



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
(PNAIC): CONQUISTAS E DESAFIOS**

VÂNIA REGINA BARBOSA FLAUZINO MACHADO

**MARINGÁ
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
(PNAIC): CONQUISTAS E DESAFIOS**

Dissertação apresentada por VÂNIA REGINA BARBOSA FLAUZINO MACHADO ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Prof.^aDr.^a: Elsa Midori Shimazaki

MARINGÁ
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

M149p Machado, Vânia Regina Barbosa Flauzino
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
(PNAIC) : conquistas e desafios / Vânia Regina
Barbosa Flauzino Machado. -- Maringá, 2016.
152 f. : figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Elsa Midori Shimazaki.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Educação. 2. Política Educacional - Brasil. 3.
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
(Brasil) (PNAIC). 4. Alfabetização. 5. Letramento.
I. Shimazaki, Elsa Midori, orient. II. Universidade
Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 372.4

GVS-002770

VÂNIA REGINA BARBOSA FLAUZINO MACHADO

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):
CONQUISTAS E DESAFIOS**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Elsa Midori Shimazaki – UEM Prof.^a

Prof.^a Dr.^a. Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM

Prof.^a Dr.^a. Vera Lucia Martiniak - UEPG

Dedico este trabalho ao meu pai Antonio (*in memoriam*), a minha mãe Nely, ao meu esposo Jurandir, a minha filha Aryane e ao meu filho Gabriel, que são a base de tudo na minha vida...

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha força maior;

À Nossa Senhora, que esteve sempre à frente do meu caminho;

Ao meu esposo, Jurandir Machado, pelo companheirismo e apoio em todos os momentos dessa caminhada; sem ele, não teria conseguido alcançar meus objetivos.

À minha filha Aryane, que mais que uma filha, foi uma amiga que conseguiu entender a importância de, acima de tudo, buscarmos nossos objetivos;

Ao meu filho Gabriel, que foi um “príncipe” e à sua maneira entendeu minhas ausências e ainda acha que não posso parar;

Aos meus pais, cujos olhos brilham quando falam da filha que estudou;

À professora Elsa Midori, que me acolheu de braços abertos e sempre se colocou à disposição para que eu entendesse um pouco mais sobre o processo de alfabetização. Foi um anjo em minha vida, embora em sua opinião anjos não sejam bravos;

À professora Marta Chaves, por todo o conhecimento que me transmitiu;

Aos professores que ministraram as disciplinas do curso de mestrado: Irizelda Martins, Maria Cecílio, Maria Terezinha Bellanda Galuch, Nerli Nonato Ribeiro Mori, Verônica Regina Müller, Olinda Teruko Kajihara, Geiva Carolina Calsa, com os quais muito aprendi;

Aos professores que aceitaram participar do Exame de Defesa deste trabalho: Jani Alves da Silva Moreira, Maria Terezinha Bellanda Galuch e Paulo Araújo Ferreira, pela disponibilidade e contribuições;

À minha querida amiga Natália de Oliveira, pelo companheirismo, por nossas conversas e nossa amizade, que ainda não conseguimos definir se de amigas ou de mãe e filha;

À minha amiga Eliandra, companheira de verdade em todos os momentos;

Ao meu amigo Antonio Marcos Sartori, pelo carinho e amizade;

Ao Colégio Nossa Senhora do Rosário, em especial à diretora Fumie Shirai Takeshita, por valorizar minha pesquisa;

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, sempre prestativos;

Aos que colaboraram com esta pesquisa: Secretaria Municipal e Educação da cidade da pesquisa, direção e pedagogas das escolas, professoras, alunos e seus responsáveis;

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para essa conquista:
Muito obrigada!

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

Carlos Drummond de Andrade

MACHADO, Vânia Regina Barbosa Flauzino. **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): CONQUISTAS E DESAFIOS.** n.º de folhas (ex. 152 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Elsa Midori Shimazaki. Maringá, 2016.

RESUMO

Na presente pesquisa, investigamos as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no processo de apropriação da leitura e da escrita em duas escolas públicas municipais da região norte do Estado do Paraná, Brasil. O Ministério da Educação – dados apontados pelo MEC em 2012 - aponta que a média de crianças não alfabetizadas aos oito anos de idade é de 15,2%. Para mudar essa realidade, o Estado tem criado e investido recursos em programas de formação continuada de professores que atuam no processo de alfabetização. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um programa de alfabetização que visa ações e recursos para melhorar a alfabetização em língua portuguesa e matemática das crianças das escolas públicas até o terceiro ano do Ensino Fundamental, quando estas completam oito anos de idade. Seu objetivo é a capacitação dos professores, de forma a propiciar-lhes conhecimento sobre sua adequada implantação em sala de aula. Por meio de pesquisa qualitativa – quantitativa empreendida em duas fases, observacional e de intervenção, e mediante aplicação de questionário semiestruturado a professores regentes de turmas, buscamos evidenciar o nível de compreensão desses professores sobre a proposta do PNAIC. Para tanto, observamos duas salas de aula cujos professores foram capacitados por esse Programa, assim como o uso que fizeram dos materiais didáticos disponíveis, com a finalidade de identificar se estes se encontram qualificados para executar as ações políticas ali previstas. Desse modo, procuramos responder ao nosso problema norteador dessa pesquisa: De que maneira o PNAIC esta contribuindo para a melhoria do processo de apropriação da leitura e da escrita? Como aporte teórico, utilizamos as contribuições de Vygotsky (1988; 1991); Tfouni (1995); Soares (2002); Mortatti (2003; 2006); Luria (2014) e documentos oficiais (BRASIL, 2013) e os cadernos do PNAIC. Destacamos que as contribuições do Programa relacionam-se principalmente com a possibilidade de implementação de novas metodologias, além de propor práticas que alteram antigas concepções e possibilitam a reflexão sobre o uso social da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Educação. Política Educacional. PNAIC. Alfabetização. Letramento.

MACHADO, Vânia Regina Barbosa Flauzino. **THE NATIONAL BRAZILIAN AGREEMENT FOR CORRECT AGE SCHOOLING (PNAIC): SUCCESSES AND CHALLENGES.** Pages (152). Master's Dissertation in Education – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Dr. Elsa Midori Shimazaki. Maringá PR Brazil, 2016.

ABSTRACT

The contributions of the National Agreement for Correct Age Schooling (PNAIC) are investigated within the appropriation process of reading and writing in two municipal government-run schools in the northern region of the state of Paraná, Brazil. The Ministry of education – the data pointed to by the MEC in 2012-points out that the average illiterate children at eight years of age is 15.2%. To change this situation, the State has created and invested resources in continuing training programmes for teachers who work in the literacy process. PNAIC is a literacy program foregrounded on activities and resources to improve competence in the Portuguese Language and Mathematics for children in government-run schools till the third year of Fundamental Education when they complete eight years. PNAIC capacitates teachers by providing them with an integral and comprehensive knowledge of the program for its establishment in the classroom. Current dissertation identifies the comprehension level of teachers with regard to the PNAIC's proposals by a quantitative research divided into the observational and intervention phases and by a half-structured questionnaire. Two classrooms where teachers had been capacitated by the PNAIC were investigated, coupled to the available didactic materials employed to see whether they were qualified to execute the expected policies. In this way, we try to respond to our guiding this research problem: How PNAIC is contributing to the improvement of the process of reading and writing? Activities were foregrounded on theories by Vygotsky (1988; 1991); Tfouni (1995); Soares (2002); Mortatti (2003; 2006); Luria (2014) and official documents (BRASIL, 2013), including PNAIC handbooks. It should be underscored that the Program's contributions are mainly related to the implementation of new methodologies and to practices that would modify old ideas, making possible reflections on the social employment of reading and writing.

Keywords: Education. Educational Policies. PNAIC. Literacy. Schooling.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Dados sobre os professores sujeitos do estudo	82
Quadro 2. Momento da intervenção	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Idade dos professores	86
Tabela 2. Formação dos professores	86
Tabela 3. Tempo de magistério dos professores	86
Tabela 4. Participação no Pró-letramento	86
Tabela 5. Área de participação no Pró-letramento	86
Tabela 6. Participação no PNAIC	87
Tabela 7. Ano de participação no PNAIC	87
Tabela 8. Regularidade da frequência regularmente a formação?	87
Tabela 9. Contribuição do programa na prática docente segundo os professores	88
Tabela 10. Pontos positivos do Programa segundo os professores	89
Tabela 11. Pontos negativos do Programa segundo os professores	89
Tabela 12. Contribuições do PNAIC aos alunos, segundo os professores	91
Tabela 13. Objetivos do PNAIC segundo os professores	91
Tabela 14. Fatores que interferem para a não apropriação da leitura segundo os professores	92
Tabela 15. Concepção de alfabetização apresentada pelos professores	92
Tabela 16. Concepção de letramento, apresentada pelos professores	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Instrumento de acompanhamento da turma do 1º ano (PNAIC)	96
Figura 2. Representação do bilhete devolvido	98
Figura 3. Intervenção da pesquisadora	100
Figura 4. Representação gráfica do acompanhamento da E1	106
Figura 5. Representação gráfica do diagnóstico da E1	109
Figura 6. Representação gráfica do diagnóstico vs acompanhamento da E1	112
Figura 7. Representação gráfica do acompanhamento da E2	116
Figura 8. Representação gráfica do diagnóstico da E2	118
Figura 9. Representação gráfica do diagnóstico vs acompanhamento da E2.....	120
Figura 10. Representação gráfica da comparação do diagnóstico E1 vs E2	123
Figura 11. Representação gráfica da comparação do acompanhamento E1 vs E2	127

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ENTRE ALTERNÂNCIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS, EM BUSCA DE UMA CONCEPÇÃO	21
2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES.....	37
3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL	56
3.1 Pró-letramento	74
3.2 PNAIC.....	76
4. METODOLOGIA	81
4.1 Justificativa.....	81
4.2 Delineamento da pesquisa	81
4.3 Local da pesquisa	81
4.4 Sujeitos da pesquisa	82
4.5 Procedimentos e materiais	82
5. ANÁLISE DOS DADOS	84
5.1 Resultados das entrevistas	84
5.2 Visita às escolas	94
5.3 A intervenção	96
5.4 O instrumento de avaliação da turma de primeiro ano	100
6. AVALIAÇÃO DAS TURMAS DE PRIMEIRO ANO DAS ESCOLAS E1 E E2	102
6.1 Os resultados da avaliação	102
6.1.1 Apresentação e comparação dos dados da escola E1	103
6.1.1.1 Apresentação dos dados obtidos pela professora regente	103

6.1.1.2 Apresentação dos dados obtidos pela pesquisadora	107
6.1.1.3 Comparação entre os dados obtidos pela professora regente e os dados obtidos pela pesquisadora na escola E1	110
6.1.2 Apresentação e comparação dos dados da escola E2	115
6.1.2.1 Apresentação dos dados obtidos pela professora regente	115
6.1.2.2 Apresentação dos dados obtidos pela pesquisadora	117
6.1.2.3 Comparação entre os dados obtidos pela professora regente e os dados obtidos pela pesquisadora na escola E2	118
6.1.3 Comparação entre os dados obtidos nas escolas E1 e E2	123
6.1.3.1 Dados obtidos pelas professoras regentes	123
6.1.3.2 Dados obtidos pela pesquisadora	127
CONCLUSÃO	130
REFERÊNCIAS	133
ANEXOS	142

INTRODUÇÃO

As indagações apresentadas neste trabalho decorrem de questionamentos e discussões por nós realizados durante nossa vida acadêmica e profissional. Nossa graduação foi no curso de Pedagogia, e no ano seguinte começamos a atuar como professora. Nessa profissão, obtivemos realização pessoal, pois era o que realmente desejávamos. Todavia, ao longo de seu exercício, algumas questões nos angustiavam: Por que tantos alunos com dificuldades na alfabetização? Por que as políticas públicas parecem não valorizar os aspectos pedagógicos do processo de ensino da escrita e leitura? Encontrávamo-nos na escola quando da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, um momento muito polêmico. De um lado, crianças sendo trocadas de sala de aula de um dia para outro, deixando suas professoras e sua identidade até então construída. De outro lado, muitos pais sofrendo com a mudança e outros acreditando ainda que os filhos estavam “ganhando um ano”.

Nesse mesmo momento, começamos a trabalhar em uma universidade pública como docente colaborada, no curso de Pedagogia, sempre buscando relacionar as teorias com a prática que vivenciávamos no dia a dia. Sentíamos e ainda sentimos a necessidade de fazer a diferença nos processos de ensino e aprendizagem. Fomos convidados a trabalhar em outra instituição de Ensino Superior, e com uma carga horária ampla, houve a necessidade de deixar uma das turmas com que trabalhávamos e acabamos deixando o Ensino Fundamental depois de 12 anos de trabalho nesse nível de ensino.

Com o tempo, percebemos que estávamos longe das crianças, distantes do cotidiano escolar; começamos então a trabalhar com o Estágio Supervisionado no Ensino Superior, pois se tratava de uma possibilidade de vermos e acompanharmos, novamente, o trabalho com as crianças de perto.

Nosso trabalho nas duas instituições de Ensino Superior nos fez pensar em cursar mestrado, pois ansiávamos ampliar conhecimentos. Iniciamos então essa trajetória na Universidade Estadual de Londrina (UEL), como estudante especial, onde cursamos duas disciplinas. Em seguida, também cursamos duas disciplinas como aluna especial na Universidade Estadual de Maringá (UEM), onde, na

sequência, entramos como aluna regular.

Um percurso fácil? Não. Desde 2012 estamos nessa universidade, a UEM, que nos acolheu após a aprovação no processo de seleção para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, nível mestrado, em um total de oito docentes, nove com nossa orientadora, Prof. Dr^a. Elsa Midori Shimazaki. Facilidades? Não. Muito estudo, acrescido o fato de continuarmos trabalhando quando do retorno à nossa cidade. Pessoas importantes? Sim. Encontramos pessoas especiais nessa caminhada: professores que nos faziam voltar para a escola e continuar querendo fazer a diferença.

Hoje, como coordenadora de duas instituições – uma de Ensino Superior e outra de Ensino Fundamental – continuamos a buscar formas de rever e explicar a prática para implementar a diferença em nosso trabalho. Acreditamos em uma educação capaz de ajudar a promover o desenvolvimento do indivíduo.

O desejo e a necessidade de entender mais e melhor as políticas educacionais levaram-nos a realizar a pesquisa que aqui apresentamos, intitulada Impactos do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC): conquistas e desafios. Acreditamos na relevância desta pesquisa, que beneficia a sociedade, a comunidade acadêmica e nossa prática profissional, porque entender melhor o processo de alfabetização nos permite buscar soluções nesse campo e representa um importante passo na perspectiva de melhor qualidade de educação para o povo brasileiro.

Nesse sentido, salientamos que há, no Brasil, 108.733 escolas com matrículas nos 1^o, 2^o e 3^o anos do Ensino Fundamental I e multisseriadas, contemplando aproximadamente 7.980.786 matrículas nesses anos segundo o Censo Escolar 2011 (BRASIL, 2011). O Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2012) informa que a média de crianças não alfabetizadas aos oito anos de idade é de 15,2%. No Paraná, essa taxa se apresenta abaixo da média nacional, 4,9%. Os dados que consideram os elementos socioculturais indicam taxas ainda mais elevadas: segundo o Censo Demográfico 2010, 15% dos brasileiros aos oito anos de idade são analfabetos (GOMES, 2013).

Vivemos em uma sociedade em que forças opostas se enfrentam (classe alta e classe média e baixa, em contradições próprias do sistema capitalista), com paradoxos que nos impõem questionamentos referentes ao planejamento de

ações para alcançar metas futuras no campo da educação pública. Saviani (2008) afirma que alguns aspectos muito peculiares da realidade social, política e econômica brasileira podem elucidar as divergências que surgem no campo educacional. Entre esses aspectos, Gorni *et al.* (2012) destacam o fato de vivermos em uma sociedade de classes, o que dificulta avanços para uma ação intencional e coletiva. Estes autores citam a diversidade das escolas brasileiras, o que ratifica o fato de vivermos em uma sociedade de classes, na qual predomina o interesse de alguns em detrimento de outros.

Com o intuito de alterar o processo de alfabetização nas escolas, o Estado tem criado programas de formação continuada direcionados aos professores que atuam com esse nível de escolaridade, e um deles é o PNAIC, uma das medidas criadas em 2012 pelo governo federal em parceria com estados e municípios. O PNAIC estabelece que todas as crianças até oito anos de idade devem estar alfabetizadas, ou seja, até o término do 3º ano do Ensino Fundamental. Para que se efetive esse compromisso, o governo federal, em parceria com os estados da federação, municípios e universidades, oferece formação continuada aos professores alfabetizadores, disponibilidade de materiais didáticos e atividades de gestão a fim de mobilizar a alfabetização e o letramento dessas crianças.

Segundo os eixos do PNAIC, a formação continuada é desenvolvida com base no Programa Pró-Letramento, criado em 2005 com o objetivo de melhorar a formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de modo a conseguir resultados melhores no desempenho dos alunos nas áreas de leitura/escrita e matemática (LUZ; FERREIRA, 2013, p.2). O PNAIC é uma iniciativa do MEC, que pretende contribuir para a superação dos problemas referentes à alfabetização de modo a socializar o conhecimento didático atualmente disponível sobre a alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirma a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores (BRASIL, 2001, p. 1).

Ao utilizar fundamentos e atividades teórico-metodológicas que visam à contribuição para a aprendizagem das crianças, no PNAIC são elaborados planejamentos e avaliações para melhor apropriação do conhecimento. Essas atividades são coordenadas por Orientadores de Estudos e por Professores da Rede Pública de Ensino qualificados por meio de curso ministrado por

Professores Formadores de universidades públicas. Gomes (2013, p.7) expõe a organização para a gestão do Pacto:

Será formado um Comitê Gestor Nacional, com papel de coordenação, e um Comitê em cada Estado, com representação dos atores educacionais mais envolvidos no processo. Esse último será responsável pela mobilização e a proposição de soluções para temas estratégicos daquela localidade. Também serão criadas coordenações estaduais e municipais, no âmbito das respectivas Secretarias de Educação, com funções de gestão, supervisão e monitoramento das ações do Pacto.

Ainda que o PNAIC se preocupe com a capacitação dos professores, é essencial garantir que haja uma compreensão integral de todo o conhecimento repassado nas formações continuadas para que a implementação, nas salas de aulas, ocorra de forma correta, o que parece não acontecer satisfatoriamente. Assim, diante dos dados obtidos por meio deste trabalho, buscamos responder a nosso problema de pesquisa: De que maneira o PNAIC está contribuindo para a melhoria do processo de apropriação da leitura e da escrita?

Nosso objetivo geral é investigar as contribuições do PNAIC no processo de apropriação da leitura e da escrita em duas escolas públicas em município da região Norte do Estado do Paraná, Brasil.

Traçamos como objetivos específicos: (a) identificar os principais teóricos que abordam os temas alfabetização e letramento; (b) investigar a aplicação e a implantação do PNAIC em duas escolas do município de Cornélio Procopio, PR; (c) analisar duas turmas de alfabetização que apresentam maior facilidade e dificuldade no processo de leitura e escrita, mesmo após a implantação do PNAIC; (d) analisar os fundamentos teóricos e as atividades teórico-metodológicas propostas pelo PNAIC; e (e) auxiliar o professor alfabetizador na interpretação e compreensão dos conceitos apresentados nos Caderno de Formação do Pacto.

Para tanto, organizamos a exposição deste estudo investigativo em seis seções:

Na seção I, denominada 'História da alfabetização no Brasil: entre alternâncias teóricas e metodológicas, em busca de uma concepção', abordamos a história da alfabetização no Brasil, a problemática do processo de ensino da língua escrita e leitura para o povo brasileiro desde os tempos da colonização,

com a chegada dos padres jesuítas ao Brasil até às últimas décadas, a fim de contemplar o ensino sob a vertente das novas teorias sobre a aprendizagem, como o Construtivismo e o Interacionismo. O período republicano recebe maior ênfase neste estudo por se tratar de um período de ampla defesa do ensino público laico, gratuito e estendido a toda a população, com vistas à modernização do país. Outro aspecto que discutimos é a questão dos métodos e teorias sobre alfabetização, causa de discussões e disputas em relação ao trabalho de alfabetização do povo brasileiro.

Na seção II, intitulada 'Alfabetização e letramento: concepções e contradições', tratamos da alfabetização e letramento no Brasil e apresentamos o desenvolvimento e a transformação do conceito de alfabetização no país. Entre disputas de métodos e teorias, houve importantes mudanças no tocante à alfabetização e como ela aconteceu. Diante de um mundo em constante mudança, as necessidades culturais, impostas e dispostas ao povo, levaram à ampliação do conceito de alfabetização, ou melhor, ao surgimento de outro termo: o letramento, que designou outras habilidades a serem dominadas pelo cidadão alfabetizado além do ler e escrever.

Na seção III, 'Políticas de alfabetização e letramento no Brasil', discorreremos sobre as políticas de alfabetização no Brasil para abordarmos as iniciativas empreendidas pelo Estado e seus entes federados no combate ao fracasso no processo de alfabetização dos alunos das escolas públicas brasileiras. Os dados obtidos pelas avaliações nacionais e internacionais do ensino público revelam que a questão da alfabetização tem sido enfatizada nas discussões entre políticos, professores e autoridades quanto à criação de políticas públicas que revertam o quadro temeroso em que considerável porcentagem dos alunos de escola pública não apresenta nível satisfatório de alfabetização. Procuramos mostrar como acontecimentos mundiais também influenciaram diretamente as políticas educacionais, como a Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990 e também acontecimentos nacionais importantes, como a criação da Nova Constituição Federal de 1988, que fizeram os governos reverem a forma de educação da população.

Apresentamos, dentre as incontáveis políticas públicas criadas e expostas neste trabalho, o programa Pró-Letramento, cuja perspectiva é melhorar a

formação do professor alfabetizador e sistematizar a sua formação continuada. Apontamos seus objetivos e sua estrutura.

Discorreremos também sobre o PNAIC, que visa melhorar o processo de alfabetização dos alunos da escola pública. Ainda na seção III, elencamos seus objetivos e estrutura, sem contemplarmos seus primeiros resultados, considerando que o Programa, instituído em 2012, ainda não disponibilizou resultados que contenham sua avaliação.

Na seção IV, 'Metodologia', contextualizamos o delineamento da pesquisa: o local, os sujeitos de pesquisa, e abarcamos os procedimentos e os materiais utilizados.

Na seção V, analisamos os dados propiciados pelos questionários e entrevistas aplicados com os sujeitos da pesquisa e, por fim, na seção VI, apresentamos nossas considerações parciais.

Com esta pesquisa, esperamos contribuir para o entendimento das políticas públicas em prol da alfabetização, de modo especial o PNAIC, e quais as mudanças e resultados essas políticas têm propiciado à alfabetização dos alunos das escolas públicas.

1. HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ENTRE ALTERNÂNCIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS, EM BUSCA DE UMA CONCEPÇÃO

Nesta seção, relativa à história da alfabetização no Brasil, trazemos a problemática do processo de ensino da língua escrita e leitura para o povo brasileiro desde os tempos da colonização, com a chegada dos padres jesuítas ao Brasil, até às últimas décadas, com as novas teorias sobre a aprendizagem, como o Construtivismo e a tendência que se fundamenta no pressuposto histórico-cultural. Destacamos que o período republicano recebe maior ênfase por se tratar de um período de ampla defesa do ensino público laico, gratuito e estendido a toda a população, com vistas à modernização do país. Outro aspecto muito discutido é a questão dos métodos e teorias sobre alfabetização, causa de discussões e disputas quanto ao trabalho de alfabetização do povo brasileiro. A alfabetização no Brasil tem sido tema de constantes discussões entre professores, pesquisadores em educação e autoridades políticas, principalmente nas últimas décadas, diante dos resultados apresentados em avaliações nacionais (SAEB¹, PROVINHA BRASIL²) e internacionais (PISA³). Estas têm constatado um baixo grau de alfabetização dos alunos das escolas brasileiras, constituindo o que se tem chamado de fracasso da alfabetização, mesmo com maior acesso e permanência da população na escola, conforme relata Soares:

¹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi aplicado pela primeira vez em 1990, avaliando, de forma amostral, os alunos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. A partir de 2005, passou a ser composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala: A Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica) e a Anresc/Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) e, em 2013, pelo ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) (BRASIL, 2015).

² A Provinha Brasil é uma avaliação de caráter diagnóstico que busca investigar o desenvolvimento

dos alunos quanto às habilidades em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. É aplicada no segundo ano do Ciclo de Alfabetização, no início e no final do mesmo ano. A adesão a essa avaliação é opcional e sua aplicação fica a critério das Secretarias de Educação de cada Estado da federação (BRASIL, 2015).

³ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - “Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). [...] No Brasil, é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). [...] A realização [...] ocorre no mês de maio para estudantes selecionados de todos os Estados” (BRASIL, 2015,p.1).

Hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SAEB, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA) – espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização (SOARES, 2003, p. 9).

A criação de políticas públicas para a alfabetização tem sido o caminho para tentar resolver o problema do fracasso na alfabetização dos alunos de escola pública. Tal problema se apresenta como ferida incômoda que persiste no país em pleno século XXI, depois de cem anos do intento republicano de levar a cultura escrita a todos os cidadãos (MORTATTI, 2010,p.1).

O estudo da história da educação ganhou espaço no Brasil nas décadas finais do século XX, e o estudo do processo de ensino da escrita e leitura também tem se destacado, com significativa produção resultante dos trabalhos de grupos de pesquisa dedicados ao tema da alfabetização, como o GPHELLB – Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil da Unesp/Marília⁴; o NIEPHE – Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação – da USP/São Paulo; ALLE – Grupo de Pesquisa de Alfabetização, Leitura e Escrita da Unicamp/Campinas; o ALFALE – Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento Escolar da UFMT; o CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG; o NECCSO – Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade da UFRS; o HISALES – Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (BOTO, 2011).

