de expressão. A proposta do bloco pedagógico de três anos de duração é de alfabetização e letramento, possibilitando que a criança construa o sistema alfabético e faça uso social dele, dando significado à leitura e à escrita dentro e fora da escola.

5. Respeitar o ciclo de alfabetização de três anos, estabelecendo um período mais focado nos processos de leitura e escrita, dará melhores condições aos alunos para a compreensão das demais áreas do conhecimento. Objetivo importante e necessário. As avaliações externas têm apontado a grande deficiência que os alunos apresentam em diferentes períodos da escolarização no que diz respeito à leitura e escrita. Ainda que os anos iniciais tenham papel fundamental nesta jornada, sabe-se que cada série/ ano deve estabelecer os desafios a serem apresentados aos seus alunos. A não definição de tais desafios ou a submissão destes ao ato de alfabetizar é esquecer a necessidade da busca da “complexificação” dos conteúdos de maneira crescente; é tornar o ensino superficial; é diminuir o tempo tão precioso de crianças que, por sua situação de vida, têm pouco tempo para se colocar no mundo da informação, da escrita e da compreensão de textos tão diversos e com nuances tão sutis.

Diante do disposto acima, fortemente alicerçado no conceito adequado de alfabetização plena, as instituições signatárias desta Carta, propõem que a Meta 5 seja redigida da seguinte forma:

**Meta 5: Alfabetizar de forma plena todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental, respeitando o ciclo de alfabetização, com duração de três anos.**

Desse modo, sugerimos e solicitamos ao relator da matéria, Deputado Angelo Vanhoni (PT/ PR) a devida alteração do texto. E desejamos, também, o apoio dos demais parlamentares da Comissão Especial do PL 8035/ 2010.

Assinam,

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)

Conselho Nacional de Educação (CNE)

Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)

Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE)

União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme)

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)

A rede da Campanha Nacional pelo Direito à Educação apoia essa iniciativa