Maria do Rosário Longo Mortatti, que tem empreendido muitos estudos⁵ no campo ⁴ “O maior número de pesquisas desenvolvidas no GPHELLB entre 1994 e 2011 está vinculado, direta ou indiretamente, à linha “História da alfabetização”. Delas já resultaram 40 trabalhos acadêmicos, concluídos entre 1995 e 2010, encontram-se em andamento outras quatro pesquisas vinculadas a essa linha. Entre 1995 e 2010, 28 integrantes do GPHELLB concluíram 40 trabalhos acadêmicos sobre história da alfabetização, assim distribuídos: uma tese de livre-docência, três teses de doutorado, sete dissertações de mestrado, uma monografia de curso de especialização, 14 TCCs em Pedagogia e 13 relatórios de IC” (MORTATTI, 2011, p.80).

⁵ Maria do Rosário Longo Mortatti tem se dedicado a pesquisas relacionadas à história do ensino de língua e literatura no Brasil e, em particular, a respeito do ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, ou alfabetização, como esse processo passou a ser denominado, a partir do início do século XX (MORTATTI, 2006, p.1). É idealizadora e líder do Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil e autora de livros: *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história.* (2011); *Educação e letramento.* (2009); *Os sentidos da alfabetização: São Paulo - 1876/1994.* (2000); *Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental* (2003); *Formação de professores: propostas para uma ação reflexiva no ensino fundamental e médio.*(2003) (GPHELLB, 2015).

da história da educação com foco na alfabetização, nos dá uma dimensão sobre a produção acadêmica dessa temática no SIHELE I (Seminário Internacional sobre História do Ensino da Leitura e Escrita), realizado em Marília, São Paulo, na Universidade Estadual Paulista, em 2010. Esse Seminário, corroborando Mortatti:

Contou também com 263 participantes inscritos, de 14 estados brasileiros, assim distribuídos por categoria profissional: 84 professores/pesquisadores; 89 estudantes de pós-graduação; 66 estudantes de graduação; e 24 outros profissionais.

(...) 156 inscreveram trabalhos, assim distribuídos por categoria profissional de seus autores, procedentes de 15 estados brasileiros (quando informados): 50 professores/pesquisadores; 76 estudantes de pós-graduação; 24 estudantes de graduação; 6 outros profissionais (MORTATTI, 2011,p.4-5).

Ao discorrer sobre os resultados do I SIHELE, Mortatti (2011, p.7) afirma que os pesquisadores focaram no período que vai do século XVII ao século XXI, em histórias regionais relativas à alfabetização, cujas fontes mais usadas foram cartilhas/livros de leitura, manuais de ensino, cadernos escolares, diários de professoras, planos de ensino, programas de ensino, diários de classe/de professores, depoimentos orais, trajetórias de professoras, mapas de frequência de alunos, periódicos educacionais e documentos oficiais. Quanto aos sujeitos 'pesquisados', nesses estudos predominam professores, professoras e administradores da educação. E dentre os objetos e temas frequentes nas pesquisas, aparecem os métodos de alfabetização e o ensino da leitura e da escrita.

Ao pretender apresentar a história da alfabetização no Brasil, ressaltamos as ações ocorridas durante o período republicano (1889 – 1930), que se caracterizou pela maior valorização da educação, ao menos em discurso, e de um número maior de ações quanto à sua universalização, já que os republicanos viam na educação o caminho para levar o país à modernização. Além das mudanças estruturais na economia e na política, seria crucial também a formação de um novo cidadão, “no pensar e no agir quanto ao trabalho, à saúde, aos hábitos de higiene e a conduta social” (OLIVEIRA; SARTORI, 2013, p.139). Era do interesse do partido republicano difundir os seus ideais entre o povo e alfabetizá-lo para constituir uma massa de eleitores que dessem legitimidade ao

novo regime, uma vez que somente os alfabetizados tinham o direito de votar. “Agora, mais que nunca, por meio do ensino escolar, a grande massa da população deveria ser alfabetizada para somar-se ao corpo eletivo de cidadãos que garantiria a legitimidade ao novo regime” (OLIVEIRA; SARTORI, 2013, p. 141). No entanto, não podemos assinalar que não houve um trabalho de alfabetização nos períodos colonial e imperial.

Segundo Araújo (2013), podemos assinalar que a história de nossa educação começa com a chegada dos padres jesuítas ao Brasil, em 1549, cuja ação alfabetizadora se deu principalmente junto aos indígenas, mamelucos e filhos de colonos. A finalidade dessa ação, no entanto, se diferenciava, uma vez que para os índios era a catequização; para os brancos e mamelucos, a alfabetização, o ensino da língua portuguesa, da sua gramática e do latim, o que permitia o futuro estudo da teologia e o preparo para as carreiras liberais (ARAÚJO, 2013, p.4-5).

Para alfabetizar, os padres jesuítas usavam como método a composição de canções, peças de teatro e a criação de pequenos compêndios para serem copiados e recopiados (ARAÚJO, 2013, p.5). Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o Estado assumiu a educação tanto de Portugal como da Colônia brasileira. Professores contratados assumiram o ensino básico – Estudos Menores –, em que se aprendiam as primeiras letras (ler, escrever). Mas o sistema apresentava inúmeras deficiências, especificamente pela falta de professores (ALBANO; STAMATTO,2008).

No período imperial, iniciativas importantes ocorreram no intuito de garantir a educação ao povo, como o interesse em se trazer para o país um método que agilizasse o ensino das primeiras letras e atendesse a um maior número de cidadãos. Conforme Castanha (2012, p.4-5),

A Constituição outorgada em 25 de março de 1824 estabeleceu, no seu artigo 179, 5 inciso XXXII, que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos. Daí a necessidade de encontrar alternativas que pudessem levar a instrução elementar ao maior número de cidadãos.

O ensino das primeiras letras foi oficialmente⁶ realizado sob o Método

Lancasteriano ou Método de Ensino Mútuo⁷, visto como o mais eficaz para o ensino das primeiras letras para população. Contudo, seu predomínio não durou devido aos fracos resultados, em decorrência da falta de materiais apropriados, ambientes inadequados, falta de professores qualificados e de recursos financeiros. A criação das Escolas Normais para a formação de professores em muitas províncias foi uma ação significativa, porém, não trouxe muitos resultados, uma vez que se baseavam na formação do professor segundo o método de ensino mútuo, que não estava trazendo os resultados esperados. (CASTANHA, 2012).

Em relação à educação da população – acesso às primeiras letras –, as ações no período imperial não se mostraram satisfatórias no sentido de atingir a todos os súditos da Coroa e também por sua qualidade. Ainda que observemos a intenção de fazê-lo, inúmeros e diversos fatores não contribuíram para a sua realização, como, por exemplo, a carência de recursos para infraestrutura. De acordo com Mortatti,

Até o final do Império brasileiro, o ensino carecia de organização, e as poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as “séries” e funcionavam em prédios pouco apropriados para esse fim; eram as “aulas régias”, [...]. Em decorrência das precárias condições de funcionamento, nesse tipo de escola o ensino dependia muito mais do empenho de professor e alunos para subsistir e o material de que se dispunha para o ensino da leitura era também precário, embora, na segunda metade do século XIX, houvesse aqui algum material impresso sob a forma de livros para fins de ensino de leitura, editados ou produzidos na Europa (MORTATTI, 2006,p.5).

As poucas ‘escolas’ eram adaptadas ao ensino, realizado com turmas compostas por alunos heterogêneos quanto ao grau de instrução, e com parco material. No tocante à metodologia empregada na alfabetização, “habitualmente [...] iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas ‘cartas ABC’ e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos” (MORTATTI, 2006, p.6).

⁶ Lei de 15 de outubro de 1827, p.71.

⁷ No sistema lancasteriano, cada grupo de alunos formava uma classe ou círculo, onde cada um tinha um lugar definido pelo nível de seu saber. À medida que o aluno ia progredindo, mudava seu posicionamento na classe ou círculo. O sistema era rígido, controlado por uma disciplina severa (MANACORDA, 2004, p. 256-261).

Os métodos seguiam a marcha sintética⁸ (da parte para o todo). O ensino da leitura se dava apresentando as letras e o nome de cada uma delas (soletração), ou o som de cada uma (fônico), ou ainda a formação de sílabas com elas (silabação), sempre aumentando a dificuldade no processo (MORTATTI, 2006).

Material de importância quando se trata da alfabetização no Brasil, as cartilhas vão aparecer em todos os momentos da história da educação. Ao final do século XIX no Brasil, são impressas as primeiras cartilhas produzidas no método sintético por professores fluminenses e paulistas, pois essas províncias já se destacavam como referência na educação. Essas cartilhas se espalharam pelas outras províncias, sendo largamente usadas. Merece destaque a publicação, em 1876, em Portugal, da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, também conhecida como o Método João de Deus⁹. Por volta de 1880, essa cartilha chegou ao Brasil, sendo bastante difundida nas províncias, especialmente em São Paulo e Espírito Santo. O método João de Deus, como ficou conhecido, apresentava uma novidade. Diferentemente do que se fazia no método sintético, o novo método, com base nos princípios da moderna linguística de então, alfabetizava partindo do ensino da leitura da palavra para depois ensinar as características fonéticas de cada letra. Representando uma inovação com base científica, o método foi trazido para o Brasil pelo positivista Antonio da Silva Jardim. O emprego do método não aconteceu sem resistência e não demorou muito o surgimento de uma disputa entre os seus defensores e os educadores que defendiam uso dos métodos sintéticos. Salientamos que o conceito de

⁸ O método sintético estabelece uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, através do aprendizado letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra. Os métodos sintéticos podem ser divididos em três tipos: o alfabético, o fônico e o silábico. No alfabético, o estudante aprende inicialmente as letras, depois forma as sílabas juntando as consoantes com as vogais, para, depois, formar as palavras que constroem o texto. No fônico, também conhecido como fonético, o aluno parte do som das letras, unindo o som da consoante com o som da vogal, pronunciando a sílaba formada. Já no silábico, ou silabação, o estudante aprende primeiro as sílabas para formar as palavras (BORGES, 2008, p. 3).

⁹ A Cartilha Maternal, obra do poeta luso João de Deus, destacava o método de leitura do autor. Para ele a primeira condição de ensinar por esse método seria privilegiar o “estudo da fala” (Lage, 1924, p.50), o que incluiria considerar os elementos da fala e símbolos gráficos correspondentes. Contudo, embora com esse caráter fonético, vale destacar que, a Cartilha Maternal, não fragmentava a palavra ao proceder à análise fonética e ao ensinar regras. Sendo, assim, possível dizer que tal método de leitura, unidade da palavra/fonetização, poderia pertencer à orientação metodológica de leitura analítica, por partir da unidade linguística: a palavra (TRINDADE, 2004, p.79). Nesse, sentido pretendo marcar, mais do que tentar classificar esse método de leitura num discurso pedagógico mais moderno, menos moderno, como o contexto histórico e cultural foi-se apropriando de determinados modos discursivos para fazer valer o uso de determinadas obras didáticas em detrimento de outras (MELLO, 2012,p.6).

alfabetização até aqui se identifica como saber ler e escrever (codificação e decodificação) e a discussão se relacionam ao uso do melhor método para ensinar.

O final do século XIX, no período que podemos nomear de transição entre o império e república, é marcado na história do Brasil pelo forte desejo de mudanças nas estruturas políticas e econômicas. Intelectuais e políticos envolvidos pelas ideias iluministas em bases positivistas que inflamavam a Europa do século XIX manifestavam o desejo de ver o país rumo ao que chamavam de modernização, impulsionada principalmente pela industrialização, configurada como sinônimo de desenvolvimento e progresso. Com a promessa de início de uma nova era para o país, os republicanos assumiram o governo do país tendo como uma de suas bandeiras a realização de mudanças fundamentais na educação brasileira (OLIVEIRA; SARTORI,2013).

A necessidade de levar a educação gratuita e laica a todas as pessoas não estava desvinculada de um plano estratégico por parte dos idealistas republicanos. O novo regime ainda enfrentava resistências e precisava de legitimação. Formar o povo segundo os ideais que fundamentavam o regime era urgente para que ele fosse legitimado nas urnas por meio do voto, então concedido somente aos alfabetizados (aqueles que sabiam ler e escrever). Assim, a educação ganhou notoriedade como caminho para a criação de um Estado moderno e a formação de um povo esclarecido. A alfabetização tornou-se primordial para o acesso à cultura letrada (OLIVEIRA; SARTORI,2013).

O Estado de São Paulo já figurava como importante centro de referência educacional no país. Com a reforma da instrução pública, em 1890, mudanças importantes foram realizadas nas Escolas Normais¹⁰ desse Estado, que passaram a ter uma atenção maior diante da necessidade da formação de mais professores e de sua melhor formação. Junto a estas foram criadas as escolas-modelo, nas quais eram aplicadas novas metodologias de ensino que depois eram difundidas para as escolas do interior paulista e para os outros estados do país (OLIVEIRA; SARTORI, 2013).

¹⁰ As Escolas Normais, no Brasil, destinadas à formação de professores para o ensino primário seguiram, provavelmente, o modelo da França (SCHAFFRATH, 2008, p.149). A primeira Escola Normal foi fundada no Rio de Janeiro, em 1835, e seu currículo consistia basicamente no que os futuros professores deveriam ensinar aos futuros alunos da escola primária. O ensino era realizado pelo Método de Lancaster (OLIVEIRA; SARTORI,2013).

A alfabetização no período republicano foi marcada desde o princípio por um ensino escolar sistematizado e intencional, com o objetivo de formar o novo cidadão para a nova nação moderna, adepto dos ideais republicanos e seu defensor nas urnas. A criação de escolas, como o modelo do grupo escolar¹¹, trouxe a seriação das salas e a sistematização no ensino dos conteúdos, com a presença de professores especializados formados nas Escolas Normais. No que tange aos métodos de alfabetização, os professores formados nas escolas normais paulistas defendiam e disseminavam o método analítico¹², que acabou por se tornar obrigatório no Estado de São Paulo até a Reforma Sampaio Dória¹³. Sobre esse método, Frade (2007, p.26) descreve:

Os métodos analíticos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que se baseando no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, sentença ou palavração) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba.

Esse método era considerado pelos professores muito lento quanto aos resultados e por isso recebia resistência. No entanto, representava uma inovação pelo fato de vislumbrar a criança sob outra perspectiva, em uma nova concepção. Esse método encontrou divergências entre seus próprios defensores em relação a seu uso, porque havia várias compreensões do que seria o todo referendado como ponto de partida para o ensino da leitura (MORTATI,2006).

¹¹ “Os grupos escolares tiveram sua origem nas escolas anexas às Escolas Normais do Estado de São Paulo, após as reformas que ocorreram no final do século XIX” (CASTANHO, p.5800). “Sua criação, sob grande responsabilidade dos estados federados, constituiu avanço no sentido da constituição de uma escola primária moderna e de qualidade. Sua estrutura física e organizacional diferia das escolas unitárias, apresentando ambiente apropriado ao trabalho de ensino e organização didático-pedagógica e administrativa com a inovação pelo ensino seriado” (OLIVEIRA; SARTORI, 2013,p.141).

¹² O ensino designado por moderníssimo ou palavração constitui o método analítico o qual é caracterizado por partir de uma estrutura global para a particular, como por exemplo, “toma-se a palavra (BOLO) analisam-se a sílabas (BO-LO), desenvolve-se a família silábica da primeira sílaba que a compõe (BA-BE-BI-BO-BU) e chega-se às letras” (MENDONÇA,2003, p.37. *apud* DARRÓZ; SCHELBAUER, 2007, p. 79).

¹³ Estabelecida pelo Decreto 1750 de 8 de dezembro de 1920, foi um controverso programa de erradicação do analfabetismo e de formação do cidadão empregado no estado de São Paulo. Idealizado e arquitetado por Antonio Sampaio Dória, tal programa propunha a generalização da escolaridade primária às populações marginalizadas e a redução da obrigatoriedade escolar para dois anos. Aspecto importante desta reforma foi abasileirar os brasileiros por meio da alfabetização e da educação moral e cívica e integrar o imigrante estrangeiro (CARVALHO, 2010). A “Reforma Sampaio Dória”, permitia ao professor uma autonomia didática para a alfabetização (MORTATTI, 2006,p.7).

No regime republicano, a discussão relativa aos métodos de alfabetização esteve em pauta e envolveu os defensores dos métodos sintéticos e analíticos. O embate se deu levando-se em conta a eficácia de cada um, mas o foco da discussão recaiu sobre a questão dos métodos de aprendizagem da leitura, uma vez que a escrita restringia-se à caligrafia e ao tipo de letra. A questão didática assume maior importância, uma vez o processo de ensino da escrita e leitura passa a se subordinar às questões de ordem psicológica da criança. Mortatti (2006, p.8) adverte que “é também ao longo desse momento, já no final da década de 1910, que o termo ‘alfabetização’ começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita”.

A alfabetização no Brasil teve forte ligação com o contexto escolar. No período republicano, a escola tornou-se locus de disseminação da cultura para a formação do novo cidadão para a nação moderna desejada pelos partidários do novo regime. A aprendizagem da leitura e da escrita por toda a população, conforme o ideal republicano, seria realizada na escola. Assim, alfabetizar o povo tornou-se uma tarefa da escola e por esse motivo esse processo, no Brasil, tornou-se tão vinculado a ela. Essa ligação entre escola e o processo de alfabetização se perpetuou até a atualidade, sendo praticamente impossível desvincularmos a ideia de alfabetização do contexto escolar, até porque esta ainda constitui o local de mais fácil acesso para a alfabetização de nossas crianças e adultos (AGUIAR; PELANDRÉ, 2005). A educação como meio ideal de preparação do povo como cidadãos da nação moderna seria realizada dentro do contexto escolar.

O projeto sócio-político-cultural e, sobretudo, educacional dos primeiros anos da República almejava a formação do cidadão sob a luz da ciência e dos valores morais e cívicos, princípios positivistas que guiavam as ideias da intelectualidade republicana. Caberia à escola a tarefa de educar o povo tendo esses cânones como guia. Os republicanos reafirmaram a educação como fundamental à consolidação do novo regime político e basilar para o projeto de reforma de construção de uma nova e regenerada

¹⁴ Esta obra teve grande notoriedade e ampla utilização, tanto no Brasil quanto em outros países, sendo significativa a utilização desse instrumento nas redes educacionais de todo o País até os anos de 1970. Aliando os conhecimentos da Psicologia em discussão nos anos 1930 com as demandas educacionais do Brasil na época, sua utilização concentrou-se especialmente em medir a maturidade da criança para a alfabetização. Tinha por objetivo diminuir os altos índices de repetência das crianças nos primeiros anos de escolarização, estabelecendo um critério para a organização das classes escolares (SGANDERLA; CARVALHO, 2010, p. 1).

sociedade brasileira (COSTA,2008).

Os ideais da Escola Nova tiveram relevante influência nas reformas educacionais ocorridas nas primeiras décadas do século XX e repercutiram no trabalho de alfabetização nas escolas, como sustentam Aguiar e Pelandré (2005, p.15):

[...] no decorrer da década de 1920 outras reformas educacionais vão ocorrendo em outros estados brasileiros. É criada a Associação Brasileira de Educação em 1924 e essas reformas tem uma estreita ligação com o ideário da Escola Nova no cenário brasileiro. [...] Os princípios da Escola Nova embasavam novas propostas: centralidade do aluno no processo; utilização de métodos ativos de ensino; racionalização do espaço, tempo, técnicas e relações escolares; testes para medida da inteligência e da maturidade para o aprendizado da leitura e escrita, como por exemplo, os Testes ABC de 1934 de Lourenço Filho.

A compreensão da escrita e da leitura também sofreu mudanças. A escrita passou a ser vista como um meio de comunicação e instrumento de linguagem e a leitura como meio de ampliar as experiências, estimular processos mentais (AGUIAR; PELANDRÉ, 2005,p.15).

Concomitantemente às reformas e influências de ideias externas, a questão metodológica manteve-se na pauta de discussão. Com a autonomia dada aos professores pela Reforma Sampaio Dória (1920), novas propostas para a alfabetização foram aparecendo. O resultado foi que, nas décadas seguintes, o uso dos métodos foi se configurando em um ecletismo, ou seja, no uso conjunto dos métodos sintético e analítico que tiveram maiores resultados tanto em rapidez como em eficiência. O início de um processo de relativização da importância dos métodos empregados na alfabetização, tão em alta nas décadas anteriores a 1930. Segundo Mortatti (2006), isso se deveu à grande repercussão das ideias contidas no livro de Lourenço Filho: “Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita” (1934)¹⁴, medir a maturidade da

¹⁴ Esta obra teve grande notoriedade e ampla utilização, tanto no Brasil quanto em outros países, sendo significativa a utilização desse instrumento nas redes educacionais de todo o País até os anos de 1970. Aliando os conhecimentos da Psicologia em discussão nos anos 1930 com as demandas educacionais do Brasil na época, sua utilização concentrou-se especialmente em medir a maturidade da criança para a alfabetização. Tinha por objetivo diminuir os altos índices de repetência das crianças nos primeiros anos de escolarização, estabelecendo um critério para a organização das classes escolares (SGANDERLA; CARVALHO, 2010, p. 1).

criança para alfabetização , salientando o trabalho da alfabetização com base nos estudos da psicologia.

Ainda que reformas e discussões relativas à educação ocorressem ao longo das décadas após a implantação do regime republicano, a alfabetização ainda não era uma realidade presente na vida de toda a população brasileira. A taxa de alfabetização da população ainda era baixa levando-se em conta o “euforismo” republicano do início do regime, atingindo índices não superiores a 70% em 1967, quando foi estabelecida na Constituição de 1967 a obrigatoriedade do ensino de oito anos (AGUIAR; PELANDRÉ, 2005, p.16).

A questão da alfabetização, quase sempre voltada à criança, passou também a ser discutida no tocante à situação do adulto não alfabetizado. Ações como as de Paulo Freire abriram caminho para um melhor entendimento da realidade do aluno no processo de alfabetização. Corroborando Mortatti (2004),

[...] outras iniciativas distintas compuseram este quadro dos anos 60, como foi o caso da proposta gestada pelo educador Paulo Freire. Comprometido com a Educação Popular e alfabetização de adultos, procurou alargar o sentido de alfabetização para 'leitura do mundo' com vistas a transformações na realidade política, social e cultural brasileira.

Paulo Freire, ao trabalhar com a alfabetização de adultos, teve a preocupação de conhecer o educando e de organizar o processo de forma que a aprendizagem fizesse sentido para ele dentro de seu contexto social, cultural e político. Ao mesmo tempo, a aprendizagem ampliava o conhecimento do educando, desenvolvendo um entendimento crítico da realidade, a fim de possibilitar melhor compreendê-la para nela intervir. Assim, o espaço e as experiências de vida do educando constituíam o conteúdo a ser trabalhado. Para isso, a alfabetização se dava utilizando-se de um conjunto de palavras retiradas do contexto social dos educandos, palavras que diziam respeito às suas experiências de vida, ao seu trabalho, à sua religião. Essas palavras eram posteriormente selecionadas¹⁵ e trabalhadas segundo o tema da aula (FEITOSA, 1999).

¹⁵ A seleção das palavras obedecia a três critérios básicos: 01- Estar inseridas no contexto social dos educandos; 02 - Ter um teor pragmático, ou melhor, as palavras deveriam abrigar uma pluralidade de engajamento em uma dada realidade social, cultural, política etc.; 03- Ser selecionadas de maneira que sua sequência englobasse todos os fonemas da língua, para que com seu estudo fossem trabalhadas todas as dificuldades fonéticas (FEITOSA, 1999, p. 1).

Ao utilizar-se do método silábico, Paulo Freire propunha que as sílabas trabalhadas em sala de aula, a partir das palavras selecionadas, fossem anotados nos cadernos pelos educandos para que estes, em casa, tentassem construir novas palavras (FEITOSA, 1999). E ainda:

[...] a proposta de utilização dessa metodologia na alfabetização de jovens e adultos foi completamente inovadora e diferente das técnicas até então utilizadas que eram, na maioria das vezes, resultado de adaptações simplistas das cartilhas, com forte tônica infantilizante. Foi diferente por possibilitar uma aprendizagem libertadora, não mecânica, mas uma aprendizagem que requer uma tomada de posição frente aos problemas que vivemos. Uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada, não fragmentada, com forte teor ideológico. Foi diferente, pois promovia a horizontalidade na relação educador-educando, a valorização de sua cultura, de sua oralidade, enfim, foi diferente, acima de tudo, pelo seu caráter humanístico (FEITOSA, 1999, p.1).

Até finais de 1970, a alfabetização teve sua ação orientada pelos ideais da Escola Nova, que conferiam relevante importância aos estudos da psicologia. A discussão sobre os métodos passou a ter menor relevância nos debates sobre problemas relacionados à apropriação da escrita e leitura. Mas isso não significou que métodos sintéticos e analíticos deixassem de ser utilizados nas escolas. Maior importância recaiu sobre a criança e seu estado de maturidade dentro do processo de alfabetização (MORTATI, 2006).

Nessa década, o fracasso das crianças na escola também era compreendido como uma deficiência delas mesmas quanto à posse de uma base cultural anterior a seu ingresso à escola, o que facilitaria seu desenvolvimento intelectual seguindo o currículo escolar. Essa 'carência' cultural das crianças era atribuída aos pais, porque, segundo Kramer (1982, p.55), "[...] os programas compensatórios derivam da ideia de que os pais não conseguem dar aos filhos ('carentes' culturalmente) a base para que tenham sucesso na escola e na sociedade". Por isso, o fracasso acontecia, já que "[...] as crianças não estariam suficientemente preparadas para tirar proveito satisfatório da escola" (KRAMER,

¹⁶ Piaget é apontado como o primeiro pesquisador na área de ciências humanas a utilizar o termo construtivismo (GLASERSFELD, 1998; CASTAÑON, 2005 *apud* SANCHIS; MAHFOUD, 2010, p.20), quando formulou sua teoria da epistemologia genética a fim de indicar o papel ativo do sujeito na construção de seu mundo (SANCHIS e MAHFOUD, 2010, p.20).

¹⁷ Epistemologia genética: estudo de como se passa de um conhecimento para outro conhecimento superior (ARGENTO, 2008, p.2).

1982, p. 54). Diante disso, foram criadas políticas educacionais que visavam suprir essa deficiência das crianças. As experiências compensatórias “deveriam ocorrer na escolarização normal, mas, sobretudo no período imediatamente anterior ao ingresso no sistema de ensino regular, ou seja, na pré-escola” (KRAMER, 1982, p.54).

A década de 1980 em diante foi um período de transformações importantes para a alfabetização. Se antes as discussões referentes aos problemas enfrentados pela educação/alfabetização no país recaíam sobre métodos e medidas, ideias novas questionavam a ação educacional para garantir o direito de todos à educação na ordem democrática, com o objetivo de erradicar o analfabetismo no país. Novas teorias pedagógicas também adentraram no campo das discussões relativas ao fracasso enfrentado na alfabetização. Assim, nessa década, houve a introdução do pensamento construtivista –construtivismo¹⁶ – na alfabetização, modificando profundamente a compreensão de alfabetização presente até então.

O construtivismo teve como base os estudos realizados pelo biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) sobre a origem e o desenvolvimento do conhecimento pelo ser humano – a epistemologia genética¹⁷. Para Piaget, o conhecimento não era apenas uma reprodução da realidade pelo indivíduo, mas tinha a participação ativa deste na sua construção. “Ele soube transformar o estruturalismo puro e duro, aquele que expulsava o sujeito do conhecimento, recolocando-o em seu centro” (SANCHIS; MAHFOUD, 2010, p.20).

Outro aspecto destacado por Piaget foi que o conhecimento era construído pelo sujeito graças à sua interação com o seu meio, resultando na construção (no sujeito) de estruturas de compreensão do mundo a sua volta cada vez mais complexas (SANCHIS; MAHFOUD, 2010, p.21).

O Construtivismo traz a ideia de que o ser humano não é algo pronto, acabado quando se fala do conhecimento. Ele está em processo contínuo de construção e nela tem papel ativo. Em conformidade com Becker (2011, 88-89),

¹⁶ Piaget é apontado como o primeiro pesquisador na área de ciências humanas a utilizar o termo construtivismo (GLASERSFELD, 1998; CASTAÑON, 2005 *apud* SANCHIS; MAHFOUD, 2010, p.20), quando formulou sua teoria da epistemologia genética a fim de indicar o papel ativo do sujeito na construção de seu mundo (SANCHIS e MAHFOUD, 2010, p.20).

¹⁷ Epistemologia genética: estudo de como se passa de um conhecimento para outro conhecimento superior (ARGENTO, 2008, p.2).

O Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do Indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento.

Jean Piaget era biólogo e sua pesquisa não pretendeu à pedagogia. Entretanto, os resultados de seu trabalho influenciaram o campo educacional. No que tange à alfabetização, citamos também o trabalho de Emília Ferreiro¹⁸. Com base nas pesquisas e ideias de Piaget, Ferreiro estudou o processo de aquisição da linguagem escrita pelas crianças, o qual “não é a simples cópia de um modelo, mas sim um processo de construção por parte da criança” (SANCHIS;MAHFOUD, 2010,p.22).

Por meio de uma produção em massa de material, iniciou-se a divulgação dessa nova visão de alfabetização com base no construtivismo. Foi um trabalho de convencimento das vantagens da apropriação do conceito e que teve por resultado um conflito com os partidários da alfabetização pelos tradicionais métodos das cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos.

A teoria construtivista adentrou na produção de livros didáticos e sua maior presença se deu em 1996, na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que orientaram o ensino em nível nacional.

Segundo Cavalcante (s/d, p.9) antes dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), as discussões sobre a aprendizagem da leitura e da escrita estavam focadas nos métodos de ensino. A psicogênese da língua escrita, trouxe uma outra discussão, colocando a criança no centro, procurando entender como ela aprende a ler e a escrever. O construtivismo marcou o momento histórico da década de 1980 até a atualidade pela desmetodização da alfabetização e pelo

¹⁸ Psicóloga argentina, radicada no México, realizou seu doutorado em Genebra sob a orientação de Piaget (SANCHIS e MAHFOUD, 2010,p.22).

predomínio do psicológico sobre o metodológico.

Ainda na década de 1980, houve outro ponto de vista teórico sobre a alfabetização, com base na perspectiva da psicologia soviética de Vygotsky e seus colaboradores, ainda muito presente nas discussões relativas à alfabetização nos dias atuais. Essa perspectiva concebe a alfabetização, a leitura e a produção de textos como práticas sociais (AGUIAR; PELANDRÉ, 2005, p.17).

Segundo o que podemos inferir dos estudos de Vigotsky, a aprendizagem pelo ser humano obedece a processos mentais superiores, que conferem a este a capacidade de ingresso no mundo dos símbolos. O meio sociocultural no qual o indivíduo está inserido tem forte influência nesse processo. O indivíduo, em contato com o mundo/objeto a sua volta, relaciona-se com ele observando-o, para depois, sob o que Vigotsky chama de leis de internalização¹⁹, incorporá-lo ao conhecimento subjetivo. A aquisição da linguagem escrita pela criança é precedida pela linguagem falada, que funciona como elo entre a fala e a escrita. Procurando, primeiramente, representar graficamente o conhecimento adquirido de forma oral, a criança tem no universo cultural a base para seu desenvolvimento intrapessoal, estimulando e enriquecendo os processos mentais que possibilitam a aquisição da linguagem escrita (COELHO, 2011). E ainda,

Essa forma gráfica tem uma significação e pode ser fixada convencionalmente devido aos elementos histórico-culturais que condicionam a vida da criança. Dito de outra forma: a criança faz algumas marcas ou rabiscos que têm sentido para ela e fazem parte das suas experiências e cultura (COELHO, 2011, p. 59).

A aprendizagem da linguagem escrita segue fases nas quais a criança se desenvolve e se conscientiza do processo sob a mediação de um indivíduo mais capacitado e chega à sistematização e a níveis mais complexos de generalização e abstração do conhecimento (COELHO, 2011).

Nesse momento, há uma mudança na concepção de alfabetização, tendo-a não mais como uma atividade mecânica de codificação e decodificação e não dissocia escrita e leitura. Também ocorre uma mudança na forma de ensino, com

¹⁹ O processo de internalização descrito por Vigotski supõe que as primeiras relações dos indivíduos com o objeto de conhecimento ocorrem de forma externa, isto é, de forma interspíquica ou interpessoal para somente depois serem internalizadas e passarem a fazer parte do repertório do sujeito em um nível intrapsíquico ou intrapessoal. Primeiro, aprendemos observando a ação dos outros, depois a incorporamos a nossos conhecimentos (COELHO, 2011,p.59).

a desmistificação dos métodos e a fundamentação em teorias de base psicológica.

A alfabetização no Brasil tem se apresentado desde os tempos do império em um quadro que preocupa pelo baixo domínio da escrita / leitura e pelo mau uso social da língua escrita pela maioria da população. Embora muito se tenha discutido e feito para melhorar, não se conseguiu atingir um alto grau de domínio por grande parte da população, tanto o domínio da escrita e leitura, quanto seu uso como prática social (MORTATTI, 2006,2008).

Nas discussões relativas ao tema, opiniões diversas acusam métodos, teorias e práticas escolares que se mostraram ineficazes quanto ao objetivo único: proporcionar à população brasileira o acesso à cultura escrita historicamente acumulada.

Ao estudarmos a história da alfabetização no Brasil, observamos que a busca pelas soluções dos problemas encontrados no processo de alfabetização se deu sob embates e disputas entre defensores de métodos de alfabetização. Essa tensão relativa ao ensino da leitura e escrita fundamentou-se na ação de forças díspares que buscavam seus interesses de acordo com o contexto histórico em que se encontravam. Conforme Mortatti:

A história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, no âmbito de disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização (2008, p. 95).

Por esse motivo, acreditamos que conhecer, questionar e compreender o passado nos possibilita rever o que está posto e pensar ou repensarmos ações para o futuro.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES

Ao tratarmos de alfabetização e letramento no Brasil, apresentamos um panorama do desenvolvimento e transformação do conceito de alfabetização no país. Entre disputas de métodos e teorias, verificamos importantes mudanças em relação à alfabetização e como ela ocorre. Em um mundo marcado por constante mudança, as necessidades profissionais e culturais, impostas e dispostas ao povo, levaram à ampliação do conceito de alfabetização²⁰, ou melhor, ao surgimento de outro termo: letramento, que segundo Soares (2004, p.6), configura-se basicamente nas “habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita”.

A fase de transição de regimes políticos que ocorreu no Brasil entre o final do século XIX e o início do século XX – império para república – foi marcada pelo desejo de intelectuais e políticos, influenciados pelas ideias iluministas e positivistas, de inserir o país no rol das grandes nações modernas modelos de civilização, tais como a França. A pretensão desse ingresso como nação moderna exigiu a preocupação mais apurada no que tange à formação cultural de seu povo. O interesse político se fazia presente, pois a alfabetização era fator crucial para a consolidação do novo regime implantado, já que constituía condição para o gozo do direito ao voto. Sendo assim, quanto mais votantes imbuídos dos ideais republicanos, maior certeza de sua legitimação.

Na Primeira República é preocupação a instrução do povo, a preocupação de formar o “novo homem”, o homem cidadão. Contudo, para que o indivíduo pudesse exercer sua cidadania ele necessitaria de dois elementos: Ler e escrever. Coube à educação esclarecer à população, seus direitos e deveres, assim como o direito ao voto. A educação, portanto, neste período era o instrumento de ascensão social do indivíduo que vivia a margem da sociedade [...] (OLIVEIRA; SILVA, 2002, p. 3)

A escola se tornou um ambiente por excelência para a alfabetização do povo e formação ideológica do novo cidadão que se pretendia para a nação

²⁰ Alfabetização: “Processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” (SOARES, 2004, p. 16).

idealizada pelos republicanos.

A esse respeito, Ferreira e Carvalho afirmam

Percebemos, [...] a defesa da instrução como elemento de integração do povo a nação, fortalecido com a proclamação da República, propiciou a necessidade de produção de uma nova escola, organizada de acordo com os interesses do projeto educacional da nova ordem que se implantava. Nesse período foi atribuída a educação popular o papel de formação do cidadão republicano, consolidando o novo regime e promovendo o desenvolvimento social e econômico (2011, p. 3).

Durante o Império Brasileiro, houve iniciativas de extensão da alfabetização a todos os cidadãos, como podemos depreender da Lei Geral do Ensino de 1827, que determinava a criação das escolas de primeiras letras, a adoção do Método do Ensino Mútuo, ou Método de Lancaster e a criação das Escolas Normais para a formação de professores em 1835, em Niterói, província de Rio de Janeiro. Nesse período, portanto, houve interesse em alfabetizar a população, mas os resultados não foram tão expressivos devido a vários fatores, dentre os principais a falta de recursos, de professores e de materiais didáticos.

No período republicano, surgiram maiores iniciativas em prol da alfabetização de todo o povo (com destaque para as iniciativas do Estado de São Paulo²¹), por meio de reformas nas escolas normais de formação de professores e pela criação dos grupos escolares²². Mortatti (2010, p. 329), porém, assinala que:

Entretanto, foi somente a partir da primeira década republicana, com as reformas da instrução pública, especialmente a paulista, que as práticas sociais de leitura e a escrita se tornaram práticas escolarizadas, ou seja, ensinadas e aprendidas em espaço

²¹ “A partir de 1890, implementou-se a reforma da instrução pública no estado de São Paulo. Pretendendo servir de modelo para os demais estados, essa reforma se iniciou com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa; em 1896, foi criado o Jardim da Infância nessa escola. Do ponto de vista didático, a base da reforma estava nos novos métodos de ensino, em especial no então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura, utilizado na Escola-Modelo Anexa (à Normal), onde os normalistas desenvolviam atividades "práticas" e onde os professores dos grupos escolares (criados em 1893) da capital e do interior do estado deveriam buscar seu modelo de ensino” (MORTATTI, 2006,p.6).

²² Os grupos escolares tiveram sua origem nas escolas anexas às Escolas Normais do Estado de São Paulo após as reformas que ocorreram no final do século XIX. Sua criação, sob grande responsabilidade dos estados federados, constituiu um avanço no sentido da constituição de uma escola primária moderna e de qualidade. Sua estrutura física e organizacional diferia das escolas unitárias, apresentando ambiente apropriado ao trabalho de ensino e organização didático-pedagógica e administrativa com a inovação pelo ensino seriado (OLIVEIRA; SARTORI; 2013, p.141).

público e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano

E a grande inovação constituiu na instituição dos grupos escolares, criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidos no raio da obrigatoriedade escolar. Anteriormente a essa organização escolar as escolas primárias, eram chamadas também de primeiras letras, essas classes denominadas de escolas isoladas ou avulsas e unidocentes (SAVIANI, 2005, p.24).

No contexto da primeira república, a legitimação do novo regime, o desejo de modernização do país e o desenvolvimento da atividade industrial levaram autoridades, intelectuais e capitalistas a uma mudança na concepção da importância da instrução do povo. Aos poucos, a alfabetização passou a ser vista como necessária ao projeto de modernização e reestruturação econômica da nação (OLIVEIRA; SARTORI, 2013).

Como pontuamos, a questão da alfabetização é algo que tem preocupado governantes, autoridades, intelectuais da educação e professores desde os tempos do Império. O insucesso no processo de alfabetização dos alunos tem levado a discussões quanto aos métodos e teorias aplicados. Mortatti (2008, p.94) assinala que, desde o final do século XIX, houve muitas discussões entre professores e intelectuais acerca dos métodos empregados na alfabetização. No Brasil, os métodos usados foram os sintéticos (alfabético, fônico, silábico) e analíticos (palavração, sentencição, historieta, conto) e a transição do uso de um método e outro sempre foi marcada pela tensão entre seus partidários.

Além da questão dos métodos, devemos considerar outros aspectos no processo de alfabetização. Especialmente na década de 1920, com o movimento da Escola Nova, a psicologia ganhou espaço na educação, relativizando a importância dos métodos na alfabetização, dando destaque aos testes psicológicos de medição. Essa mudança não ocorreu sem uma tensão, pois muitos professores ainda defendiam a eficácia dos antigos métodos ante as propostas de emprego de testes com bases psicológicas. Várias obras, com o respaldo dos novos conhecimentos da psicologia, foram escritas nas décadas de 1920 e 1930 com o intuito de auxiliar a alfabetização das crianças. Segundo

²³ Mais detalhes sobre os “Testes ABC” ver Monarcha (2008).

Monarcha,

o primeiro manual de aplicação foi de autoria de Medeiros e Albuquerque (1924) intitulado *Tests: introdução ao estudo dos meios científicos de julgar a inteligência e a aplicação nos alunos* (2008, p.8, grifos do autor).

Outros testes também foram publicados, conforme elenca o autor:

O movimento dos testes: estudo dos testes em geral e guia para realização do teste Binet-Simon-Terman, de Baker (1925); Teste individual de inteligência: fórmula de Binet-Simon-Burt adaptada para o Brasil (Alves, 1928), Os testes e a reorganização escolar (Alves, 1930), e Testes de inteligência nas escolas (Alves, 1932) (MONARCHA, 2008, p.8, grifos do autor).

Outros testes se seguiram, com destaque para os testes ABC, de Manoel Bergstrom Lourenço Filho (1933), que já vinha percorrendo um longo caminho de estudos e pesquisas sobre a psicologia no campo da educação (MONARCHA, 2008).

A importância dos Testes ABC²³ de Lourenço Filho se configurava na rapidez em identificar o grau de maturidade da criança com relação à alfabetização, fator fundamental para o desenvolvimento no processo de alfabetização e importante instrumento para a seleção e formação de salas homogêneas segundo o mesmo grau de maturidade, o que possibilitava um trabalho diferenciado com cada turma nessa classificação. Em um período que vai da década de 1930 à década de 1970, o processo de alfabetização seguiu orientado pela psicologia, subordinando os métodos de ensino ao nível de maturidade das crianças (MORTATTI, 2006).

Em consonância com Mortatti (2006), as discussões sobre os métodos de alfabetização e a eficácia de cada um foram acompanhadas pela mudança do conceito de alfabetização. Desde as décadas finais do século XIX até a década de 1980, a ênfase recaía na prática da leitura e restringia o ensino da escrita ao desenvolvimento da habilidade de caligrafia e ortografia.

A década de 1980 foi marcada pela mudança na concepção de alfabetização no Brasil, conforme assinalamos na seção anterior, com a inserção das ideias do construtivismo de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, fundamentadas

²³ Mais detalhes sobre os “Testes ABC” ver Monarcha (2008).

em pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita.

Se até então a discussão relativa ao processo de alfabetização se dava quanto aos métodos, as ideias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky passaram a questionar o uso deles e das cartilhas de alfabetização. Albuquerque pontua que:

o campo da alfabetização, os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1984; FERREIRO, 1985) vão influenciar no desenvolvimento de novas práticas de alfabetização (...) as autoras propuseram uma concepção de língua escrita como um sistema de notação [...]os alunos precisariam entender como esse sistema funciona. Para isso, é fundamental que compreendam o que a escrita nota (ou 'representa', 'grafa') e como a escrita cria essas notações (ou 're-presentações'). Eles precisariam, portanto, entender que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba (os fonemas) (ALBUQUERQUE, 2012, p.16).

Esse contato com a língua escrita em situações não artificiais, como acontecia nas cartilhas, possibilitaria à criança perceber o funcionamento do sistema de escrita alfabético ao mesmo tempo que assimilaria os diversos usos da língua escrita em suas formas e funções, em seu uso prático.

Pregava-se a necessidade de possibilitar que as crianças se apropriassem do Sistema de Escrita Alfabética a partir da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de textos (ALBUQUERQUE, 2012,p.17).

As ideias do construtivismo foram amplamente divulgadas e acabaram por ser adotadas no sistema educacional brasileiro, materializadas na produção de livros didáticos²⁴ – cartilhas²⁵ – com base na teoria construtivista, ainda que sob resistência dos defensores dos métodos 'tradicionais', que continuaram sendo usados paralelamente ao emprego da nova teoria.

Quanto aos métodos e cartilhas de alfabetização, os questionamentos de que foram alvo parecem ter sido satisfatoriamente assimilados, resultando: na produção de

²⁴ Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. [...] em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina" (LAJOLO, 1996, p. 4).

²⁵ Livro que ensina a ler (HOUAISS, 2004); Livro de primeiras letras (BUENO, 2007).

cartilhas ‘construtivistas’ ou ‘sócio construtivistas’ ou ‘construtivistas-interacionistas’ (MORTATTI, 2006, p. 11, grifos da autora).

O domínio da linguagem escrita e de seu sistema convencional acontece graças à capacidade cognitiva da criança. Esta, em contato com a cultura escrita, tem a capacidade de entender o seu funcionamento, construir e reconstruir o conhecimento sobre ela, sua estrutura e organização técnica. Assim, aos poucos, em uma linha de evolução, a criança vai compreendendo o que é e como funciona a língua escrita. Essa compreensão é adquirida em um processo de elaboração de hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita (MELLO, 2007, p. 90-91). Nesse sentido, Pires, Costa e Ferreira concordam que “Alfabetizar, nessa perspectiva, deixa de ser um ato mecânico, mas um processo ativo, em que, aquele que aprende, reflete e age sobre a leitura e a escrita” (2007, p.64).

A maior representatividade do Construtivismo se deu nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)²⁶, e conquistou uma abrangência nacional da concepção teórica na alfabetização e influenciou novas práticas.

No Brasil, a implantação dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que têm como base o construtivismo, levou à revalorização deste referencial (CARRARO; ANDRADE, 2009, p.264).

A introdução do Construtivismo na alfabetização brasileira marca, segundo Mortatti (2006), um período em que o método deixa de ser o foco, embora os métodos ditos ‘tradicionais’ continuassem a ser usados por muitos professores alfabetizadores. No entanto, possivelmente por uma má compreensão teórica das

²⁶ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são a referência básica para a elaboração das matrizes de referência. Os PCNs foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender.

Segundo as orientações dos PCNs o currículo está sempre em construção e deve ser compreendido como um processo contínuo que influencia positivamente a prática do professor. Com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos os currículos devem ser revistos e sempre aperfeiçoados.

Além dos PCNs foi feita uma consulta nacional aos currículos propostos pelas secretarias estaduais de educação e por algumas redes municipais. O Inep consultou também professores regentes de redes municipais, estaduais e de escolas privadas, de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. Além disso, também examinou os livros didáticos mais utilizados para essas séries. A opção teórica adotada é a que pressupõe a existência de competências cognitivas e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2015).

proposições do Construtivismo, criou-se uma ideia de alfabetização independente do processo de ensino, relegando ao professor e à didática um papel secundário.

Embora tenha havido fortes acusações contra as ideias construtivistas nas práticas de alfabetização, não podemos negar a sua contribuição para a construção de um novo conceito. Como assinalamos, até a década de 1980, a alfabetização era conceituada basicamente como codificação e decodificação. As ideias construtivistas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky trouxeram a necessidade de interação do aluno com o universo da escrita por meio do contato com textos de diversos gêneros e com funções diferentes, desenvolvendo a aprendizagem do uso da escrita e a leitura como uma necessidade em um contexto de prática social. Podemos afirmar que as ideias construtivistas contribuíram para a discussão e ampliação do conceito de alfabetização para além do domínio da capacidade de ler e escrever, abrindo espaço para o surgimento, na década de 1990, do conceito de letramento.

Pregava-se a necessidade de possibilitar que as crianças se apropriassem do Sistema de Escrita Alfabética a partir da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de textos, desde a Educação Infantil.

O discurso da importância de se considerar os usos e funções da escrita com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola foi incorporado, principalmente a partir da década de 90, a um novo conceito de alfabetização: o de letramento (ALBUQUERQUE, 2012, p. 17).

A discussão em torno de novas práticas de uso da escrita e leitura no começo da década de 1980, afirma Soares (2004), não foi exclusiva do Brasil. Em outros países como França, Estados Unidos e Inglaterra, isso também ocorreu. Nesses países, no mesmo período verificou-se que, embora a população se

²⁷ O primeiro momento caracteriza-se pela total ausência de compreensão do mecanismo da escrita. A relação com o objeto é externa, intuitiva e imitativa do gesto do adulto. A criança é incapaz de usar os signos como auxiliar mnemônico.

No segundo momento, ocorre a primeira forma de escrita. As inscrições mostram relação funcional com a escrita. Esta, embora não diferenciada, mostra-se variável. É o primeiro rudimento do que mais tarde será a escrita na criança.

No terceiro momento, linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens (pictogramas), as quais dão lugar a signos. A criança cria rudimentos da capacidade de escrever no sentido mais exato da palavra. A escrita torna-se estável e a memória será auxiliada por esse instrumento que ampliará o seu alcance. Ela faz a substituição do signo primário indiferenciado por outro diferenciado, que denota um conteúdo particular, transformando um signo-estímulo em um signo-símbolo. Pela primeira vez, a criança consegue ler o que escreveu (COELHO, 2011 p. 66-67).

encontrasse alfabetizada, tinha dificuldades em fazer uso das habilidades de leitura e escrita como prática social e profissional.

O mesmo ocorre nos Estados Unidos, onde o foco em problemas de literacy/illiteracy emerge, no início dos anos de 1980, como resultado da constatação, feita sobretudo em avaliações realizadas no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 pela National Assessment of Educational Progress (NAEP), de que jovens graduados na high school não dominavam as habilidades de leitura demandadas em práticas sociais e profissionais que envolvem a escrita (KIRSCH ; JUNGEBLUT, 1986, p. 2 *apud* SOARES, 2004,p.7).

No Brasil, a discussão sobre a prática do letramento ocorreu em um contexto diferente de outros países. Embora o problema seja parecido: a dificuldade de fazer o uso prático da leitura de forma eficiente, nos países citados, a população já se encontrava alfabetizada, ou seja, já dominava as técnicas de leitura e escrita. O que faltava era saber fazer um uso social desse instrumento de comunicação em contextos sociais diversos e com funções várias, isto é, a população deveria adequar-se às novas exigências da sociedade que passou a substituir a mão de obra humana pelas máquinas e para fazer uso das máquinas, precisava responder essa demanda, por isso, o discurso volta-se para o letramento (SOARES, 2004).

Nos países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2004, p.6).

O Brasil, por sua vez, apresentava uma população ainda com problemas de domínio das técnicas de leitura e escrita com agravante de grande parte da

²⁷ O primeiro momento caracteriza-se pela total ausência de compreensão do mecanismo da escrita. A relação com o objeto é externa, intuitiva e imitativa do gesto do adulto. A criança é incapaz de usar os signos como auxiliar mnemônico.

No segundo momento, ocorre a primeira forma de escrita. As inscrições mostram relação funcional com a escrita. Esta, embora não diferenciada, mostra-se variável. É o primeiro rudimento do que mais tarde será a escrita na criança.

No terceiro momento, linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens (pictogramas), as quais dão lugar a signos. A criança cria rudimentos da capacidade de escrever no sentido mais exato da palavra. A escrita torna-se estável a memória será auxiliada por esse instrumento que ampliará o seu alcance. Ela faz a substituição do signo primário indiferenciado por outro diferenciado, que denota um conteúdo particular, transformando um signo-estímulo em um signo-símbolo. Pela primeira vez, a criança consegue ler o que escreveu (COELHO, 2011 p. 66-67).

população não saber fazer uso da escrita em práticas sociais. Ademais, nesses países há uma diferenciação precisa entre alfabetização e letramento. Já no Brasil, os conceitos se mesclam, dificultando a diferenciação desses processos. Corroborando Soares (2004, p.8),

Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – illetrisme, literacy e illiteracy – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização apprendre à lire et à écrire, reading instruction, emergent literacy, beginning literacy –, 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.

Kleiman (2005, p.11) afirma que o letramento não é alfabetização, mas a inclui. O problema dessa mescla de conceitos é a não diferenciação das especificidades de cada processo.

Soares (2010) pontua que o termo letramento nasce da necessidade social de caracterizar o uso da leitura e da escrita como resposta às exigências colocadas pela sociedade para práticas cotidianas que envolvem a leitura e a escrita isto é, para responder as demandas de leitura e escrita exigidas pelas formas de produção capitalista.

Em nosso contexto atual, em que a maior parte da cultura humana é expressa e transmitida de forma escrita, não podemos pretender alfabetizar considerando tão somente o ensino do domínio técnico da leitura e escrita. O contexto social contemporâneo é dominado pela cultura escrita, nas mais diversas formas e gêneros textuais. Sobre essa temática, Pires; Costa; Ferreira (2007, p. 63) sublinham que

Já não basta desenhar letras, decifrar códigos ou simplesmente

²⁷ O primeiro momento caracteriza-se pela total ausência de compreensão do mecanismo da escrita. A relação com o objeto é externa, intuitiva e imitativa do gesto do adulto. A criança é incapaz de usar os signos como auxiliar mnemônico.

No segundo momento, ocorre a primeira forma de escrita. As inscrições mostram relação funcional com a escrita. Esta, embora não diferenciada, mostra-se variável. É o primeiro rudimento do que mais tarde será a escrita na criança.

No terceiro momento, linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens (pictogramas), as quais dão lugar a signos. A criança cria rudimentos da capacidade de escrever no sentido mais exato da palavra. A escrita torna-se estável a memória será auxiliada por esse instrumento que ampliará o seu alcance. Ela faz a substituição do signo primário indiferenciado por outro diferenciado, que denota um conteúdo particular, transformando um signo-estímulo em um signo-símbolo. Pela primeira vez, a criança consegue ler o que escreveu (COELHO, 2011 p. 66-67).

ler o que está posto, mas é necessário compreender as transformações culturais, sociais, políticas e tecnológicas ocorridas na sociedade contemporânea e que chegam aos sujeitos sociais por gêneros textuais diversificados, dos quais não se pode eximir da convivência e dos usos, se tivermos em vista a formação de cidadãos atuantes e participativos.

E na acepção de Soares:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia; não basta aprender a ler e escrever (SOARES, 1998, p.45).

É necessário que se propicie ao aluno saber utilizar essas habilidades em seu contexto social, o que exige que conheça o uso o uso eficiente das técnicas de escrita em diversas situações. Por isso, a inegável relação entre alfabetização e letramento, mas não sua fusão.

Os autores Pires; Costa; Ferreira (2007, p. 63) também consideram que a alfabetização e letramento são processos diversos que devem acontecer simultaneamente, pois são indispensáveis na sociedade que se configura hoje sob o domínio da cultura escrita, e Tfouni (1995) completa ao reafirmar a especificidade de ambos os processos, que devem ocorrer simultaneamente:

enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade. Assim, alfabetizar e letrar necessariamente devem ser simultâneos (TFOUNI, 1995, p.20).

A década de 1980 também colocou os profissionais da educação brasileira em contato com outra perspectiva teórica sobre a alfabetização: a Psicologia Histórico-Social soviética (MORTATI, 2006, p.11), cujos estudos foram realizados

²⁷ O primeiro momento caracteriza-se pela total ausência de compreensão do mecanismo da escrita. A relação com o objeto é externa, intuitiva e imitativa do gesto do adulto. A criança é incapaz de usar os signos como auxiliar mnemônico.

No segundo momento, ocorre a primeira forma de escrita. As inscrições mostram relação funcional com a escrita. Esta, embora não diferenciada, mostra-se variável. É o primeiro rudimento do que mais tarde será a escrita na criança.

No terceiro momento, linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens (pictogramas), as quais dão lugar a signos. A criança cria rudimentos da capacidade de escrever no sentido mais exato da palavra. A escrita torna-se estável a memória será auxiliada por esse instrumento que ampliará o seu alcance. Ela faz a substituição do signo primário indiferenciado por outro diferenciado, que denota um conteúdo particular, transformando um signo-estímulo em um signo-símbolo. Pela primeira vez, a criança consegue ler o que escreveu (COELHO, 2011 p. 66-67).

por Vigotski e seus colaboradores. Com base em estudos de natureza psicolinguística, Vigotski (1991) enfatizou que a aquisição da linguagem constitui um complexo sistema simbólico cujo acesso ocorre por meio de processos mentais superiores próprios dos seres humanos, o que configura a possibilidade de seu ingresso no mundo dos símbolos (COELHO, 2011, p. 58). Ainda segundo o autor, o meio sociocultural tem papel mediador fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e de sua linguagem escrita, condiciona a sua vida e sua visão de mundo simbólico, pois “a criança faz algumas marcas ou rabiscos que têm sentido para ela e fazem parte das suas experiências e cultura” (COELHO, 2011, p.59).

Na concepção de Vigotski (1991), a aprendizagem obedece também ao que o autor denomina leis de internalização. Tudo o que a criança aprende na interação com o seu meio, ao observar o objeto ou um adulto realizando uma ação, incorpora aos seus conhecimentos, internalizando-os (COELHO, 2011, p. 59).

Os estudos de Vigotski (1991) influenciaram muitos outros autores, que ponderaram sobre a questão da alfabetização ao levar em conta suas pesquisas. Ana Luiza B. Smolka (1987; 1994) foi um deles; para esta autora, o coletivo e a mediação de um indivíduo com mais conhecimento é fundamental para uma melhor aprendizagem:

garante que a criança aprende de uma forma mais eficaz por meio da participação em atividades coletivas que tenham significado para ela e nas quais sua atuação seja perfeitamente assistida e guiada por alguém que tenha competência e que exerça uma certa tutoria (COELHO, 2011, p.60).

Smolka (1987) também salienta a relevância do simbólico na relação do indivíduo com o mundo e o papel essencial do outro como mediador do processo

²⁷ O primeiro momento caracteriza-se pela total ausência de compreensão do mecanismo da escrita. A relação com o objeto é externa, intuitiva e imitativa do gesto do adulto. A criança é incapaz de usar os signos como auxiliar mnemônico.

No segundo momento, ocorre a primeira forma de escrita. As inscrições mostram relação funcional com a escrita. Esta, embora não diferenciada, mostra-se variável. É o primeiro rudimento do que mais tarde será a escrita na criança.

No terceiro momento, linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens (pictogramas), as quais dão lugar a signos. A criança cria rudimentos da capacidade de escrever no sentido mais exato da palavra. A escrita torna-se estável e a memória será auxiliada por esse instrumento que ampliará o seu alcance. Ela faz a substituição do signo primário indiferenciado por outro diferenciado, que denota um conteúdo particular, transformando um signo-estímulo em um signo-símbolo. Pela primeira vez, a criança consegue ler o que escreveu (COELHO, 2011 p. 66-67).

de aprendizagem.

As ferramentas de que o ser humano dispõe nesse momento para agir não são apenas materiais, elas são essencialmente simbólicas como a fala, a escrita, o conhecimento, valores, crenças etc., que irão mediar a sua relação com o mundo. [...] Este movimento interativo da produção simbólica e material que tem lugar no processo de conhecimento não está ligado apenas a uma direção sujeito/objeto, mas implica necessariamente uma relação sujeito/sujeito/objeto, ou seja, é através da presença do outro que o sujeito estabelece relações com objetos dados ao seu conhecimento (COELHO, 2011 p.60).

Luria foi um importante colaborador de Vigotski, cujas pesquisas enfatizam a linguagem como meio de desenvolvimento da consciência. A linguagem amplia para o homem sua percepção de mundo, dentro de um processo de abstração e generalização essenciais para o pensamento humano.

a linguagem, assim como o trabalho, é o meio mais importante de desenvolvimento da consciência. Por meio da linguagem, o homem duplica o mundo perceptível designando objetos e eventos do mundo exterior com palavras e permitindo sua evocação quando ausentes. Isso significa um excelente recurso que torna possível a abstração e a generalização como veículo do pensamento, e não apenas como meio de comunicação. Para ele, é pela linguagem que o homem faz a transição do mundo sensorial ao racional e transmite informações aos demais (COELHO, 2011, p.61).

Diferentemente do que se pensava quanto à alfabetização, em suas pesquisas Luria (2001) passou a considerar o processo de aquisição da linguagem escrita dividido em estágios que se iniciam muito antes de a criança começar a fazer seus primeiros rabiscos, antes mesmo de ingressar na vida escolar. Para o autor,

as origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do

²⁷ O primeiro momento caracteriza-se pela total ausência de compreensão do mecanismo da escrita. A relação com o objeto é externa, intuitiva e imitativa do gesto do adulto. A criança é incapaz de usar os signos como auxiliar mnemônico.

No segundo momento, ocorre a primeira forma de escrita. As inscrições mostram relação funcional com a escrita. Esta, embora não diferenciada, mostra-se variável. É o primeiro rudimento do que mais tarde será a escrita na criança.

No terceiro momento, linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens (pictogramas), as quais dão lugar a signos. A criança cria rudimentos da capacidade de escrever no sentido mais exato da palavra. A escrita torna-se estável e a memória será auxiliada por esse instrumento que ampliará o seu alcance. Ela faz a substituição do signo primário indiferenciado por outro diferenciado, que denota um conteúdo particular, transformando um signo-estímulo em um signo-símbolo. Pela primeira vez, a criança consegue ler o que escreveu (COELHO, 2011 p. 66-67).

comportamento infantil, podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA,2001, p.1).

O pesquisador considera essa fase anterior à aquisição da escrita sistematizada pela criança como uma pré-história individual da escrita. Ou seja, a criança não é considerada como uma tábua rasa quanto aos conhecimentos da linguagem escrita; ela já traz rudimentos de técnicas de escrita. Por isso a rapidez com que a maioria das crianças aprende, na escola, as técnicas convencionais da linguagem escrita.

Luria considera essa fase da pré-história da linguagem escrita da criança muito importante e, por esse motivo, nela concentrou seus estudos na fase anterior à vida escolar da criança

[...] iniciamos onde pensamos encontrar as origens da escrita e deixamos de lado o ponto em que os psicólogos educacionais usualmente começam: o momento em que a criança começa a aprender a escrever (LURIA, 2001, p. 1).

Nessa perspectiva, Luria (2001) define a escrita como uma função que se realiza culturalmente por mediação. “Escrever pressupõe a habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar” (LURIA, 2001, p. 2). A criança passa a usar a escrita como um instrumento auxiliar para recordar uma ideia ou um conceito. No entanto, esse uso instrumental e funcional da escrita evolui, passando por estágios²⁷, os quais vão da simples imitação do adulto pela criança até a conscientização do uso funcional da escrita para atingir outros objetivos (LURIA, 2001). Quando se chega a esse estágio, Luria (2001, p.3) expõe que

Só quando as relações da criança com o mundo que a cerca se

²⁷ O primeiro momento caracteriza-se pela total ausência de compreensão do mecanismo da escrita. A relação com o objeto é externa, intuitiva e imitativa do gesto do adulto. A criança é incapaz de usar os signos como auxiliar mnemônico.

No segundo momento, ocorre a primeira forma de escrita. As inscrições mostram relação funcional com a escrita. Esta, embora não diferenciada, mostra-se variável. É o primeiro rudimento do que mais tarde será a escrita na criança.

No terceiro momento, linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens (pictogramas), as quais dão lugar a signos. A criança cria rudimentos da capacidade de escrever no sentido mais exato da palavra. A escrita torna-se estável e a memória será auxiliada por esse instrumento que ampliará o seu alcance. Ela faz a substituição do signo primário indiferenciado por outro diferenciado, que denota um conteúdo particular, transformando um signo-estímulo em um signo-símbolo. Pela primeira vez, a criança consegue ler o que escreveu (COELHO, 2011 p. 66-67).

tornaram diferenciadas dessa maneira, quando ela desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver.

Em relação ao papel do meio sociocultural no desenvolvimento da criança, Luria (2001) fez relevantes descobertas, e dimensionou significativamente a influência da cultura na aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita. Em suas pesquisas, constatou que as funções das palavras se diferenciavam quando se relacionavam pessoas instruídas e não instruídas. Para estas últimas, as palavras tinham um caráter prático, com um pequeno grau de abstração. Assim,

Novas experiências e novas idéias mudam a maneira de as pessoas usarem a linguagem, de forma que as palavras tornam-se o principal agente da abstração e da generalização. Uma vez educadas, as pessoas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar idéias acerca da realidade (LURIA, 1988, p. 52 *apud* COELHO, 2011, p.68).

Dessa constatação realizada por Lúria (2014) podemos inferir que quando uma pessoa vive em um meio onde a cultura letrada predomina, o sentido e o significado das palavras se ampliam, e podem expressar as ideias acerca da realidade com maior abstração e generalização.

No cenário econômico, a década de 1980 também apresentou as marcas da reestruturação do modelo capitalista de produção. Desde o início do século XIX, a produção industrial seguia o modelo taylorista/fordista, caracterizado pela produção de mercadorias em massa e a custo baixo, graças à divisão e fragmentação do trabalho operário nos sistemas de produção em série e nas linhas de montagem (SOUZA, 2013). Nesse modelo de produção, o trabalhador exercia seu trabalho de forma fragmentada, por partes, sem a necessidade de formação para o seu desempenho; dele demandava-se basicamente resistência física e psíquica (PERES,2004).

[...] só cabia aos operários executar mecanicamente as respectivas tarefas, cuja organização e elaboração pertenciam à alçada da gerência científica. O operário fordista nunca era

²⁸ O trabalhador que conhece além das suas atribuições peculiares, sendo capaz de compreender a essência do processo produtivo. Com a possibilidade de conhecer outras operações, pode-se reforçar a cooperação entre os funcionários de uma organização, aumentando a eficiência e a produtividade em prol do capitalismo (PERES, 2004, p.6).

chamado a participar da organização do processo de trabalho, sendo relegado a uma atividade repetitiva e desprovida de sentido (PERES, 2004, p.5)

Uma formação intelectual era algo próprio apenas da administração, que planejava e determinava a produção. Aos trabalhadores da produção, “As qualidades normalmente esperadas pela empresa eram força física, percepção aguçada, disciplina e obediência. O trabalhador não precisava ser inteligente ou criativo, mas precisava ser pontual, disciplinado e serviente” (SOUZA, 2013, p.4).

Na década de 1970, o modelo de produção taylorista/fordista passou a não atender às prerrogativas de acúmulo e lucro do sistema capitalista. O excesso de produção, a crise do petróleo, o encarecimento da mão de obra e retração do consumo resultaram na queda dos lucros (PERES, 2004); (SOUZA, 2013). O sistema capitalista iniciou um processo de reestruturação e o modelo de produção começou a sofrer mudanças, com ataques aos direitos dos trabalhadores, conquistados nas décadas anteriores, e contra o estado de bem-estar social (welfare State). Paula *et al.* (2014, p. 67) afirmam que

A crise da economia internacional da década de 1970 resultou em superprodução, baixos percentuais de investimento e queda da taxa de lucro, propiciando uma ofensiva do capital contra conquistas históricas da classe trabalhadora. Os postulados do Estado do Bem-Estar Social foram severamente criticados, assim como os direitos sociais, pois foram responsabilizados pela ideologia neoliberal, pela estagnação da economia e pela inflação.

Seguindo a lógica inerente do capitalismo, o lucro tinha que ser mantido e ampliado, e para isso mudanças começaram a ser realizadas nos setores de produção, com consequências nefastas para os trabalhadores (SOUZA, 2004). Foi o início de uma nova fase do sistema capitalista e de um novo modelo de produção. Segundo Peres (2004), ao referenciar Antunes(1999),

A crise do modelo fordista exigia que o capital viesse a estabelecer mutações em sua estrutura. [...] Tem início, então, um processo de reorganização, que teve como principal resultado a emergência do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a

²⁸ O trabalhador que conhece além das suas atribuições peculiares, sendo capaz de compreender a essência do processo produtivo. Com a possibilidade de conhecer outras operações, pode-se reforçar a cooperação entre os funcionários de uma organização, aumentando a eficiência e a produtividade em prol do capitalismo (PERES, 2004, p.6).

desregulamentação dos direitos do trabalho e a falência do setor público estatal. Posterior a isso ocorre um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, que daria origem ao modelo flexível de produção. Tudo isso no intuito de recuperar o ciclo reprodutivo do capital.

Nessa fase de reestruturação da produção, o trabalhador passou a ser visto de forma diferente, não apenas como um apêndice da máquina, executor de tarefas pré-determinadas em um esquema vertical (cumprindo o planejamento pensado e criado pela gerência). Ao buscar a otimização da mão e obra, e conseqüentemente, a recuperação dos lucros pela diminuição dos custos, o novo modelo de produção passou a valorizar a capacidade intelectual e considerar outras qualidades dos trabalhadores de forma a integrá-los, responsabilizando-os pela produção (PERES, 2004). Assim, passou-se a valorizar um novo perfil de trabalhador: polivalente, participativo e qualificado. Esse novo modelo de produção teve sua máxima representação na empresa japonesa de automóveis Toyota, que nomeou essa nova forma de produção (toyotismo) com base na flexibilidade – produção de produtos variados e em pequenos lotes, produção somente para atender ao mercado, sem estoques; terceirização do trabalho, emprego de alta tecnologia e de funcionários multifuncionais, polivalentes²⁸ – com muitas habilidades e competências (SOUZA, 2004). Na visão de Paula *et al.*,

As novas tecnologias organizacionais, fundamentadas nos parâmetros de flexibilidade e de integração da produção, careciam de trabalhadores criativos, multifuncionais, com aptidão de comunicação e adequados para manter altos níveis de produtividade (2014, p. 69).

A qualificação do trabalhador vem ganhando destaque, como forma indispensável de empregabilidade e crescimento no mercado de trabalho. Conforme Souza:

O trabalhador com maior formação torna o trabalho mais eficaz e produtivo, pois através de suas atitudes, conhecimentos e habilidades ele sabe pensar e agir melhor. O trabalhador de hoje deve saber mobilizar esquemas mentais e conhecimentos para

²⁸ O trabalhador que conhece além das suas atribuições peculiares, sendo capaz de compreender a essência do processo produtivo. Com a possibilidade de conhecer outras operações, pode-se reforçar a cooperação entre os funcionários de uma organização, aumentando a eficiência e a produtividade em prol do capitalismo (PERES, 2004, p.6).

resolver problemas, analisar situações e fazer diagnósticos, trabalhar em equipe e saber proceder e agir com criatividade em qualquer situação. Mas sua principal competência deve ser a de aprender continuamente (2013, p. 5).

Diante desse cenário de reestruturação e transformação envolvendo o trabalho e a formação do trabalhador, a educação escolarizada ganhou destaque como meio de garantir oportunidades de trabalho.

As transformações no mundo do trabalho acarretam consequências para o campo educacional, que passa a buscar e a adaptar os trabalhadores às demandas solicitadas pelo capital na sua atual fase de acumulação (PAULA *et al.*, 2014, p. 72).

Devido a isso a educação sofreu e sofre mudanças segundo as exigências do sistema produtivo e do capital, e passa a formar no trabalhador competências que garantirão sua empregabilidade.

A constituição do sujeito apropriado para essa realidade ocorre na escola, começando na educação básica, através do ensino pelas competências e da procura pela individualização dos processos, atendendo, principalmente, o “aprender a aprender”, [...] (PAULA *et al.*, 2014, p.69).

Paula *et al.* veem contradição nessa perspectiva capitalista de trabalho, pois segundo estes autores, o modelo de produção flexível tem o desemprego

²⁹ Estado é uma instituição organizada politicamente, socialmente e juridicamente, ocupando um território definido, normalmente onde a lei máxima é uma Constituição escrita, e dirigida por um Governo que possui soberania reconhecida tanto interna quanto externamente. O Estado é responsável pela organização e pelo controle social, pois detém, segundo Max Weber, o monopólio legítimo do uso da força (coerção, especialmente a legal) (CARVALHO, 2011, p.1).

³⁰ Política Pública - Sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (SARAIVA, 2006, p.29).

³¹ A política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos (RUA; ROMANINI, s/d, p.5).

³² O termo governo refere-se ao exercício do poder do Estado ou à condução política geral. Por governo entende-se o órgão ao qual a Constituição atribuiu o poder executivo sobre uma sociedade e que geralmente é formado por um Presidente ou um Primeiro-Ministro e alguns Ministros, Secretários e outros funcionários.

³³ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi aplicado pela primeira vez em 1990, avaliando, de forma amostral, os alunos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. A partir de 2005, passou a ser composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala: A Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica) e a Anesc/Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) e, em 2013, pelo ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) (BRASIL, 2015).

como parte de sua estrutura, e mesmo que o trabalhadores sejam qualificados, sempre haverá um percentual que não estará incluso no sistema de produção, constituindo o que se designou exército de reserva.

No período histórico da acumulação flexível, a educação escolar é conduzida por três elementos cruciais: as competências, a empregabilidade e o empreendedorismo. Nessa acepção, a educação deverá servir na formação do trabalhador de novo tipo, isto é, flexível, polivalente e empreendedor (PAULA *et al.*, 2014, p. 73).

Segundo Kuenzer (2008), a qualificação não é garantia de trabalho no do modelo flexível de produção. Na ótica desta autora, o que dita a empregabilidade é o mercado. O desemprego estrutural mantido pelo sistema de produção flexível possibilita a inclusão e exclusão de mão de obra segundo as necessidades do sistema produtivo. Em suas palavras: “[...] a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas” (KUENZER, 2008, p. 493).

O sentido de qualificação torna-se, pois, relativo, já que nem sempre o trabalhador dito qualificado estará incluso na cadeia de produção.

O que determina a inclusão na cadeia, portanto, não é a presença ou a ausência de qualificação, mas as demandas do processo produtivo que combinam diferentes necessidades de ocupação da

²⁹ Estado é uma instituição organizada politicamente, socialmente e juridicamente, ocupando um território definido, normalmente onde a lei máxima é uma Constituição escrita, e dirigida por um Governo que possui soberania reconhecida tanto interna quanto externamente. O Estado é responsável pela organização e pelo controle social, pois detém, segundo Max Weber, o monopólio legítimo do uso da força (coerção, especialmente a legal) (CARVALHO, 2011, p.1).

³⁰ Política Pública - Sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (SARAIVA, 2006, p.29).

³¹ A política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos (RUA; ROMANINI, s/d, p.5).

³² O termo governo refere-se ao exercício do poder do Estado ou à condução política geral. Por governo entende-se o órgão ao qual a Constituição atribuiu o poder executivo sobre uma sociedade e que geralmente é formado por um Presidente ou um Primeiro-Ministro e alguns Ministros, Secretários e outros funcionários.

³³ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi aplicado pela primeira vez em 1990, avaliando, de forma amostral, os alunos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. A partir de 2005, passou a ser composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala: A Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica) e a Anresc/Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) e, em 2013, pelo ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) (BRASIL, 2015).

força de trabalho, a partir da tarefa necessária à realização da mercadoria (KUENZER, 2008, p. 494).

Diante da necessidade de diferentes competências pelo sistema produtivo, a formação do trabalhador se realiza pela educação básica, com um caráter geral, propiciando acesso aos conhecimentos fundamentais. Mas tanto para aqueles que exercerão apenas tarefas como àqueles que se destinam a trabalhos intelectuais de caráter científico-tecnológico, a educação básica se faz necessária e indispensável, ainda que sua oferta ocorra de forma diferenciada de acordo com as classes a que se destina (KUENZER, 2008).

Em nosso país, foram realizados diversos programas no intuito de melhorar a qualidade de alfabetização dos alunos das escolas públicas brasileiras, com destaque para o último programa do governo federal em prol da alfabetização: PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o qual detalhamos na próxima seção.

²⁹ Estado é uma instituição organizada politicamente, socialmente e juridicamente, ocupando um território definido, normalmente onde a lei máxima é uma Constituição escrita, e dirigida por um Governo que possui soberania reconhecida tanto interna quanto externamente. O Estado é responsável pela organização e pelo controle social, pois detém, segundo Max Weber, o monopólio legítimo do uso da força (coerção, especialmente a legal) (CARVALHO, 2011, p.1).

³⁰ Política Pública - Sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (SARAIVA, 2006, p.29).

³¹ A política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos (RUA; ROMANINI, s/d, p.5).

³² O termo governo refere-se ao exercício do poder do Estado ou à condução política geral. Por governo entende-se o órgão ao qual a Constituição atribuiu o poder executivo sobre uma sociedade e que geralmente é formado por um Presidente ou um Primeiro-Ministro e alguns Ministros, Secretários e outros funcionários.

³³ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi aplicado pela primeira vez em 1990, avaliando, de forma amostral, os alunos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. A partir de 2005, passou a ser composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala: A Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica) e a Anresc/Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) e, em 2013, pelo ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) (BRASIL, 2015).

3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL

Apresentamos, nesta seção, as iniciativas empreendidas pelo Estado²⁹ e seus entes federados para combater o fracasso no processo de alfabetização dos alunos das escolas públicas brasileiras. Conceituamos essas iniciativas como ações de uma política. Diante dos dados apresentados pelas avaliações nacionais e internacionais do ensino público, a questão da alfabetização está em destaque nas discussões entre políticos, educadores, professores e autoridades quanto à criação de políticas públicas³⁰ que visam reverter o quadro temeroso em que considerável porcentagem dos alunos de escola pública não apresenta nível satisfatório de alfabetização. Procuramos mostrar como acontecimentos em nível mundial também influenciaram diretamente nas políticas³¹ educacionais, como a Conferência de Jomtien na Tailândia em 1990, e também acontecimentos nacionais importantes, como a criação da Constituição Federal de 1988, que fizeram os governos³² repensar a educação.

Atualmente, muito se discute sobre os problemas que envolvem a alfabetização das crianças na escola pública, principalmente diante dos resultados das avaliações nacionais como o SAEB³³, que mostraram, nas últimas duas décadas, números preocupantes em relação à alfabetização e ao uso da língua escrita como prática social por parte dos alunos de escola pública. Uma porcentagem alta desses alunos da 4ª série/ 5º ano do Ensino Fundamental se

²⁹ Estado é uma instituição organizada politicamente, socialmente e juridicamente, ocupando um território definido, normalmente onde a lei máxima é uma Constituição escrita, e dirigida por um Governo que possui soberania reconhecida tanto interna quanto externamente. O Estado é responsável pela organização e pelo controle social, pois detém, segundo Max Weber, o monopólio legítimo do uso da força (coerção, especialmente a legal) (CARVALHO, 2011, p.1).

³⁰ Política Pública - Sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (SARAIVA, 2006, p.29).

³¹ A política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos (RUA; ROMANINI, s/d, p.5).

³² O termo governo refere-se ao exercício do poder do Estado ou à condução política geral. Por governo entende-se o órgão ao qual a Constituição atribuiu o poder executivo sobre uma sociedade e que geralmente é formado por um Presidente ou um Primeiro-Ministro e alguns Ministros, Secretários e outros funcionários.

³³ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi aplicado pela primeira vez em 1990, avaliando, de forma amostral, os alunos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. A partir de 2005, passou a ser composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala: A Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica) e a Anresc/Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) e, em 2013, pelo ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) (BRASIL, 2015).

mostrou abaixo do nível satisfatório de domínio da língua escrita, como indicam os dados:

Em 2001, os resultados do SAEB apontavam que 22% dos estudantes da 4ª série (atual 5º ano) obtiveram desempenho muito crítico em Português. Esses estudantes eram considerados praticamente analfabetos, incapazes de responder aos itens mais simples do teste. [...] Em 2001, a média de proficiência em leitura dos alunos da 4ª série foi de 165 pontos dos 200 esperados (INEP, 2006, p. 34). Em 2003, esse índice baixou para 18,7 %, mas ainda um percentual alto (INEP, 2006, p. 45).

Em 2011, os dados do INEP revelavam que os estudantes agrupados nos três primeiros níveis de proficiência (0, 1 e 2), ou seja, aqueles que atingiram 175 pontos ou menos, representavam 40% do alunado (INEP, 2011, p10).

A preocupação com a alfabetização das crianças em nosso país não é uma questão recente, mas surge já no Brasil Colônia com a vinda dos padres jesuítas para a catequização e formação dos índios. Desde o período imperial já havia um interesse governamental para que o povo fosse ensinado na arte de ler e escrever, como podemos depreender com a aprovação da Lei das Primeiras Letras de 1827.

Políticas para o desenvolvimento da educação e oferta ao povo tornaram-se cada vez mais necessárias, segundo as transformações mundiais, como a Revolução Francesa em 1789 e também pelos direcionamentos econômicos tomados pelo país, principalmente com a transição do sistema produtivo predominantemente agrícola para o industrial. A modernização do país exigia um novo cidadão condizente com o modelo europeu de desenvolvimento e também para atender aos interesses da classe dominante que começava a se destacar – a burguesia industrial. Para a superação de um quadro de grande maioria da população analfabeta, métodos diversos foram utilizados, como o método lancasteriano³⁴, o uso de cartilhas baseadas em métodos sintéticos, mas não foram adiante principalmente pela falta de recursos, restringindo-se a uma parcela reduzida da população.

De acordo com Mortatti (2010), é no período republicano que há mais ações para que o povo fosse alfabetizado.

[...] foi somente a partir da primeira década republicana, com as

³⁴ Ver nota p. 20.

reformas da instrução pública, especialmente a paulista, que as práticas sociais de leitura e a escrita se tornaram práticas escolarizadas, ou seja, ensinadas e aprendidas em espaço público e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano (MORTATTI, 2010, p. 330).

Ao longo da história da educação brasileira, a preocupação com a questão da alfabetização dividiu educadores, autoridades políticas e pesquisadores, levantando várias discussões relativas às causas do mau desempenho dos alunos na alfabetização em escola pública. Essas discussões, em um primeiro momento³⁵, focou-se nos métodos utilizados para a alfabetização. Em um segundo momento³⁶, as discussões se deram sob influência da psicologia na educação, tendo como exemplo marcante os testes ABC de Lourenço Filho. Em um terceiro momento³⁷, as discussões recaíram sobre as novas teorias – construtivismo e interacionismo que a partir de 1980 influenciaram as práticas de alfabetização no Brasil.

O próprio conceito de alfabetização sofreu mudanças, adquiriu nova configuração à medida que as necessidades sociais do contexto histórico assim o exigiram. Conforme o desenvolvimento do país, em um contexto de industrialização, a cultura escrita tornou-se predominante, de modo a exigir do cidadão mais que ler e escrever (codificar e decodificar). As novas exigências do contexto econômico fizeram com que o conceito de alfabetização se expandisse, de modo a considerar a capacidade de o cidadão de poder fazer uso da língua escrita em situações mais complexas de comunicação, como a redação e leitura de diferentes gêneros textuais. Entendemos que, como criação do homem, a escrita e a leitura podem ser utilizadas segundo os interesses do próprio homem ou pelo grupo social e político dominante numa sociedade.

Se antes da década de 1960, segundo as necessidades do contexto

³⁵ A discussão envolvendo os métodos de alfabetização perdurou fortemente entre as décadas finais do século XIX até 1920 (MORTATTI, 2008, p. 95).

³⁶ A discussão envolvendo a psicologia com os testes e os antigos métodos de alfabetização perduraram de meados da década de 1920 até final da década de 1970 (MORTATTI, 2008, p. 96).

³⁷ De meados da década de 1980 até meados da década de 1990, as discussões se dão entre os defensores da perspectiva do construtivismo e os dos testes psicológicos e dos métodos de alfabetização (MORTATTI, 2008, p. 96). Nesse período, surge também outra perspectiva da psicologia que influenciou nas práticas de alfabetização – a psicologia soviética – baseada nos estudos de Vygotsky. O interacionismo tem como base essa psicologia.

histórico, alfabetizar era sinônimo de aprender a ler e escrever (codificação e decodificação) considerando a maioria da população, limitando-a a utilização da língua à práticas simples como cartas, receitas e catequese, nos últimos anos, predomina na sociedade a cultura letrada. O cumprimento do direito de todo homem à educação exige que o conceito de alfabetização se amplie, considere que o aluno não apenas domine a leitura e a escrita, como também saiba fazer uso da língua escrita como prática social, que a use como meio de comunicação em seus diversos gêneros e graus de complexidade para a apropriação da cultura historicamente produzida pelo homem (RIVERO, 2002).

A cada momento histórico, buscou-se uma resposta para o problema de nossas crianças não conseguirem ser alfabetizadas com excelência nas escolas brasileiras. No entanto, a atenção dada a esse tema foi por vezes focada em aspectos específicos do processo de alfabetização, sem considerar sua complexidade e os fatores envolvidos na educação escolar, como argumenta Mortatti (2010, p. 329):

Ao longo desses aproximadamente 130 anos de história da alfabetização, em decorrência do que se considerou a nova e a definitiva verdade científica sobre esse processo, pode-se constatar, em determinados momentos, a centralidade atribuída, no âmbito do que hoje denominamos “políticas públicas”, a um ou a alguns dos aspectos específicos da alfabetização, tendendo-se a reduzir esse processo a aspectos neutros e meramente técnicos, porque considerados correspondentes à verdade científica comprovada e inquestionável.

Do final do século XIX até a década de 1930, o problema do fracasso da alfabetização centrava-se sobre os métodos utilizados. A partir dessa década, o ingresso da psicologia nas questões da educação levou alguns educadores e estudiosos a considerarem as deficiências da alfabetização como um problema de falta de habilidade dos alunos para o início do processo de alfabetização.

Além da discussão sobre os métodos e técnicas psicológicas, outras considerações atinentes aos possíveis problemas na alfabetização foram contempladas em anos posteriores à década de 1930. Um problema considerável que afetava diretamente o sucesso na alfabetização de nossas crianças na escola pública era o alto índice de reprovação na primeira série do ensino escolar.

Segundo as pesquisas de Telma Weisz (2002), o índice de reprovação dos

³⁸ Conforme gráfico (WEISZ, 2002, p. 224).

alunos na primeira série perpetuou com números muito altos e intoleráveis até poucos anos atrás. O menor e último número registrado de taxa de reprovação se deu em 1996, com um percentual de 41% das crianças reprovadas na primeira série. Por quase quarenta anos, as taxas de reprovação ficaram acima de 46%. Indagamos: como a sociedade aceitou esse problema durante tanto tempo? Acreditamos que a resposta a essa questão seja porque a sociedade concebia a educação com olhos excludentes, que avaliavam o ingresso e a permanência na escola como fruto de meritocracia. A reprovação era tida como sinônimo de manutenção da qualidade de ensino, como forma de pressionar o aluno a estudar, independentemente da influência do contexto social e econômico. Mesmo a escola sendo obrigatória até a 8ª série do Ensino Fundamental para todos, como estabelecia a LDB de 1971, a permanência era reservada aos mais aptos, aos mais capazes, não coincidentemente os menos pobres (WEISZ, 2002). A implantação dos ciclos básicos de alfabetização na década de 1980 influenciou na redução dos índices de reprovação, quando comparado com os índices de 1996³⁸. Conforme Weisz (2010), o aumento dos anos no processo de alfabetização teve como fruto a redução do número de reprovação no ensino fundamental. Dados do Censo Escolar de 2014 revelam que o índice de reprovação ao final do ciclo de alfabetização (3º ano) caiu para 11,1%. Esse índice, para o final da primeira fase do Ensino Fundamental (5º ano) é de 7,0%.

Criou-se então uma política que atendeu a um aspecto do complexo processo da escolarização no Brasil: o acesso, mas desconsiderou os outros elementos que determinariam a permanência dos alunos na escola pública.

Weisz (2002) afirma que o fenômeno da repetência era atribuído a fatores psicológicos, com base nas famílias, incapazes de estimular as crianças nos estudos. Os problemas familiares e afetivos intervinham na educação e por parte das famílias não havia interesse pela vida escolar dos filhos. Destarte, não se explicava o motivo da concentração da maioria dos alunos repetentes nas classes mais pobres da população. Outra justificativa para o fenômeno da repetência era a carência alimentar das crianças, que não aprendiam porque tinham fome. Para essa questão, criou-se, como política pública, o Programa de Merenda Escolar, que não resolveu a questão do fracasso escolar. Para Weisz (2002, p.226),

³⁸ Conforme gráfico (WEISZ, 2002, p. 224).

Travestido de programa educacional, tornou-se um dos maiores programas sociais do país: é a maior cadeia de restaurantes do mundo. Como os pesquisadores da área médica cansaram de avisar, não fez nenhuma diferença nos números do fracasso escolar.

Podemos assinalar que nas últimas décadas, especificamente a partir de 1990, políticas públicas em educação, particularmente as voltadas para a alfabetização e a escolarização básica, começaram a dar alguns resultados, porque ocorreram mudanças na sociedade brasileira, principalmente na elite, que passou a enxergar a importância da educação para o povo como forma de ampliar a exploração do trabalho da classe trabalhadora. Segundo Weisz (2002, p.226),

Finalmente se começa a compreender o papel econômico da educação no desenvolvimento do país e, com isso, ela começou a ser levada mais a sério. Também a crescente preocupação com as questões da cidadania, da participação social e a compreensão, pela elite, de que a exclusão de grandes contingentes da população volta-se contra essas próprias elites de duas formas: em primeiro lugar, porque só um grande mercado consumidor permite a economia de escala sem a qual as empresas não são competitivas e, em segundo lugar, o medo. Por isso a Bolsa-Escola, uma política pública de assistência social com foco na permanência das crianças na escola.

Com o fim da ditadura militar, um novo olhar sobre o futuro da nação e sobre os direitos dos cidadãos ganhou espaço na sociedade. A liberdade de expressão e de opinião tão duramente reprimida, o desejo de mudanças no campo econômico, político e cultural, configuravam o desejo de uma nação diferente do que fora até então. A aprovação da Constituição Federal em 1988 (a constituição cidadã) deu mais ênfase aos direitos de toda a população, entre eles o direito à educação, cujo ensino é obrigatório por parte do Estado.

³⁹ Sistema de Avaliação da Educação Básica. Ele é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala – Aneb (Avaliação Nacional Educação Básica); Anresc /Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar); ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). A primeira aplicação do Saeb aconteceu em 1990 com a participação de uma amostra de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana. Os estudantes foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. [...] a partir da edição de 2001, o Saeb passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal formato se manteve nas edições de 2003, 2005, 2007, 2009 e 2011. Na edição de 2013,[...] houve a inclusão da avaliação de Ciências, que foi realizada com os estudantes da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e da 3º série do Ensino Médio (BRASIL, 2015,p.1-2).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2010, p. 34).

No contexto mundial, a educação como um direito passou a ser enfaticamente defendida como uma necessidade de todo ser humano, conforme a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990), fruto dos trabalhos realizados durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990. Ela reuniu cerca de 1500 participantes, entre especialistas em educação e representantes governamentais, além de Organismos Internacionais e bilaterais de desenvolvimento, e organizações não-governamentais. A realização da Conferência se deu porque passados mais de quatro décadas desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação ainda não era de acesso para todos, com graves diferenças na oferta e qualidade para as meninas e mulheres das classes mais pobres (UNESCO, 1990). Em seus dez artigos, o documento fala sobre os objetivos elencados durante a Conferência, a saber: 01 – as necessidades básicas de aprendizagem – instrumentos essenciais para a aprendizagem (a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) e conteúdos básicos (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes); 02 – universalização ao acesso à educação, maior compromisso com a educação básica, ampliação dos meios e raio de ação; 03 – universalização e equidade da educação básica, com um padrão mínimo de qualidade para todos, sem discriminação de grupos; 04 – atenção à aprendizagem para que a aquisição de conhecimentos úteis se dê efetivamente; 05 – ampliação dos meios e do raio de ação da educação básica, envolvendo as famílias e as comunidades e utilizando outros instrumentos de divulgação e

³⁹ Sistema de Avaliação da Educação Básica. Ele é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala – Aneb (Avaliação Nacional Educação Básica); Anresc /Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar); ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). A primeira aplicação do Saeb aconteceu em 1990 com a participação de uma amostra de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana. Os estudantes foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. [...] a partir da edição de 2001, o Saeb passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal formato se manteve nas edições de 2003, 2005, 2007, 2009 e 2011. Na edição de 2013,[...] houve a inclusão da avaliação de Ciências, que foi realizada com os estudantes da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e da 3º série do Ensino Médio (BRASIL, 2015,p.1-2).

transmissão de conhecimentos essenciais; 06 – ambiente adequado para que a educação aconteça compreendendo a assistência na saúde e alimentação; 07 – fortalecimento das alianças entre autoridades responsáveis pela educação e setores privados da sociedade; 08 – desenvolvimento de políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico. “Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade” (UNESCO, 1990, p. 9); 09- mobilização de recursos tanto financeiros como humanos, públicos e privados, maior destinação de recursos financeiros por parte dos governos; 10 – solidariedade entre os povos para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, tanto quanto a recursos como conhecimentos a serem partilhados (UNESCO, 1990). Entre as muitas nações do mundo que tiveram representação e participação, o Brasil concordou que o desenvolvimento de uma nação está atrelado ao desenvolvimento do homem por meio da educação como um direito, com influência direta em suas políticas criadas para a educação a partir de 1990 (DIAS; LARA, 2008)

Os acontecimentos políticos nacionais como o fim da ditadura, a volta do regime democrático e a nova constituição federal, somados aos acontecimentos internacionais como a Conferência de Joimtien, promoveram um novo olhar para a importância da educação no Brasil, de modo a considerá-la como meio para o desenvolvimento do cidadão e de qualidade de vida relacionada ao trabalho. Isso levou o país a enfrentar com mais rigor os problemas relacionados à garantia desse direito da população com a criação de várias políticas públicas.

Nas últimas décadas, avaliações do sistema educacional brasileiro, como o SAEB³⁹, têm apresentado uma situação preocupante quanto ao grau e à qualidade da alfabetização de nossos alunos em idade escolar.

³⁹ Sistema de Avaliação da Educação Básica. Ele é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala – Aneb (Avaliação Nacional Educação Básica); Anresc /Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar); ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). A primeira aplicação do Saeb aconteceu em 1990 com a participação de uma amostra de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana. Os estudantes foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. [...] a partir da edição de 2001, o Saeb passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal formato se manteve nas edições de 2003, 2005, 2007, 2009 e 2011. Na edição de 2013,[...] houve a inclusão da avaliação de Ciências, que foi realizada com os estudantes da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e da 3º série do Ensino Médio (BRASIL, 2015,p.1-2).

o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) oferece evidências empíricas indiretas de que há falhas no processo de alfabetização de crianças, o que acaba se refletindo nos resultados de aprendizagem dos alunos no 5º ano do ensino fundamental (GOMES, 2013, p. 4).

Um percentual considerável de alunos demonstrou não dominar as regras do código escrito e não dominar as habilidades de uso da língua escrita como prática social. No sentido de combater esse e outros problemas que influenciam diretamente a educação, políticas públicas foram e têm sido desenvolvidas em âmbito municipal, estadual e federal, como o programa Bolsa-Escola⁴⁰, criado pelo governo federal como forma de manter a criança na escola. Dentre as políticas públicas realizadas para garantir o direito de todo cidadão à educação, focalizamos, neste trabalho, aquelas relacionadas à alfabetização por entendermos que esta fase compreende a base para que o aluno possa se apropriar com mais competência dos outros conhecimentos ensinados nas outras disciplinas e nos anos posteriores.

Nas discussões referentes aos problemas da educação no Brasil, especialmente voltadas à alfabetização dos alunos na escola pública, um aspecto tem sido consensual entre autoridades e estudiosos como possível causa do insucesso na aprendizagem da leitura e escrita e em seu uso como prática social: a precária ou insuficiente formação inicial e continuada do professor alfabetizador. O trabalho do professor em sala de aula tem exigido desse profissional muito mais que a sua formação acadêmica inicial. Não podemos desconsiderar as inúmeras transformações pelas quais a sociedade brasileira tem passado nos últimos anos e o quanto os seus reflexos atingem diretamente o contexto escolar, e, por conseguinte, o trabalho do professor. A ação do professor em sala de aula tem se deparado com uma exigência além de seus conhecimentos acadêmicos específicos, contemplando outros elementos que dão uma

⁴⁰ O programa Bolsa Escola foi um programa do governo federal que teve como objetivo promover o combate à pobreza e exclusão social através do acesso a educação, direcionando para as famílias beneficiadas um valor mensal que devia ser investido na educação das crianças, de modo a impedir, assim, que elas fossem obrigadas a trabalhar precocemente para ajudar no orçamento familiar (BRASIL, 2015). O Bolsa Escola", foi idealizado pelo Ministério da Educação para que, na condição de política pública universal, pudesse realmente sedimentar o direito mais essencial para a inclusão social – a educação (BRASIL, 2001). O objetivo do programa foi assegurar a educação para as crianças de baixa renda, promovendo o combate à pobreza estrutural e a inclusão social no futuro. O programa Bolsa Escola, hoje atende pelo nome de Bolsa Família (BRASIL, 2015) e dele participam as famílias inscritas com renda mensal de até R\$ 77,00 por pessoa e famílias com renda mensal de até R\$ 154,00 por pessoa, desde que tenham gestantes e crianças ou adolescentes entre 0 e 17 anos (BOLSA FAMILIA, 2016).

dinamicidade ao seu trabalho, diferentemente do que acontecia há décadas atrás.

[...] as Licenciaturas, cursos que habilitam para o exercício dessa profissão no país, permanecem, desde sua origem na década de 1930, sem alterações significativas. Nos modelos atuais das grades curriculares, é possível observar a teoria em detrimento da prática, ou mesmo a inexistência dela (ANTUNES *et al.*, 2012, p. 56).

Candau (2001) também assevera, com base em seus estudos, que “as instituições de ensino superior não têm garantido ao professor em formação, conhecimentos teóricos, práticos e, mais amplamente, de convivência social” (ANTUNES *et al.*, 2012, p. 57).

Mortatti (2012), ao tratar da relação do professor alfabetizador com o mundo da cultura escrita, aponta como um dos sérios problemas enfrentados pela educação no contexto da alfabetização o fato de a grande maioria dos professores não terem experienciado a importância da leitura e da escrita como vivência transformadora de sua condição humana. Dessa forma, em sua prática alfabetizadora estes não conseguem convencer os alunos da relevância da aprendizagem da leitura e da escrita porque não são exemplos em sua própria vida (MORTATTI, 2012).

O trabalho do professor, portanto, tem exigido muito mais que sua formação acadêmica inicial e mais que a formação complementar eventual e limitada. A formação desse profissional exige, como nunca, uma atualização constante de modo a atender minimamente as exigências que se fazem presentes no contexto escolar dos tempos atuais.

Por esse motivo, muitos dos programas criados para melhorar o quadro da

⁴¹ Como exemplo, pode-se destacar algumas: O Decreto de 1º de março de 1823, que criou a escola de primeiras letras na Corte, pelo método do Ensino Mútuo (BRASIL, 1823); A Lei Geral do Ensino de 1827 exigia a formação do professor para a aplicação do método de ensino mútuo (artigo 5º) e exame para admissão (artigo 7º) (BRASIL, 1827, p.1-2); Lei nº 10/1835 – que criava a escola normal do Rio de Janeiro para a formação de professores; Lei 4024/61 – Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961).

⁴² As Escolas Normais [...] destinadas à formação de professores para o ensino primário [...] A primeira Escola Normal criada no Brasil foi a de Niterói – RJ em 1835. Esse modelo foi seguido por outras províncias [...]: Minas Gerais (1840); São Paulo (1846); Pernambuco (1864); Amazonas (1872); Paraná (1876) e Goiás (1882) (OLIVEIRA e SARTORI, 2013, p. 142-143).

⁴³ A Reforma da Escola Normal de São Paulo por Caetano de Campos em 1890; A Reforma da Escola Normal do Distrito Federal por Anísio Teixeira em 1930; Reforma no Distrito Federal do Ensino profissional, normal e primário por Fernando de Azevedo, em 1928 (CARDOSO, 2005, p. 6).

alfabetização no país têm dado relevante atenção para a questão da formação do professor, promovendo principalmente sua formação continuada de maneira a desenvolver suas competências e atualizar sua ação pedagógica diante dos desafios colocados pelas transformações sociais e econômicas. E quando se trata de formação continuada dos professores, é “importante para a formação profissional integral, que se entende perdurar por toda a carreira docente” (CANDAUI, 2001; SANTOS, 1998 *apud* ANTUNES *et al.*, 2012, p.57).

A preocupação do Estado para com a formação dos professores da escola pública é uma questão antiga. Leis⁴¹, escolas normais⁴² e reformas⁴³ constituíram, ainda que nem sempre obtendo o resultado esperado, importantes iniciativas na busca por soluções quanto à melhoria da formação de nossos docentes. No entanto, foi a partir da década de 1990, em meio a uma grande reforma educacional no país, que discussões e ações voltadas à formação de professores foram mais intensas. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, por exemplo, trouxe avanços nesse sentido:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL,2010).

Embora seja admitida uma formação mínima em nível médio para os professores dos primeiro anos da educação básica, a constatação da necessidade de uma formação em nível superior para os professores foi um passo importante.

⁴¹ Como exemplo, pode-se destacar algumas: O Decreto de 1º de março de 1823, que criou a escola de primeiras letras na Corte, pelo método do Ensino Mútuo (BRASIL, 1823); A Lei Geral do Ensino de 1827 exigia a formação do professor para a aplicação do método de ensino mútuo (artigo 5º) e exame para admissão (artigo 7º) (BRASIL, 1827, p.1-2); Lei nº 10/1835 – que criava a escola normal do Rio de Janeiro para a formação de professores; Lei 4024/61 – Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1961).

⁴² As Escolas Normais [...] destinadas à formação de professores para o ensino primário [...] A primeira Escola Normal criada no Brasil foi a de Niterói – RJ em 1835. Esse modelo foi seguido por outras províncias [...]: Minas Gerais (1840); São Paulo (1846); Pernambuco (1864); Amazonas (1872); Paraná (1876) e Goiás (1882) (OLIVEIRA e SARTORI, 2013, p. 142-143).

⁴³ A Reforma da Escola Normal de São Paulo por Caetano de Campos em 1890; A Reforma da Escola Normal do Distrito Federal por Anísio Teixeira em 1930; Reforma no Distrito Federal do Ensino profissional, normal e primário por Fernando de Azevedo, em 1928(CARDOSO, 2005, p. 6).

Outro ponto que se pode destacar na LDBEN 9394/96 foi a possibilidade de o profissional da educação poder fazer o aperfeiçoamento profissional sem ser prejudicado em suas remunerações, conforme está previsto no artigo nº67.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Também importante foi a possibilidade de o profissional se capacitar em exercício, conforme preconiza o artigo 87 da mesma Lei.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.. – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

§ 4o Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

A formação inicial e a continuada receberam destaque como indispensáveis para uma educação de qualidade. Houve maiores investimentos na capacitação de professores, como a criação de programas específicos e planos de carreira ligados à qualificação inicial e continuada do profissional da educação (MARTINS, 2010, p. 41-42).

O MEC, como responsável pela política de formação docente, tem defendido uma maior aproximação entre as universidades e as ações de formação continuada de professores. Por meio da Secretaria de Educação Básica, esse Ministério tem criado vários programas com o objetivo de atender de maneira mais específica a formação dos profissionais que já atuam na educação, tais como o Pro-Infantil⁴⁴, o Pro-Formação⁴⁵ e o Pro-Licenciatura⁴⁶.

⁴⁴ O Proinfantil destina-se aos professores que atuam em creches e pré-escolas e que não possuem a formação exigida pela legislação vigente. É um programa oferecido em nível médio, modalidade normal, com habilitação em Educação Infantil, e duração de dois anos (BRASIL, 2006, p. 20).

⁴⁵ O Proformação destina-se a professores que ainda não possuem habilitação e que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, classes de alfabetização ou na educação de jovens e adultos das redes públicas de ensino do país. Também é oferecido em nível médio, com habilitação ao magistério (BRASIL, 2006, p. 21).

⁴⁶ O Pró-Licenciatura é um programa oferecido a profissionais que exercem a função docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e que não possuem habilitação específica na área de atuação (licenciatura) (BRASIL, 2006, p. 21).

A formação continuada dos professores, embora tenha sido um grande passo rumo à melhoria da qualidade do ensino público brasileiro, apresenta conceitualmente algumas confusões, segundo Santos (2011). Para este autor, a formação ofertada aos professores se apresenta na LDBEN – “capacitação em serviço” (artigo 61); aperfeiçoamento profissional continuado (artigo 67, Inciso II); “treinamento em serviço” (artigo 87) apresenta em seus termos definidores “um perfil de professor que serviram de sustentação para o desenvolvimento de políticas de formação docente de caráter técnico-instrumental, orientadas por uma perspectiva compensatória de formação” (SANTOS, 2011, p. 2), uma formação baseada em modelos prontos a serem adotados.

Santos (2011) faz outra observação importante com relação à formação continuada dos professores. Ressalta que, embora não se possa negar que seja uma conquista esse direito à formação, por outro lado não são levados em consideração fatores diretamente relacionados ao processo como as condições do professor para fazer essa formação. Assim, ele destaca a sobrecarga de trabalho devido aos baixos salários e o fechamento da carga horária, dividida em várias escolas. Assim, o autor afirma que embora a LDBEN tenha trazido conquistas importantes, elas têm tido efeito limitado e até contraditório, graças as condições objetivas que não se encontram asseguradas (SANTOS, 2011, p. 4). Santos (2011), ao tratar da formação continuada de professores, salienta um ponto relevante – a formação em serviço. Conforme assinala o artigo nº 87 da LDBEN, § 3º, inciso III, “até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Isso diz respeito ao professor, leigo, aos antigos normalistas, que ainda não possuem curso superior ou ensino médio na modalidade normal. No entanto, conforme Santos (2011), essa formação em serviço não deve ser confundida com formação continuada, atribuindo-lhe um caráter compensatório. Gatti (2008, p.58) assevera que a formação continuada deve ser compreendida como “atualização e aprofundamento que visem a apropriação de avanços do

⁴⁷ Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (CPDEs) são centros pertencentes às universidades públicas e comunitárias, selecionadas mediante as exigências do Edital 01/2003 - SEIF/MEC. O Ministério da Educação selecionou os centros com base na apresentação de propostas em cinco áreas do conhecimento: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, arte e educação física e gestão e avaliação em educação.

conhecimento [...]”, e segundo Freitas (2009, p. 9), é um espaço privilegiado para “tratar dos aspectos teórico-epistemológicos da formação em articulação com seus problemas concretos, valorizando os processos de produção do conhecimento construídos no trabalho docente.

Uma formação continuada que se apresenta como parte constituinte do trabalho docente está umbilicalmente vinculada a uma concepção de formação que ofereça ao professor conhecimentos teórico-práticos capazes de favorecer uma intervenção no mundo, por meio de um trabalho qualificado e inteligente. Daí, a necessidade de que a formação não seja vista simplesmente como um amontoado de cursos esporádicos e fragmentados, derivados de experiências alheias, cujos fins também são alheios a quem os realiza (SANTOS, 2011, p. 6)

Salientamos que o professor tem se submetido a uma série de exigências de formação diante de uma sociedade cada vez mais competitiva em termos de conhecimento, face às transformações sociais. Diante da constante exigência de formação, o professor tem se obrigado a uma formação com caráter permanente. Santos (2011) nos alerta de que essa formação não tem levado em conta as verdadeiras necessidades dos professores e nem sua opinião, com base na realidade de seu trabalho. Pelo contrário, tem precarizado o que educadores entendem como formação continuada no campo da educação, como apontamos. Isso se agrava com o que Santos (2011) chama de mercantilização da formação continuada, com a realização por instituições públicas ou privadas de cursos para os profissionais.

Dentre essas implicações poderíamos destacar: a não valorização das secretarias de educação como instituições que formulam e implementam políticas de formação docente, limitando-se a uma prática aplicacionista; o silenciamento da voz do professor na definição das políticas educacionais e o fortalecimento de uma concepção de formação continuada que, não raramente, tem se ocupado somente da certificação e/ou diplomação (SANTOS, 2011, p. 5)

No sentido de melhorar a formação do professor⁴⁷, atribuindo à sua

⁴⁷ Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (CPDEs) são centros pertencentes às universidades públicas e comunitárias, selecionadas mediante as exigências do Edital 01/2003 - SEIF/MEC. O Ministério da Educação selecionou os centros com base na apresentação de propostas em cinco áreas do conhecimento: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, arte e educação física e gestão e avaliação em educação.

formação a condição para a melhoria da educação, foi criada a Portaria MEC nº 1403, de 09 de junho de 2003, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação de Professores. Conforme essa Portaria, em seu artigo primeiro, o Sistema é um incentivo à formação continuada, com certificação do professor e implantação de uma Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Essa iniciativa favoreceu a institucionalização da formação continuada.

Ao que tudo indica, a implantação da Rede Nacional de Formação Continuada inaugurou uma nova fase da formação docente, na medida em que avançou em duas questões pouco valorizadas pelas políticas anteriores: a institucionalização da formação continuada, por meio dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, pertencentes às universidades públicas e a construção de uma perspectiva de formação continuada que propugna o desenvolvimento de uma atitude investigativa e reflexiva sobre a prática profissional e a valorização do próprio local de trabalho como espaço da formação (BRASIL, 2011, p,8).

A Portaria também favoreceu uma maior articulação entre o MEC, as universidades e a escola e seus profissionais, possibilitando um diálogo entre estes. Isso propicia ainda a relação entre a teoria e a prática no contexto educacional, o que, muitas vezes, se encontrava distanciada, havendo uma polarização entre a teoria e a prática, desconsiderando o conhecimento do professor produzido durante e no contexto de seu trabalho em sala (SANTOS, 2011).

Ao considerar a necessidade de formação do professor da escola pública, especialmente quanto à figura do alfabetizador, buscamos enfatizar os programas de formação ligados de forma mais específica à alfabetização, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA. Esse Programa, desenvolvido pelo MEC em 2001, procurou combater o fracasso na alfabetização dos alunos da escola pública, investiu na formação do professor alfabetizador com o entendimento de que:

Entre as principais causas disso (fracasso escolar em alfabetizar todos os alunos), destacam-se duas: a formação inadequada dos

professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos – situações didáticas e materiais adequados (BRASIL, 2001, p. 1, acréscimos nossos).

O objetivo do MEC foi superar o problema da formação do professor, que se mostrava, segundo o próprio texto do PROFA, inadequada diante das necessidades dos alunos de escola pública. Esse Programa teve como princípio apresentar aos professores os conhecimentos produzidos no campo da alfabetização e enfatizar a importância da criação de políticas públicas que contemplem o desenvolvimento da formação desse profissional, de modo a assegurar qualidade na alfabetização de nossos alunos.

O PROFA buscou ampliar os conhecimentos dos professores quanto às teorias de alfabetização e apresentar situações que os levassem a uma reflexão sobre seu trabalho em sala de aula. O material de estudo se fundamentou nos trabalhos de Ferreiro e Teberosky, na teoria construtivista, e visou apresentar a psicogênese da língua escrita como base para a compreensão do processo da aprendizagem da escrita pelos alunos (CAMPOS, 2006). Seu objetivo está na “formação inicial do aluno, a sua alfabetização ampla, bem como a formação da competência leitora e escritora do mesmo através da formação do seu professor” (BRASIL, 2001, p. 29). Quanto a sua organização, o Programa constituiu-se em um curso anual para professores alfabetizadores para as séries iniciais de crianças, jovens e adultos; estruturado em módulos, cada um com um assunto específico, mas que se relacionam. Para cada módulo é definido um conjunto de competências que devem ser desenvolvidas pelos professores ao longo do curso (BRASIL, 2001, p. 13). A duração prevista do curso era 160 horas, posteriormente ampliada para 180 horas, divididas entre 75% (trabalho coletivo) e 25% (trabalho pessoal) (BRASIL, 2001, p.11)

Em seus estudos, Campos (2006) observou que os aspectos metodológicos influenciaram na mudança do trabalho dos professores por ela pesquisados, mas mantiveram-se os processos mecânicos de alfabetização, como o uso de métodos sintéticos. A autora também verificou que os professores por ela estudados, embora tivessem recebido o conteúdo teórico sobre a alfabetização com base no construtivismo, não sabiam colocá-lo em prática.

Há que se considerar que, apesar de as professoras adotarem boa parte das seqüências das aulas sugeridas no PROFA em suas atividades diárias, ainda assim não conseguem articular os conteúdos, os projetos e as atividades diárias de alfabetização em uma única proposta metodológica. As atividades integrantes da metodologia das aulas, segundo o Programa, aparecem no trabalho das professoras, de modo perceptível, mas sem a sistematicidade prevista no Curso. (CAMPOS, 2006, p. 87).

Campos (2006) identificou a vontade dos docentes de mudar suas práticas de trabalho em sala, mas não conseguiam fazê-lo de modo pleno, conforme estabelece o PROFA. Segundo a autora,

O tempo necessário à práxis destinada ao Curso [...] no que se refere ao fazer docente, não foi suficiente para que esse educador internalizasse as informações, conceitos e valores, a ponto de repercutirem a efetividade desejada na aprendizagem das crianças” (CAMPOS, 2006, p. 88).

A autora destaca a necessidade de se propiciar melhor suporte aos professores no que tange aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, até que eles mesmos possam “aprender a criar e sistematizar os seus próprios procedimentos relativos ao processo de ensino / aprendizagem” (CAMPOS, 2006, p. 88-89), com reflexos visíveis na prática do professor em sala e no desempenho dos alunos.

Em sua análise, Campos (2006, p.90) sublinha que o PROFA reconhece a dificuldade de mudanças relacionadas a metodologias e concepções, mas ao mesmo tempo, propõe uma “radical transformação na concepção pedagógica”. O Programa propõe reflexão sobre as novas teorias, análise da prática docente, discussão sobre a indissociação entre teoria e prática e valorização do pensamento do professor sobre os conteúdos e teorias. No entanto, a autora argumenta que

[...] enquanto a operacionalização dessas ações do PROFA não promover reflexões sociais ou mobilizações governamentais que viabilizem essas discussões, dentro e fora da escola, elas não se tornarão efetivas em âmbitos maiores e mais significativos. É preciso ir além das fronteiras institucionais da escola para que se estabeleça uma relação autêntica entre teoria e prática (CAMPOS, 2006, p. 90).

A parte prática, quando o professor tem que fazer uso de toda a teoria que aprendeu, se mostra difícil para a maioria dos professores que fizeram parte da pesquisa da autora.

As observações diárias nas salas de aula e as entrevistas sustentam que o Programa tem expectativas bastante elevadas para a formação e professores, mas não há indícios de que elas foram incorporadas às ações pedagógicas da sala de aula, de forma completa e definitiva. As professoras se queixam de querer mudar as suas práticas e não saberem como fazê-lo (CAMPOS, 2006, p.90).

Outro ponto a que Campos (2006) atribui um caráter negativo no Programa é a ideia de aumentar os momentos do curso para o estudo sem levar em conta aspectos particulares dos professores, como cansaço pela longa jornada de trabalho, por vezes sem ter feito as refeições básicas, ou mesmo a desmotivação pelas aulas.

Concordamos com Campos que o PROFA, embora tenha como meta contribuir para o desenvolvimento do trabalho do professor, mudando paradigmas educacionais, não alcança tal propósito sem levar em conta a história profissional e formativa de cada docente. Nas palavras da autora:

[...] espera-se que cursos de formação de professores, como o PROFA, deixem os professores experimentarem seu próprio modelo de ensino, inferindo no modelo metodológico que lhe é sugerido pelo Programa, usando o que Weisz (2002, p.57) chama de 'mesclagem' para posteriormente criar a sua própria metodologia. Acredita-se não ser possível, em um único curso, conseguir uma radical mudança, mesmo sendo o que se intencione (CAMPOS, 2006, p.101).

Finalizando sua pesquisa, Campos (2006) revela que muitas das propostas feitas pelo PROFA não se fizeram sentir ainda na prática dos professores, devido ao caráter lento e gradativo das transformações, além da resistência ao novo. Também se verificou que, depois do Programa, pouco se notou de melhora na aprendizagem dos alunos.

3.1 PRÓ-LETRAMENTO

Dentre as inúmeras políticas públicas criadas e apresentadas nesta dissertação, discorreremos sobre o programa do Pró-Letramento, que tem intenciona melhorar a formação do professor alfabetizador e sistematizar a sua formação continuada. Apresentamos na sequência os objetivos e a estrutura desse Programa.

O Pro-Letramento foi desenvolvido pelo governo federal tendo em vista a melhoria da qualidade da alfabetização dos alunos brasileiros da escola pública. Foi criado em 2005 com a finalidade de melhorar a formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, de maneira a conseguir melhores resultados no desempenho dos alunos nas áreas de leitura/escrita e matemática (LUZ; FERREIRA, 2013, p.2). O Programa foi realizado em uma parceria entre o MEC e universidades parceiras, com a adesão dos estado e municípios, para fornecer um curso de aperfeiçoamento aos professores já referidos (BRASIL, 2012).

Na estrutura de formação do curso, um Professor formador⁴⁸era responsável pela formação do Orientador de Estudos⁴⁹, o qual, por sua vez, se responsabilizava por trabalhar com a formação dos Professores Cursistas⁵⁰.

A formação dos participantes do Programa respeitava uma carga horária assim distribuída: formação dos Orientadores de Estudos, realizada nas universidades parceiras, com duração de 180 horas, divididas em 40 horas de formação inicial, e o restante na realização de Seminários de Acompanhamento, pelo Professor Formador, para esclarecimento de dúvidas e para a continuação da formação já iniciada. A formação dos Cursistas tinha uma carga horária de 120 horas para cada etapa⁵¹, divididas entre 84 horas presenciais e 36 horas a distância. O Cursista participava de um curso por vez, com 120 horas de curso

⁴⁸ Formador: deve, preferencialmente, ser vinculado a Universidade formadora e responsável pela formação dos orientadores de estudos (BRASIL, 2012, p. 2).

⁴⁹ Orientador de Estudos: deve ser professor efetivo do município e receber a formação da Universidade. Sua indicação é feita pela Secretaria de Educação e deverá ser pautada em sua experiência profissional e formação acadêmica. Este ator é peça-chave no projeto, pois ele será o articulador entre a Universidade e os cursistas (BRASIL, 2012,p.2).

⁵⁰ Professor Cursista: deve ser professor das séries ou anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano), estar atuando em sala de aula e ter feito a inscrição. Para a etapa do revezamento, este, deve ter participado da 1ª etapa do programa (BRASIL, 2012, p.2).

⁵¹ O cursista participará de uma área de formação por vez, frequentando a outra área na etapa do revezamento.

em Alfabetização e Linguagem e 120 horas em Matemática⁵², havendo revezamento⁵³. As atividades de cada curso poderiam ser realizadas nas opções: 4 horas semanais, totalizando 21 encontros, ou 8 horas quinzenais, totalizando 10 encontros mais um encontro de 4 horas.

Com foco na formação do professor como um parceiro fundamental para resolver os problemas de ensino e aprendizagem da leitura, escrita e matemática, o Pró-Letramento objetivou dar um suporte à ação pedagógica dos professores, incentivar seu processo de formação contínua, criar uma cultura de formação continuada nas escolas e estimular o desenvolvimento de ações de formação continuada entre universidades, secretarias de educação e escolas públicas (BRASIL, 2012).

O Pró-Letramento parte do entendimento de que o trabalho do professor na atualidade tem exigido desse profissional mais que a sua formação inicial e o conhecimento curricular próprio de seu trabalho. Essa profissão tem exigido cada vez mais uma formação ampliada e constante para atender às necessidades dos alunos em sala. O Programa compreende que a formação continuada desse profissional não deve apenas enriquecer o professor com novos conhecimentos, mas fazer dele um produtor de conhecimento tendo como base sua experiência e seus estudos particulares sob a ótica da reflexão (BRASIL, 2012).

Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que ultrapassem a simples aplicação do que foi estudado.

A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor o sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, durante o processo, atribua novos significados a ela, compreenda e enfrente as dificuldades com as quais irá se defrontar no dia a dia (BRASIL, 2012, p.1).

O profissional assume, na formação continuada, um papel ativo na

⁵² Os cursos de Alfabetização e Linguagem e de Matemática serão desenvolvidos paralelamente e serão realizados num período de até 12 meses para a fase inicial e até 10 meses para a fase de Revezamento (BRASIL, 2012, p. 4).

⁵³ Revezamento: após a realização da etapa anterior haverá um revezamento de áreas entre os professores cursistas. A partir da estrutura montada, os professores cursistas que fizeram o curso de Matemática participarão também do curso de Alfabetização e Linguagem e vice-versa. Isso contribuirá para que se desenvolva nas escolas a cultura de formação continuada, que é um dos objetivos do Pró-Letramento (BRASIL, 2012, p. 4).

construção e execução de sua prática, no sentido de não ser mero aplicador de novas técnicas e conhecimentos, mas articulador entre os conhecimentos adquiridos e a sua ação, levando-o a uma prática diferenciada, que atenda à realidade de seus alunos, melhorando a qualidade do ensino oferecido, mesmo que o contexto apresente adversidades que dificultem seu trabalho educacional. A formação acontece durante o trabalho, tendo a escola como lócus (BRASIL, 2012).

O processo de formação do Pró-Letramento dividia-se em dois momentos. Primeiro, nas universidades credenciadas acontecia a formação dos Professores Orientadores que ministrariam cursos aos professores cursistas colegas inscritos no Programa. Segundo, iniciava-se o curso para os Professores Cursistas, os quais eram divididos em duas turmas: uma de Alfabetização e Linguagem e outra de Matemática, com uma carga horária de 120 horas. O curso era de caráter semipresencial e todo o material era produzido pelas universidades parceiras. Para o Professor Cursista, não havia qualquer ajuda de custo, já o Professor Orientador contava com uma bolsa (BRASIL, 2012).

3.2 PNAIC

Outro programa importante entre as políticas públicas criadas para melhorar o processo de alfabetização dos alunos de escola pública é o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de iniciativa do governo federal com a participação dos estados e municípios. Elencamos seus objetivos e estrutura, sem abordarmos os primeiros resultados, considerando que esse Programa, instituído em 2012, ainda não os disponibilizou ao público.

O PNAIC é inspirado no modelo cearense intitulado Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)⁵⁴, que conta com a adesão da grande maioria dos estados e municípios brasileiros e Distrito Federal. O PNAIC foi instituído pelo MEC por meio da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, e visa ações e recursos, em um prazo de dois anos, para melhorar a alfabetização em português e matemática de todas as crianças de escolas públicas municipais e

⁵⁴ Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), executado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) desde 2007. O PAIC é considerado uma iniciativa exitosa por ter revertido o quadro de baixos níveis de alfabetização identificado entre as crianças cearenses (GOMES, 2013, p.11).

estaduais, rurais e urbanas até o 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental, quando as crianças completam oito anos de idade.

Esse Programa prevê recursos da ordem de 3,3 bilhões para serem investidos em dois anos em materiais pedagógicos, formação de professores, bolsas aos professores e formadores e premiações. Sua estrutura baseia-se em cinco eixos: formação continuada de professores alfabetizadores; disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos; avaliações; gestão, controle social e mobilização (GOMES, 2013).

Formação Continuada: Será oferecido um curso presencial de dois anos, com carga horária de 120 horas/ano, para os professores alfabetizadores. O curso está estruturado nos moldes do Programa Pró-Letramento, que conjuga estudos e atividades práticas. Os encontros serão conduzidos por orientadores de estudo, papel exercido por professores da rede formados pelas universidades públicas. Tanto professores quanto orientadores de estudo receberão apoio financeiro da União para participarem da ação formativa.

Materiais Pedagógicos: Serão disponibilizados materiais específicos para alfabetização: Livros didáticos, dicionários, jogos pedagógicos, obras literárias para os três primeiros anos do ensino fundamental e obras pedagógicas complementares. Apoio da TV Escola, Portal do Professor, Banco Internacional de Objetos. Os livros didáticos, os dicionários e as obras pedagógicas complementares serão entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Jogos pedagógicos e obras literárias serão distribuídos no âmbito do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE). Além de novos conteúdos para alfabetização, muda a quantidade de materiais a ser distribuída, pois cada turma receberá seu acervo.

Gestão: Será formado um Comitê Gestor Nacional, com papel de coordenação, e um Comitê em cada Estado, com representação dos atores educacionais mais envolvidos no processo. Também serão criadas coordenações estaduais e municipais, no âmbito das respectivas Secretarias de Educação, com funções de gestão, supervisão e monitoramento das ações do Pacto (GOMES, 2013, p.6-9).

Toda a estrutura do PNAIC pode ser encontrada no sítio⁵⁵ específico do MEC, como os cadernos destinados à formação dos professores, a relação dos materiais específicos para a alfabetização, orientações sobre a estrutura da gestão do programa, esclarecimentos sobre o processo de avaliação dos alunos, cronograma de execução e a relação das universidades parceiras.

O material do Pacto para a formação de professores, disponível no sítio do

⁵⁵<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>

MEC, foi enviado para os municípios participantes e destinam-se, a cada ano, do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º, 3º), divididos basicamente em três partes: formação teórica, orientações e indicações de estudo e atividades. Há também o Caderno de Educação Especial, de Educação do Campo, de Avaliação e o de Formação do Professor, além de uma extensa bibliografia de apoio.

[...] esse período é considerado necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, e também à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios (BRASIL, 2013, p.5).

A Provinha Brasil é utilizada como uma avaliação pelo PNAIC. Seu caráter é diagnóstico e busca investigar o desenvolvimento dos alunos em relação ao desenvolvimento das habilidades em alfabetização e letramento em língua portuguesa e matemática. Diferentemente da ANA, a Provinha Brasil é aplicada no 2º ano do Ciclo de Alfabetização e em dois momentos: no início e no final do mesmo ano. No entanto, a adesão a essa avaliação é opcional e sua aplicação fica a critério das secretarias de educação de cada estado da federação (BRASIL, 2015).

A ANA, avaliação realizada pelo INEP, tem caráter diagnóstico e acontece anualmente. Busca ir além da verificação dos saberes adquiridos pelo aluno nas áreas de língua portuguesa e matemática. Aspectos como infraestrutura escolar, gestão, formação docente e organização do trabalho pedagógico também são avaliados (BRASIL, 2013, p.7). Assim, além de avaliar o nível de alfabetização, também objetiva produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino e auxiliar na articulação de políticas públicas que garantam mais acertadamente o direito à educação: a alfabetização.

[...] objetivo [...] será verificar o desenvolvimento da habilidade de escrever palavras de forma convencional e de produzir textos. [...] pretende-se avaliar [...] a estrutura do texto, a capacidade de gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado e de organizar esse conteúdo, estruturando os períodos e utilizando adequadamente os recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade). Assim, com a produção textual dos estudantes, espera-se avaliar os contextos de uso da escrita, a organização textual e a coerência e aspectos

ortográficos e gramaticais de acordo com o que se espera das crianças matriculadas no final do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2013,p.8).

Como salientamos, o conceito de alfabetização tem passado por transformações ao longo dos anos, especificamente na década de 1980. A partir de então, começa a ser desenvolvido outro conceito de alfabetização, ou melhor, a ampliá-lo com a criação do termo letramento. Soares (2004) afirma que o letramento surge não apenas no Brasil, mas em países como França, Estados Unidos, Inglaterra e Portugal como fenômeno diferenciado da alfabetização (ler e escrever). O letramento ganha espaço nas discussões acadêmicas relacionadas à educação e linguagem, com destaque para o grande número de produções sobre essa temática. Coincidentemente ou não, nessa mesma década, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) propõe que se amplie o conceito de alfabetização, influenciando as avaliações internacionais para o aluno seja avaliado além do saber ler e escrever. No Brasil, um problema alertado por Soares (2004) é que os conceitos de alfabetização e de letramento por vezes se mesclam, se confundem, o que essencialmente não deveria acontecer, uma vez que cada um tem uma especificidade. Alfabetização está relacionada ao domínio da competência ler e escrever, enquanto que letramento se reporta ao uso da leitura e da escrita como prática social. Como fenômenos distintos, no entanto, devem ser necessariamente relacionados, sem desmerecimento de um ou de outro.

Na ANA, compreende-se que

Mesmo com as divergências existentes a respeito dos conceitos relativos aos processos de alfabetização e letramento, é possível afirmar que um indivíduo alfabetizado não será aquele que domina apenas rudimentos da leitura e da escrita [...], mas aquele que é capaz de fazer uso da língua escrita [...] em diferentes contextos (BRASIL, 2012 *apud* BRASIL, 2013, p.9).

Tal afirmação parte da premissa de que a alfabetização é definida “como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. O letramento [...] é definido como as práticas e os usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos” (BRASIL, 2013, p.09).

Nessa concepção, a ANA compreende o ato de educar relacionado à

alfabetização e letramento, cuja finalidade é:

garantir que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos (BRASIL, 2013, p. 10).

No que diz respeito aos critérios para a avaliação, na ANA consideram-se a alfabetização e o letramento como processos peculiares, diferentes, mas igualmente importantes e interdependentes no processo de aprendizagem da língua escrita (BRASIL, 2013).

Ao pretender avaliar o nível de desenvolvimento e a aprendizagem das crianças quanto à alfabetização e ao letramento em língua portuguesa e matemática dos alunos do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, a ANA se propõe a dar subsídios para uma visão mais abrangente da educação que envolva esses processos, indo além de apenas avaliar o desempenho das crianças (BRASIL, 2013, p.14). Compreender a realidade dos alunos e as condições em que se dá a sua educação pode possibilitar a criação de políticas públicas melhor dimensionadas. No atual contexto do PNAIC, a avaliação realizada pelo INEP/ANA compreende uma dimensão mais ampla de modo a abordar, da melhor maneira possível e dentro dos limites que uma avaliação nacional impõe, todos os problemas e desafios que a alfabetização das crianças brasileiras enfrenta na contemporaneidade.

A preocupação com a alfabetização em nosso país tem mobilizado governantes, autoridades e educadores, e tem se manifestado em políticas públicas importantes para a alfabetização no país, ainda que com investimentos aquém do que seriam ideais para a oferta de uma educação pública de qualidade para a erradicação do analfabetismo no País (SAVIANI, 2008). Contudo, em nossa sociedade há interesses que se opõem e nos levam a refletir sobre as melhores ações para a educação pública brasileira. Assim, a busca por soluções no campo da alfabetização não se encontra imune a tensões e contradições. Mas as políticas públicas desenvolvidas e em desenvolvimento representam grande passo na perspectiva de uma melhor qualidade de educação para o povo brasileiro.

4. METODOLOGIA

4.1 JUSTIFICATIVA

Dispusemos a realizar a pesquisa que surgiu da necessidade de um trabalho de sondagem e avaliação diagnóstica para conhecer a realidade do processo de alfabetização das crianças nas duas escolas públicas escolhidas e também para saber sobre o entendimento dos professores quanto à alfabetização e seu processo, principalmente diante das políticas públicas planejadas e adotadas pelo Estado brasileiro ao longo das últimas décadas, com destaque para o PNAIC.

4.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa mista realizada por meio de dados numéricos em porcentagem e gráficos, organizada em duas fases distintas: a observacional e a de intervenção. Na primeira fase, coletamos informações relativas ao perfil dos professores alfabetizadores que trabalham com alunos das turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, por meio de questionário semiestruturado, com questões previamente elaboradas para evidenciar o nível de compreensão dos professores sobre a proposta do PNAIC.

Em seguida, mediante observação, verificamos duas salas de aula nas quais os professores foram capacitados e o uso que fizeram dos materiais didáticos com a finalidade de identificar se estes se encontram qualificados para executar as ações políticas previstas pelo PNAIC.

4.3 LOCAL DA PESQUISA

Para a pesquisa de campo, selecionamos duas escolas públicas municipais em um município da região norte do Estado do Paraná, denominadas aqui por escola E1 e escola E2, cujos índices do IDEB apresentam distanciamento entre si, ou seja, o maior e o menor IDEB do município: E1 – IDEB 6,6, e E2 – IDEB 4,6, respectivamente, dado obtido junto à secretaria municipal de educação.

Empreendemos a coleta de dados com professores e alunos, em turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. As observações e as intervenções foram realizadas no período matutino, às terças e quintas-feiras, com duração de duas horas diárias, por um período de cinco meses.

4.4 SUJEITOS DA PESQUISA

A casuística deste estudo foi composta por seis professores do sexo feminino, com idade entre 20 e 60 anos, com tempo de magistério entre sete e 35 anos (Quadro 1). Destes, todos possuem curso superior, e cinco participaram da capacitação ofertada pelo PNAIC, conforme dados obtidos por meio de questionário (Anexo A).

Quadro 1. Características dos professores sujeitos do estudo*	
Idade	28 a 57 anos
Formação	Licenciatura em Matemática e Pedagogia
Tempo de magistério	7 a 34 anos
* Dados de idade e tempo de magistério apresentados em tempo mínimo e máximo.	

Fonte: A autora.

O estudo também contou com 138 alunos, com idade entre 5 e 11 anos, matriculados em turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental – anos iniciais – das escolas já referidas.

4.5 PROCEDIMENTOS E MATERIAIS

Os procedimentos do presente estudo foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos na Universidade Estadual de Maringá (Parecer nº 1.375.663; CAAE: 48430615.8.0000.0104). Os professores, pais e alunos foram informados acerca dos procedimentos e objetivos deste estudo, e após concordarem, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que visa a assegurar a sua privacidade. Os TCLE foram assinados pelos responsáveis e pelas professoras. No primeiro caso, solicitamos

que os alunos recolhessem a assinatura de seu responsável após a sala de aula consentir sua participação na pesquisa. O TCLE respondido foi entregue na aula seguinte à pesquisadora. No caso do TCLE destinado às professoras, solicitamos junto à coordenação de ambas as escolas uma reunião extraclasse, com todas as professoras, para esclarecimento da pesquisa e consequente assinatura do Termo (Anexo B).

A primeira fase, o processo de coleta de dados, foi realizada pela própria pesquisadora, e constituiu em visitar as duas instituições e conhecer os professores que trabalham com os alunos do Ensino Fundamental – fase I – ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), obter informações sobre a formação acadêmica e a experiência profissional na educação, com ênfase no trabalho com a alfabetização, e observar a dinâmica dos trabalhos administrada por esses profissionais nas turmas de 1º a 3º anos de suas escolas.

A segunda fase constituiu na observação da turma de primeiro ano de cada instituição e da entrega ao professor responsável de um instrumento de avaliação⁵⁶ em que ele pudesse fornecer informações sobre o nível de desenvolvimento dos alunos da turma no processo de alfabetização segundo sua verificação no decorrer dos trabalhos em sala.

Na terceira fase, a intervenção, propusemos estratégias de ensino para verificar o real nível de conhecimento dos alunos.

Segundo os eixos do PNAIC, a formação continuada é trabalhada com base no Programa Pró-Letramento utilizando os estudos e as atividades práticas que visam à contribuição para a aprendizagem das crianças: os processos e os planejamentos de avaliação e conhecimento e o uso dos materiais disponibilizados.

[...] A observação permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos e se revela de extrema utilidade na descoberta de aspectos novos de um problema. Por último, a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível estabelecer outras formas de levantamento ou outras formas de comunicação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Os sujeitos deste estudo, primeiramente os professores, foram orientados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e em seguida responderam, na

⁵⁶ Encontra-se em anexo

escola, a um questionário semiestruturado, previamente elaborado pela pesquisadora.

Posteriormente, por um período de cinco meses, ocorreram as observações durante as terças e quintas-feiras, no período matutino, com duas horas diárias, nas duas escolas direcionadas à pesquisa. Destacamos que as observações nos possibilitaram identificar as práticas das professoras em salas de aula de alfabetização e aspectos que não foram elucidados nos questionários, como as estratégias adotadas pelas professoras em seu dia a dia, observando a efetividade ou não das estratégias propostas pelo PNAIC.

5. ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Resultados das entrevistas

As informações dos dados obtidos foram submetidas à análise descritiva e estão apresentadas por meio de distribuição percentual. Tal análise foi utilizada no estudo dos questionários semiestruturados aplicados às professoras da escola que participaram da capacitação ofertada pelo PNAIC, bem como a leitura das fichas de observação previamente estruturadas para a fase observacional. A finalidade foi verificar se as práticas propostas pelo programa do PNAIC acontecem nas salas de aula observadas.

A análise, após a coleta de dados, passa por uma primeira fase de classificação e organização dos dados, num processo reiterativo da leitura e releitura do material, seguidas de uma segunda fase, mais delicada, chamada de teorização. Delicada, porque o pesquisador não deve se deter à mera descrição das categorias achadas, mas acrescentar uma abstração, um **salto** no sentido de procurar novas explicações e abstrações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesse sentido, por meio dos resultados preliminares alcançados com este estudo, foi possível pensar e planejar as estratégias adequadas para a verificação em sala de aula se os dados coletados por meio da entrevista semiestruturada revelavam a realidade em sala de aula no que se refere à alfabetização das crianças de 1º ano do Ensino Fundamental. Nosso objetivo é compreender de que

maneira o PNAIC contribui para a melhoria do processo de apropriação da leitura e da escrita, e para tanto, optamos por abordar as especificidades relativas às ações propostas nesse Programa junto aos docentes participantes da formação oferecida pelo Pacto.

Coletamos, por meio de questionário (Anexo A), dados junto a seis professoras de duas escolas municipais de um município do Norte do Paraná, cujos dados apresentamos nas tabelas a seguir.

Tabela 1. Idade dos professores

	E1	E2	Total
20 – 30 anos	1	1	2
31 – 40 anos	0	0	0
41 – 50 anos	0	1	1
51 – 60 anos	2	1	3

Tabela 2. Formação dos professores

	E1	E2
Licenciatura em Matemática	1	1
Pedagogia	2	2
TOTAL	3	3

A maioria é pedagogo e em sua habilitação consta a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nesse curso, além das disciplinas de Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, estudam temas voltados à alfabetização. A professora formada em Matemática possuía habilitação para a docência de alunos em séries iniciais do Ensino Fundamental obtido por meio da formação docente em nível médio, o que é permitido pela nossa legislação.

Tabela 3. Tempo de magistério dos professores

	E1	E2	Total
1 – 10 anos	1	1	2
11 – 20 anos	0	0	0
21 – 30 anos	2	1	3
31 – 40 anos	0	1	1

As respostas nos mostram que a maioria dos professores tem muita experiência na docência. Todavia, acreditamos que a formação inicial e os anos de docência não são suficientes para que os alunos se apropriem do conhecimento. O professor precisa estudar para rever e prever a sua prática.

Tabela 4. Participação no Pró-Letramento

	E1	E2	Total
SIM	2	3	5
NÃO	1	0	1
TOTAL	3	3	6

Tabela 5. Área de participação no Pró-Letramento

	E1	E2	TOTAL
Língua Portuguesa	2	1	3
Matemática	0	0	0
Língua Portuguesa e Matemática	0	2	2
TOTAL	2	3	5

* Uma professora não participa do PNAIC

Indagadas sobre sua participação no Pró-Letramento, um programa de formação continuada de professores que visa à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cinco docentes afirmaram ter participado: duas nas áreas de língua portuguesa e matemática e três na área de língua portuguesa.

Tabela 6. Participação no PNAIC

	E1	E2	Total
SIM	3	2	5
NÃO	0	1*	1
TOTAL	3	3	6

* “Quando o programa começou me inscrevi para participar somente como ouvinte, pois gostaria de mais orientações sobre alfabetização, porém a SEMED não autorizou”.

Tabela 7. Ano de participação no PNAIC

	E1	E2*	Total
2013	0	1	1
2014	0	0	0
Ambos	3	1	4
TOTAL	3	2	5

* Uma professora não participa do PNAIC

Tabela 8. Regularidade da frequência na formação

	E1	E2*	Total
2013	3	2	5
2014	0	0	0
TOTAL	3	2	5

* Uma professora não participa do PNAIC

Sobre a adesão ao PNAIC, das seis entrevistadas, apenas cinco relataram participar do Programa, pois como este é destinado a educadores de turmas em processo de alfabetização, entende-se por isso o 1º, o 2º e o 3º anos do Ensino Fundamental, e uma das professoras não pode participar, pois não fora autorizada pela secretaria municipal de educação (SEMED). No relato da professora apresentado na Tabela 6.

O PNAIC é um programa que busca instrumentalizar os docentes a fim de cumprir o desafio de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, e é composto de quatro etapas, sendo a primeira relativa à capacitação docente, disponibilização de materiais didáticos que complementem a ação pedagógica,

avaliação e por último a gestão de etapas do Pacto. Das professoras, sujeitos da pesquisa, uma participou da formação apenas no ano de 2013, e as outras participaram em 2013 e 2014, porém todas asseguram frequentar a formação continuada regularmente.

Tabela 9. Contribuição do programa na prática docente segundo os Professores

	E1	E2*	Total
Novas metodologias para trabalhar o conteúdo	1	1	2
Contribuição no processo ensino-aprendizagem	2	0	2
Compartilhar experiências	1	0	1
Contato com colegas de profissão	0	1	1
Recursos	2	1	3
Formação profissional	0	1	1

* Uma professora não participa do PNAIC

Ao serem indagadas sobre as contribuições do programa PNAIC, as docentes apontaram que sua participação concedeu-lhes novos procedimentos para o trabalho com os conteúdos, contribuindo diretamente para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem e para a organização do trabalho pedagógico. Asseguraram também que os momentos do curso favoreceram a troca de experiências e o contato com colegas de profissão, o que lhes auxiliou na discussão de situações cotidianas de sala de aula, ampliando sua visão e as possibilidades de atuação na solução de problemas. Destacaram o aporte de recursos didáticos, surgidos a partir do PNAIC, e reconheceram o programa como fundamental para a formação continuada. A partir de suas experiências como professoras percebem que hoje se exige muito mais do profissional no processo de alfabetização. Dessa forma a formação inicial, somada aos anos de experiência, já não são capazes de solucionar os problemas advindos das dificuldades apresentadas pelos alunos. Afirmaram que a participação no programa atentaram-se à necessidade da valorização da leitura infantil, puderam refletir sobre a prática docente e adotar procedimentos como o agrupamento produtivo onde os alunos em processo de alfabetização auxiliam uns aos outros.

O programa, segundo as professoras, oferece aporte teórico, porém devido a situação de troca constante de professores nas escolas não ocorre uma continuidade do trabalho proposto e este por ser recente, sendo efetivado apenas há dois anos ainda não apresenta resultados significativos junto aos alunos no quesito letramento.

Tabela 10. Pontos positivos do Programa segundo os professores

	E1	E2*	Total
Formação continuada	2	0	2
Contato com colegas de trabalho	1	0	1
Novas metodologias para trabalhar o conteúdo	2	2	4
Valorização da leitura infantil	0	1	1
Recursos	0	1	1
Formação profissional	1	0	1
Reflexão sobre a prática docente	1	0	1

* Uma professora não participa do PNAIC

Tabela 11. Pontos negativos do Programa segundo os professores

	E1	E2*†	Total
Horário	3	1	4
Atraso no pagamento das bolsas	2	1	3

* Uma professora não participa do PNAIC

† Uma professora não respondeu essa questão

É garantido que “será paga pelo FNDE uma bolsa de estudo mensal para os professores alfabetizadores, via Sistema Geral de Bolsas (SGB), enquanto durar o curso. Ela representa uma ajuda de custo para viabilizar a participação nos encontros presenciais” (BRASIL, 2013). Para receber a bolsa o professor alfabetizador deverá ter participado do censo escolar do ano anterior e esteja atuando em umas das três primeiras séries do Ensino Fundamental. Quanto às professoras recém-contratadas ou que não fizeram parte do censo do ano anterior, a Universidade Estadual de Maringá (UEM) as atendeu por meio de um projeto de extensão contemplando os mesmos conteúdos e procedimentos do

Programa oferecido pelo governo federal. Dessa forma, acreditamos que possivelmente a professora teve outro impedimento para não ter participado do programa.

A mudança, geralmente, é marcada por receios e a exigência das secretarias de educação para que as professoras alfabetizadoras participassem do PNAIC gerou conflitos de opinião, pois as participantes apontaram como aspectos negativos o horário em que o curso ocorre, o atraso na entrega de materiais didáticos e o atraso no pagamento das bolsas auxílio.

Devemos considerar que as professoras trabalham em período integral, com jornada de quarenta horas semanais a serem cumpridas na escola e realizam a formação à noite, o que lhes causa desgaste, mudança de rotina, e quanto ao valor das bolsas, informado como sendo de duzentos reais, este é às vezes insuficiente para custear as despesas com transporte, alimentação no horário do curso, e algumas necessitam custear um responsável pelo cuidado com seus filhos que ficaram em casa.

Essa realidade reflete a realidade da maioria dos professores da educação básica no Brasil em função do baixo salário, os quais se veem obrigados a trabalhar os dois períodos nas escolas e acabam não tendo tempo para estudar e buscam soluções para os problemas do cotidiano escolar. Muitas vezes, falta tempo até mesmo para planejar, com propriedade, a sua aula. Os professores da educação básica têm uma carga horária muito pequena para planejar ou estudar e isso é um dos fatores que contribui para o sucateamento da educação.

A formação do professor deveria ser oferecida, mas com condições adequadas para que eles a frequentem; possivelmente, assim os professores poderiam obter maior aproveitamento, o que refletiria em sua prática docente. Sabemos que as causas da não alfabetização das crianças são inúmeras e que a formação do professor é uma delas, portanto ainda há uma longa caminhada para que todas as crianças brasileira sejam alfabetizadas até os oito anos de idade (SHIMAZAKI, 2014). É preciso considerar que formação inicial do professor deve ser repensada, assim como as suas condições de trabalho.

Tabela 12. Contribuições do PNAIC aos alunos, segundo os professores

	E1	E2*†	Total
SIM	3	2	5
NÃO	0	1	1
TOTAL	3	3	6

* Uma professora não participa do PNAIC

Tabela 13. Objetivos do PNAIC segundo os professores

	E1	E2*†	Total
Maior participação e interesse das crianças	0	1	1
Melhor resultado no ensino-aprendizagem	0	1	1
Criatividade na elaboração de texto	0	0	0
Exploração dos livros PNDE e PND	0	0	0

* Uma professora não participa do PNAIC
† Nenhuma professora respondeu essa questão.

O PNAIC propõe estimular a autonomia e o protagonismo docente nos anos de alfabetização, e a partir dele são fornecidos materiais pedagógicos como jogos, livros pelo PNDE e PND e faz-se o estímulo à criação de materiais didáticos e da elaboração de sequências didáticas pelos participantes.

Sobre a concretização dos objetivos do Pacto, alfabetizar todas as crianças até o 3º ano de escolaridade, possibilitando orientar as ações educativas a partir da formação continuada dos professores, as entrevistadas afirmam que seus alunos foram beneficiados. Apontam como benefícios a incorporação das metodologias em que verificaram maior participação e interesse das crianças nas tarefas oferecidas em sala de aula e, no processo de aprendizagem, porém acreditam ser necessário um tempo maior de avaliação para verificar sua efetivação, visto que melhorar qualitativamente a atuação docente é apenas o primeiro passo.

Tabela 14. Fatores que interferem para a não apropriação da leitura segundo os professores

	E1†	E2*•	Total
Dificuldade de aprendizagem	1	1	2
Falta de acompanhamento familiar	1	3	4
Falta de interesse por parte do aluno	1	1	2
Aula sem motivação	0	1	1
Falta de incentivo a leitura	0	3	3

* Uma professora não participa do PNAIC

A professora que não participa respondeu a questão

† Duas professoras não responderam essa questão

Para Vigotski (2003), o processo pedagógico é a vida social ativa, todavia os educadores não devem culpabilizar os alunos ou agentes externos à escola por situações inerentes ao trabalho do professor, dentre as quais o estímulo à leitura e à escrita.

Na acepção de Gasparin (2003, p.114):

o papel do professor mediador se expressa na relação que tende a se estabelecer em conceitos espontâneos que os alunos trazem e os conceitos científicos, apresentados pela escola.

Tabela 15. Concepção de alfabetização apresentada pelos professores

	E1	E2*•	Total
Apropriar da escrita	1	3	4
Apropriar da leitura	0	3	3
Apropriar da interpretação	0	3	3
Apropriar da escrita e leitura de forma mais prazerosa	1	0	1
Aprendizado do código de comunicação	1	2	3
Construção da gramática e suas variações	1	0	1
Codificar e decodificar os textos	0	1	1

* Uma professora não participa do PNAIC

•A professora que não participa respondeu a questão

Tabela 16. Concepção de letramento, apresentada pelos professores

	E1†	E2*•	Total
Ir além das formas	1	0	1
Ir além do funcionamento mecânico da escrita	1	0	1
Resultado da ação da alfabetização	1	0	1
Condição adquirida após a apropriação da escrita	1	0	1
Domínio da leitura e escrita	1	0	1
Utilização do uso dos símbolos em situações diárias	0	2	2
Escrita, leitura e interpretação no contexto social	0	1	1

* Uma professora não participa do PNAIC
 A professora que não participa respondeu a questão
 † Uma professora não respondeu essa questão

Soares (2006, p.28) aponta que alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar, e não com o sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias.

Do mesmo modo, a psicologia histórico-cultural propõe que a ação docente deve descobrir elementos para suplantar as dificuldades advindas do processo educacional; apesar disso, as professoras entrevistadas disseram não utilizar tais livros e em momento posterior descreveram como fatores para a não apropriação da leitura pelos alunos a falta de incentivo, aulas sem motivação, a falta de interesse do aluno, dificuldades de aprendizagem e ausência de apoio ou acompanhamento da família na escola.

Embora participantes da capacitação oferecida pelo PNAIC, as educadoras entrevistadas possuem, em sua maioria, a compreensão de que a alfabetização é um processo de apropriação da leitura e escrita, interpretação de textos e códigos de comunicação, além da codificação e decodificação de textos e construção gramatical, parecendo, em suas afirmações, ignorar ou desconhecer a prática do letramento nas séries iniciais, visto que apenas uma delas distingue a presença

dos conceitos de letramento nos procedimentos em sala de aula, verificando a ocorrência junto a seus alunos da desmecanização da escrita, da apropriação escrita e do uso dos símbolos no dia a dia.

Conforme Soares (2004, p.14),

a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Compreendemos que os conceitos de alfabetização e letramento se diferenciam, porém no processo de ensino-aprendizagem estes devem ocorrer de forma simultânea para sua melhor apropriação por parte do aluno.

5.2 A VISITA ÀS ESCOLAS

Na organização do nosso trabalho, observamos tanto na escola E1 quanto na E2 as turmas de 1º, 2º e 3º anos, visto ser estes os anos voltados para a alfabetização. A observação permitiu-nos identificar a turma com maior dificuldade e assim propormos uma intervenção. Em seguida, observamos essas duas turmas durante mais uma semana.

Como resultado da observação, apresentamos características da turma e da organização do ambiente. A professora da escola E1 apresentou em sua fala que participou da capacitação oferecida pelo Pacto e que esta a ajudou bastante. Porém ressaltou que em sua prática “usa um pouco do tradicional”. Quanto a sua afirmação, acreditamos que tenha conhecimento significativo do que é proposto pelo Pacto, porém ainda não consegue seguir todas as orientações e estratégias. Percebemos que mesmo após a formação recebida ainda é possível identificar o trabalho mecânico do professor em alguns momentos de seu trabalho. Ainda propõe alguns exercícios que não valorizam a reflexão. Afirmou que estava trabalhando a consoante P e como “deleite” trabalhou a música “O Pato”. “Aprendi isso com o Pacto”, ressaltou a professora. Demonstrava satisfação ao falar que as estratégias sugeridas pelo Programa fazem parte de seu planejamento. Informou também que sua sala tem 24 alunos, e muitos com déficit de atenção e dois com

hiperatividade.

Quanto aos recursos pedagógicos, a sala apresenta cartazes, sendo um com o alfabeto maiúsculo e minúsculo, um com alfabeto de rótulos, um com numerais e outro com as partes do corpo. Há um espaço reservado à leitura, denominado Cantinho da Leitura. A professora utiliza o livro didático “A escola é nossa – Alfabetização e Letramento”, de Márcia Paganini Cavéquia, livro sugerido pelo PNAIC, e que em 2016, de acordo com Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ficou em nono lugar das coleções mais distribuídas por componente curricular.

É rotina da sala de aula iniciar a aula com a leitura do alfabeto. A professora também trabalhou em vários momentos com rima. Acreditamos que esse trabalho tenha tido como objetivo a consciência fonética. De forma geral, os alunos não apresentaram dificuldades para a realização dessas atividades. Entretanto, alguns esperavam a professora dar a resposta e em seguida copiavam.

Na escola E2, a professora informou que participou do Pacto e que “é um curso muito bom, mas é trabalhoso.” E complementou “... a gente ganha uma bolsa de 200 (duzentos) reais, mas deveria ser mais”. Seu relato demonstra que o pagamento da bolsa possa ser um atrativo para sua adesão ao Programa. No entanto, evidencia a insatisfação quanto ao valor destinado. Cabe destacar que a professora conta com 23 alunos em sua sala de aula.

Quanto aos recursos pedagógicos, nessa escola identificamos um alfabeto exposto no quadro e um cartaz alusivo à primavera. Na maioria dos dias, a professora iniciava a aula com a hora da história e em seguida pedia a ilustração da história contada no caderno. Notamos que um aluno senta-se ao lado da professora e ela nos explicou que “ele tem problema de aprendizagem e está sendo avaliado”. Verificamos, ainda, que as cadeiras são altas, as crianças ficam com os pés balançando.

Com relação aos recursos pedagógicos, a escola E1 é mais valorizada. Remetemo-nos a Vigotski (2009, p. 22), para quem “[...] quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência”.

A apresentação anterior demonstra a necessidade de um conjunto de estratégias pedagógicas ofertadas à criança. Esse conjunto também pode ser efetivado no processo de mediação estabelecido entre a criança e o professor. Assim, com o ambiente escolar mais rico de estímulos a aprendizagem ocorrerá mais facilmente.

5.3 A INTERVENÇÃO

A intervenção ocorreu no período de uma semana, em uma turma de primeiro ano de cada escola visitada.

Após a observação nas escolas E1 e E2, realizamos uma intervenção pedagógica que buscasse atender ao nível de desenvolvimento no processo de alfabetização das crianças (esse nível também pode ser identificado pelo instrumento de avaliação preenchido pelas professoras em momento anterior).

Figura 1. Instrumento de acompanhamento da turma do 1º ano (PNAIC)

PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA – PNAIC



PERFIL DE GRUPO: INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO DA TURMA 1º ANO

ESCOLA MUNICIPAL:
PROFESSORA:

Conhecimento/Capacidade	Diagnóstico			Diagnóstico		
	SIM	PARCIAL MENTE	NÃO	SIM	PARCIAL MENTE	NÃO
Escreve o próprio nome.						
Reconhece as letras do alfabeto por seus nomes.						
Diferencia letras de números e outros símbolos.						
Utiliza letras na escrita das palavras.						
Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras.						
Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas.						
Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.						
Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta.						
Compreende textos de gêneros, temáticas e vocabulário familiares.						
Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares.						
Participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares.						

Obs. Em cada coluna deve-se indicar a quantidade de crianças que domina o conhecimento descrito (Sim), a quantidade de Crianças que domina parcialmente (Parcialmente) e a quantidade de crianças que não domina (Não).

Referência:
BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1/ Ministério da Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012. [57] p. ISBN 978 - 85 - 7783 - 124 - 1

Nesse contexto, elaboramos um trabalho com sequências didáticas, que de acordo Neri (2007, p. 114), “pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período

estruturado pelo professor, criando assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica”. Dessa forma, foi possível realizarmos um trabalho sequencial e estruturado, visualizando o início, o desenvolvimento e o término dessa intervenção. Com o emprego de uma cantiga, apresentamos aos alunos um novo gênero textual – cantigas de roda. Optamos pela cantiga 'Passa, Passa Gavião' (anexa). Foi possível também trabalhar a oralidade e a escrita valorizando o que os alunos já sabiam e considerando seu contexto cultural e social.

Organizamos a sequência didática (Anexo C) proposta para a intervenção com 28 exercícios, dos 14 enfatizavam a oralidade e 14 a escrita. Dividimos o trabalho em cinco momentos, trabalhados em três dias, totalizando 12 horas em cada uma das escolas, conforme Quadro 2.

Quadro 2. Momento da intervenção	
ESCOLA	PERÍODO
1º ano – Escola E1	Matutino (7h40 às 12h)
1º ano – Escola E2	Matutino (7h40 às 12h)
1º ano – Escola E1	Matutino (7h40 às 12h)
1º ano – Escola E2	Matutino (7h40 às 12h)
1º ano – Escola E1	Matutino (7h40 às 12h)
1º ano – Escola E2	Matutino (7h40 às 12h)

Na escola E1, verificamos que a sala tinha uma boa disciplina, o que facilitou nosso trabalho. Em relação às questões relativas ao trabalho com a oralidade, nossos objetivos foram atingidos. Atividades como brincadeiras, elaboração de coreografias, jogos de adivinhação, apresentação de materiais relacionados ao tema proposto (que nesse caso foi tema trabalho), bingo, momentos para cantar e mímicas foram atividades mais atraentes para os alunos. Assim, houve a necessidade de que as atividades de oralidade e de escrita fossem intercaladas.

Propusemos como tarefa de casa uma atividade que compreendia a

elaboração de um bilhete para os pais e que relacionava o uso da escrita e leitura como meio de comunicação ligado à profissão dos pais. Os pais escreveriam a cantiga que mais gostavam e sua profissão nesse bilhete, que deveria ser trazido de volta pelo filho. Explanamos aos alunos sobre o gênero textual cantigas de roda com o objetivo de que estes apresentassem o bilhete aos pais e dialogassem sobre suas cantigas preferidas. Esse bilhete foi colado em todos os cadernos, e os alunos tinham o prazo de dois dias para trazerem o bilhete de volta. Todavia, apenas 3 (três) alunos trouxeram o bilhete respondido pelos pais ou responsáveis.

Dessa forma, essa atividade foi prejudicada. Nossa intenção era, com o retorno dos bilhetes, criar um clima de expectativa e adivinhar a profissão dos pais e também a cantiga de roda preferida. Para que a tarefa fosse realizada, solicitamos aos demais alunos que apresentassem oralmente a profissão dos pais. Quanto à cantiga de roda preferida dos pais, os alunos não souberam falar. Assim, retomamos a aula anterior e apresentamos mais algumas cantigas.

Figura 2. Representação do bilhete devolvido Fonte própria

PREZADOS PAIS. NAS AULAS DESTA SEMANA ESTAMOS TRABALHANDO SOBRE O TEMA CANTIGAS DE RODA E PROFISSÕES. POR ISSO, É NECESSÁRIO QUE RESPONDAM ÀS PERGUNTAS ABAIXO PARA O ENRIQUECIMENTO DE NOSSA AULA E INTERAÇÃO DE SEU FILHO COM O CONTEÚDO. ESTE BILHETE DEVE RETORNAR NA PRÓXIMA AULA.

MÃE

01- QUAL A CANTIGA DE RODA QUE MAIS GOSTAVA?
corre lenço

02 – QUAL SUA PROFISSÃO?
Cuidadora de sala

PAI

01- QUAL A CANTIGA DE RODA QUE MAIS GOSTAVA?
Roca cutia

02 – QUAL SUA PROFISSÃO?
Pintor

Na escola E2, evidenciamos também que o trabalho é mais efetivo com as atividades que envolvem a oralidade. Nas atividades como cantar, adivinhar

profissões por meio de pistas dadas, responder a perguntas os alunos foram mais participativos. Ao passo que em atividades que tinham que escrever as profissões de acordo com as imagens, formar palavras e produzir um texto sobre sua profissão preferida, demonstraram maior interesse e por várias vezes questionaram em que momento iriam desenhar. Foi possível verificar que na rotina dessa turma os alunos estão acostumados a ouvirem uma história e em seguida ilustrarem. Entendemos que o desenho é importante e precede à escrita. Porém, deve sempre haver uma mediação para que a criança consiga avançar e não fique estagnada. Na atividade de levar um bilhete para os pais interrogando-os sobre sua cantiga de roda preferida e sua profissão, a professora regente orientou-nos a não solicitar, justificando que por ser uma escola que funciona em período integral, as crianças passam pouco tempo com seus pais e geralmente os alunos não trazem o que é solicitado. Entendemos que mesmo com a justificativa da professora poderia haver maior insistência e cobrança do que é solicitado.

No dia seguinte, realizamos oralmente os questionamentos referentes à profissão dos pais e sua cantiga de roda preferida. Assim como na E1, os alunos tiveram facilidade para falar sobre a profissão dos pais. O mesmo não aconteceu quanto às cantigas de roda, visto que precisavam que os pais lhe dissessem sobre suas preferências. Precisamos então apresentar mais exemplos de cantigas de roda para que os alunos se familiarizassem com o tema. Ressaltamos que a criança não está sozinha e que é a sua relação verbal ou mental com o mundo exterior que permitirá seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1978). Assim, é a mediação, o planejamento, a elaboração de estratégias e a criatividade que tornarão possível a aprendizagem.

Uma das atividades propostas era um “Bingo de Letras” cujo objetivo era demonstrar a relação do som à grafia. Planejamos a aplicação dessa atividade no terceiro momento da intervenção. Entretanto, houve a necessidade de antecipação. Nos exercícios como “Escrever nome de profissionais de acordo com a figura apresentada”, “Procurar letras do seu nome nas profissões apresentadas”, “Formar palavras” e “Construir um texto sobre o que deseja ser quando crescer” identificamos maior desmotivação da turma para realizá-los. Relacionamos essa situação à rotina a que os alunos estavam acostumados. Em todos os dias após a hora da história era solicitado aos alunos apenas a produção

de um desenho sobre a história lida. Embora nosso período na escola tenha sido pequeno, foi possível identificar que se a cobrança fosse maior, o rendimento da turma também seria maior.

Figura 3. Intervenção da pesquisadora Fonte própria



5.4 O Instrumento de avaliação da turma de primeiro ano

O instrumento de avaliação foi elaborado para que o professor pudesse fornecer informações sobre o nível de desenvolvimento dos alunos da turma no processo de alfabetização no decorrer dos trabalhos em sala. Em sua elaboração, tomamos como base a sugestão do Caderno destinado à formação dos professores alfabetizadores do PNAIC – Currículo na Alfabetização: concepções e princípios – ano 1, unidade 1⁵⁷. Constitui-se de uma ficha composta por 11 tópicos que elencam o conhecimento e a capacidade a ser aprendida durante o ciclo de alfabetização e qual o nível de desenvolvimento da turma em termos percentuais. Os números apresentados em forma de porcentagem se mostraram um meio mais eficaz de apresentar os dados colhidos. Por isso, optamos fazer a apresentação dessa maneira.

Como critérios para essa avaliação, respaldamo-nos nas orientações

também presentes no Caderno Currículo na Alfabetização: concepções e princípios – ano 1, unidade 1, levando em conta os direitos gerais de aprendizagem da Língua Portuguesa (Leitura, Produção de textos escritos, Oralidade, Análise Linguística), a saber:

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos”;Apreciar e compreender textos do universos literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentro outros) levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim, como múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura; Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas de roda, trava línguas; Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentro outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...); Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, carta aos leitores, debates, documentários...); Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentro outros” (BRASIL, 2012,p.32).

Apoiamo-nos também nos quadros de sugestões apresentados no mesmo documento para o trabalho de cada conhecimento e capacidade específica da língua portuguesa e qual conhecimento e capacidade devem ser introduzidos, aprofundados e consolidados em cada ano do ciclo de alfabetização⁵⁸.

No primeiro tópico, é avaliada a capacidade de escrever o próprio nome. No segundo tópico, avalia-se a capacidade do aluno reconhecer as letras do alfabeto por seus nomes. No terceiro tópico, a capacidade avaliada é de diferenciar letras de números e outros símbolos. No quarto tópico, avalia-se a capacidade de utilização de letras na escrita das palavras. No quinto tópico,

⁵⁸ Maiores detalhes sobre os referidos quadros, ver (BRASIL, 2012, p. 31 – 37)

avalia-se a capacidade de escrever palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e o seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras. No sexto tópico, avalia-se a capacidade de escrever palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas. No sétimo tópico, o aluno é avaliado quanto a sua capacidade de ler palavras formadas por diferentes estruturas silábicas. Até esse tópico, a avaliação considera a análise linguística e busca verificar, junto aos alunos, o nível de apropriação do sistema de escrita alfabética. No oitavo tópico, avalia-se a capacidade de o aluno em ler textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta. Os gêneros utilizados são os mais diversos, mas com ênfase aos da esfera literária como contos, fábulas, poemas, parlendas, cantigas, trava-línguas. Gêneros de socialização do saber como textos didáticos e gêneros relacionados à organização do cotidiano escolar e não escolar como agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas, bilhetes, recados (BRASIL, 2012, p.32). No nono tópico, a capacidade avaliada é a compreensão de textos de gêneros, temáticas e vocabulários familiares. No oitavo e nono tópicos, a avaliação considera a apropriação dos conhecimentos e capacidades de leitura. No décimo tópico, avalia-se a capacidade de produzir textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares. No décimo primeiro e último tópico, é avaliada a capacidade de participar de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares. Nesse tópico, considera-se a apropriação da oralidade. Para cada tópico, o avaliador deve apontar percentualmente a quantidade de alunos que domina totalmente, parcialmente e que não domina a capacidade elencada.

6. AVALIAÇÃO DAS TURMAS DE PRIMEIRO ANO DAS DUAS ESCOLAS E1 e E2

6.1 OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

O acompanhamento das duas turmas de primeiro ano das escolas E1 e E2 realizado pelas professoras regentes e por nós, por meio do instrumento descrito

na seção anterior, forneceu dados cuja análise apresentamos a seguir, na ordem: primeiro, analisamos cada instituição escolar, com a apresentação e comparação dos dados obtidos pelo professor regente e por nós. Depois, comparamos os dados fornecidos pelo professor de cada escola. E por fim, comparamos os dados por nós obtidos nas duas instituições.

Todos os dados apresentados pelo instrumento de avaliação foram obtidos por meio da observação do professor regente em sala durante as atividades realizadas pelos alunos e por nós, durante nossa intervenção pedagógica mediante a aplicação da sequência didática.

6.1.1 APRESENTAÇÃO E COMPARAÇÃO DOS DADOS DA ESCOLA E1

6.1.1.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS PELA PROFESSORA REGENTE

Na escola municipal E1, segundo a verificação da professora regente da turma do primeiro ano, 100% dos alunos conseguem escrever o próprio nome; reconhecer as letras do alfabeto por seus nomes; diferenciar letras de números e outros símbolos, e utilizar letras na escrita das palavras. 83,33% conseguem escrever palavras estabelecendo algumas correspondências entre as letras e o seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras, e 16,67% o fazem parcialmente.

Destacamos que a experiência da escrita na vida da criança não deve ser considerada apenas quando ela adentra à vida escolar. A relação dela com o universo da escrita acontece antes. Conforme Luria (2014, p. 1):

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita.

O contato com a língua escrita na escola pela criança não pode ser considerado o primeiro momento do processo de desenvolvimento da escrita, pois ela já traz já desenvolvidos alguns aspectos relacionados à prática da escrita

como uma notação para recordar, mesmo que consideradas primitivas, mas que facilitam muito o desenvolvimento da aprendizagem escolar a língua escrita. Luria (2014, p.1) assevera que

[...] podemos razoavelmente presumir que mesmo antes de atingir a idade escolar, durante, por assim dizer, esta "pré-história" individual, a criança já tinha desenvolvido, por si mesma, um certo número de técnicas primitivas, semelhantes aquilo que chamamos escrita e capazes de, até mesmo, desempenhar funções semelhantes.

A escrita do próprio nome, ainda que o indivíduo não domine a relação entre grafia e fonema, representa o aspecto funcional que o signo assume na atividade humana (LURIA, 2014). A descoberta do signo como instrumento auxiliar de suas ações é um passo importante para a criança, porque é uma fase em que deixa de ser uma brincadeira e uma imitação do adulto, para se tornar um ato próprio e significativo. Essa descoberta não se faz por si só. Segundo a compreensão de Martins (2011, p.39), Vigotsky defende que o desenvolvimento do indivíduo está relacionado ao seu ambiente sociocultural. O seu desenvolvimento é, portanto, mediado, não depende exclusivamente do desenvolvimento biológico. "Em toda sua obra, Vigotski se contrapôs às concepções de desenvolvimento que tomavam-no como endógeno, isto é, controlado por fatores essencialmente interiores" (MARTINS, 2011, p. 40) e acrescenta:

Vigotski postulou primeiramente que às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da interiorização dos signos, às quais chamou de funções psíquicas superiores. Considerou que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas, de sua própria natureza social (MARTINS, 2011, p. 39).

A intervenção do mediador adulto mais experiente é de fundamental importância para que a aprendizagem da língua escrita se desenvolva, cabendo ao professor – mediador cultural – e à escola – *locus* sociocultural de formação por excelência – a construção desse ambiente necessário para que a língua escrita torne-se significativamente auxiliar em suas ações e em sua relação com o ambiente à sua volta.

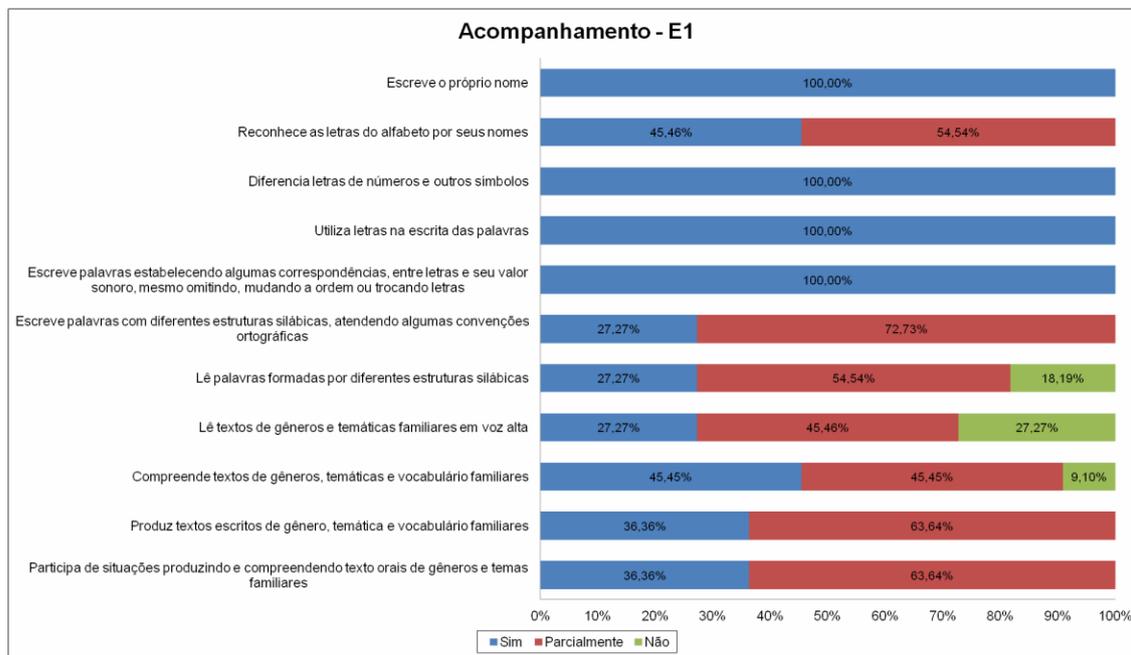
A condição mais fundamental exigida para que a criança seja capaz de tomar nota de alguma noção, conceito ou frase é que algum estímulo, ou insinuação particular, que, em si mesmo, nada tem que ver com esta idéia, conceito ou frase, é empregado como um signo auxiliar, agindo diretamente no seu comportamento (LURIA, 2014, p. 2).

A aprendizagem do signo interfere diretamente no psiquismo humano. Este se transforma e opera de maneira diferenciada com relação ao objeto e a realidade à volta do indivíduo, tendo como consequência uma mudança no seu comportamento.

Os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural que promovem (MARTINS, 2011, p. 41).

As professoras regentes observaram ainda que 83,33% dos alunos conseguem escrever palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas, e 16,67% o fazem parcialmente. 8,33% conseguem ler palavras formadas por diferentes estruturas silábicas de maneira parcial e 91,67% não conseguem fazê-lo. 8,33% conseguem ler textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta de maneira parcial e 91,67% não conseguem fazê-lo. 100% conseguem compreender textos de gêneros, temáticas e vocabulários familiares de maneira parcial e 100 % não conseguem produzir textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares. 75% participam de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares de maneira parcial, e 25% não conseguem fazê-lo.

Figura 4. Representação gráfica do acompanhamento da E1



Luria (2014) assinala que a escrita na vida da criança é uma história que se inicia muito antes da vida escolar. Em sua ótica, quando a criança adentra ao contexto escolar, ela já traz como bagagem algumas técnicas que a encaminharão dentro do processo de aprendizagem da língua escrita alfabética (no contexto brasileiro), tornando-o mais fácil. O autor ainda destaca que a habilidade de escrever passa por estágios, em um sentido evolutivo, sendo o estágio antecessor o preparatório para o sucessor. Também sublinha que, para que a criança desenvolva a habilidade da escrita, esse processo tem que ser culturalmente mediado, no sentido de que a criança perceba, compreenda o signo como um instrumento auxiliar em suas ações determinadas. Diante disso, podemos compreender a maior dificuldade dos alunos do primeiro ano em dominar certos conhecimentos/capacidades, como vimos, pois estes ainda não representam um caráter instrumental para o aluno.

Nas observações e na intervenção pedagógica, percebemos que as crianças já apresentavam alguns aspectos técnicos relacionados à linguagem escrita como escrever se faz da esquerda para a direita, décima para baixo.

Também na leitura, quando o professor deixava que elas utilizassem os livros do cantinho da leitura, elas os “liam” segundo as regras convencionais, da esquerda para a direita, de baixo para cima. Algumas até conseguiam ler algumas palavras do livro, mas a imagem, o desenho era o que lhes chamava mais a atenção e naquele momento satisfaziam sua necessidade de significado funcional. Por isso, quando a professora lia a história, elas sempre pediam para ver a figura a imagem do livro, como forma de compreender melhor o que fora lido. Isso exemplifica dois pontos importantes na aprendizagem: a mediação e os estágios de desenvolvimento. A leitura pela professora caracteriza o enriquecimento do ambiente cultural interferindo diretamente no desenvolvimento do psiquismo da criança por meio de estímulos. Outro ponto, o desenvolvimento da linguagem escrita, passa por estágios que se concretizarão à medida que a criança, estimulada pelo meio, se apropria da escrita como algo interessante, funcional, mediadora entre ela e os objetos externos. É quando o desenho, a imagem deixa de ser o recurso mediador único e o signo passa a fazer esse papel.

Nossos experimentos garantem a afirmação de que o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta seqüência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança (LURIA, 2014, p.12).

6.1.1.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS PELA PESQUISADORA

Com a duração de uma semana, nossa intervenção pedagógica na turma da E1 mostrou-nos que 100% dos alunos conseguem escrever o próprio nome, 45,45% reconhecem as letras do alfabeto por seus nomes e 54,55% o fazem de maneira parcial. 100% conseguem diferenciar letras de números e outros símbolos. 100% conseguem utilizar letras na escrita das palavras. 100% escrevem palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando as letras. 27,27% escrevem palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas

convenções ortográficas e 72,33% conseguem fazê-lo parcialmente. Embora haja percentuais de alunos que mostram domínio parcial do conhecimento/capacidade, esses números estão dentro das sugestões quanto à progressão do conhecimento ou capacidade durante o primeiro ano do ciclo de alfabetização, presentes no Caderno destinado à formação dos professores alfabetizadores do PNAIC.

Pelo instrumento de avaliação, verificamos também que 27,27% conseguem ler palavras formadas por diferentes estruturas silábicas, 54,55% o fazem de maneira parcial e 18,18% não conseguem fazê-lo. 27,27% leem textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta, 45,46% o fazem de maneira parcial e 27,27% não conseguem fazê-lo. 45,45% compreendem textos de gêneros, temáticas e vocabulários familiares, 45,45% o fazem de maneira parcial e 09,10% não conseguem fazê-lo. 36,36% produzem textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares e 63,64% conseguem fazê-lo parcialmente. 36,36% participam de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares e 63,64% conseguem fazê-lo parcialmente. Esses números estão adequados para este ano escolar segundo as sugestões do Caderno destinado à formação dos professores alfabetizadores do PNAIC.

Esses dados nos revelam que a criança usa e grande parte de sua capacidade mnemônica, mas já começa a compreender o sistema alfabético de escrita. Ela já identifica a letra como correspondente sonora e começa a estabelecer relação com a construção das palavras, ou seja, a linguagem escrita começa a ser internalizada psiquicamente pela criança. Ela identifica o próprio nome, diferencia símbolos de letras, utiliza letras para escrever palavras. Pode haver em algumas crianças muito uso da capacidade mnemônica, mas já podemos distinguir uma capacidade de fazer do signo um elemento mediador entre ela e o mundo. Já não podemos afirmar que a criança faz tão somente uso da imitação. Identificamos o uso do signo como auxiliar para a memória, tornando-se, portanto, um mediador. A esse respeito, Luria assevera que:

[...] estamos convencidos de que uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e que, nos primeiros estágios de aquisição desse domínio,

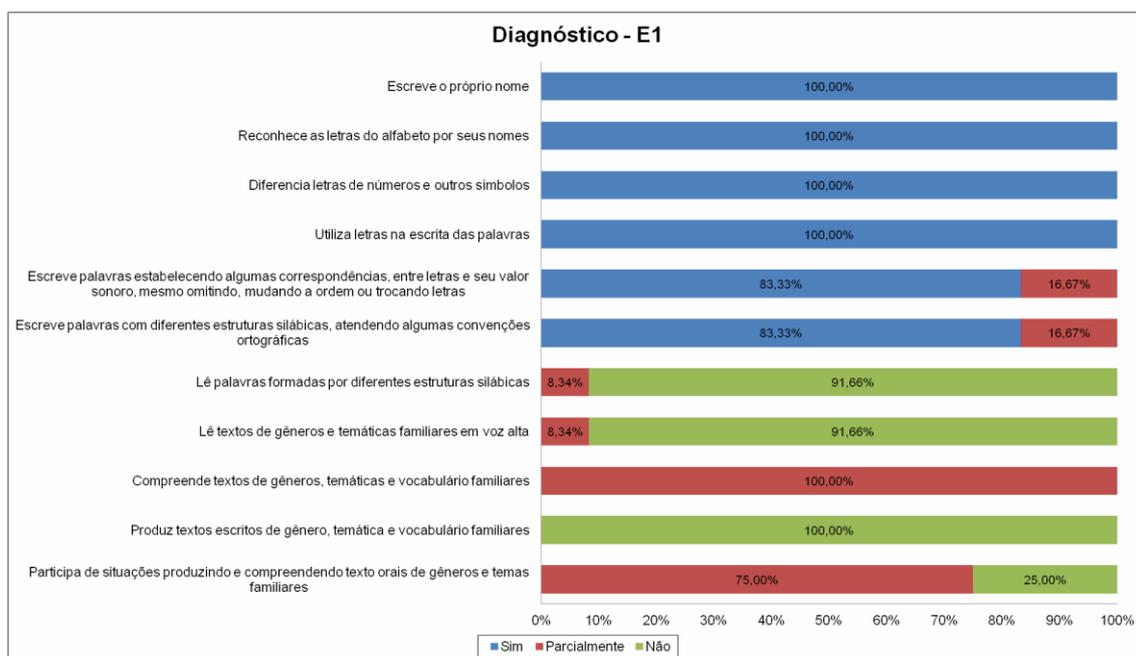
a relação da criança com a escrita é puramente externa (LURIA, 2008, p. 25-26).

O desenvolvimento ulterior da alfabetização envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação (LURIA, 2008, p.32).

Justificamos, assim, os dados em que verificamos a capacidade de leitura e escrita de palavras e textos pelas crianças, ainda que não observamos um domínio completo pela quantidade total de crianças da turma avaliada.

Outro ponto a destacar diante dos números apresentados é a leitura, a compreensão e a escrita de palavras e textos de gêneros e temas familiares por parte dos alunos da E1. O gênero textual surge da necessidade do uso da língua em diferentes situações sociais. Soares (2004) sustenta que alfabetizar – domínio do sistema de representação fonética da linguagem oral e escrita – é uma das capacidades que o indivíduo deve dominar. Ele deve também saber fazer uso desse sistema de linguagem em seu cotidiano diante das exigências sociais. A esse uso a autora chama de letramento. Mas para que isso aconteça, entra o papel fundamental do professor como mediador do processo, como criador e apresentador para o aluno de situações em que se façam necessários os diversos usos da linguagem em seus diferentes gêneros e temas.

Figura 5. Representação gráfica do diagnóstico da E1



Por outro lado, Luria (2014) ressalta que a aprendizagem da língua escrita obedece, segundo suas observações, estágios relacionados ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores, em que a linguagem assume um caráter instrumental, portanto, significativo para a criança. Consideramos, então, que os índices de não domínio da leitura, escrita, compreensão de gêneros e temáticas diferentes entre os alunos do primeiro ano se justificam pelo fato de esses alunos se encontrarem no início do processo de apropriação do sistema alfabético de leitura e escrita e de seu uso social em diferentes contextos. Mas há outros fatores relacionados a esse processo de aprendizagem que precisam ser considerados. Corroborando Luria (2014) em relação ao caráter mediador da cultura na aprendizagem da escrita, compreendemos que o desenvolvimento da criança está ligado diretamente ao fator da riqueza cultural de seu ambiente mediador, e no caso da linguagem escrita, quanto mais a criança se sentir estimulada no tocante à necessidade de seu uso para atingir objetivos em que ela se faz necessária, mais se desenvolverão suas habilidades de escrita e leitura. Estas se tornarão cada vez mais complexas à medida que mais se exigir do indivíduo. Aqui ganha destaque o papel mediador do ambiente escolar e do professor, mediador do acesso à cultura produzida historicamente pelo homem.

No ambiente escolar, esse papel mediador ganha destaque por obedecer a um plano intencional de ensino, em que o conteúdo é estrategicamente escolhido para favorecer de modo positivo o desenvolvimento da criança. Por isso, podemos justificar os bons índices de domínio de leitura e escrita por parte dessa turma de primeiro ano da E1, condizente com o bom trabalho mediador desenvolvido pela professora e pela riqueza cultural do ambiente.

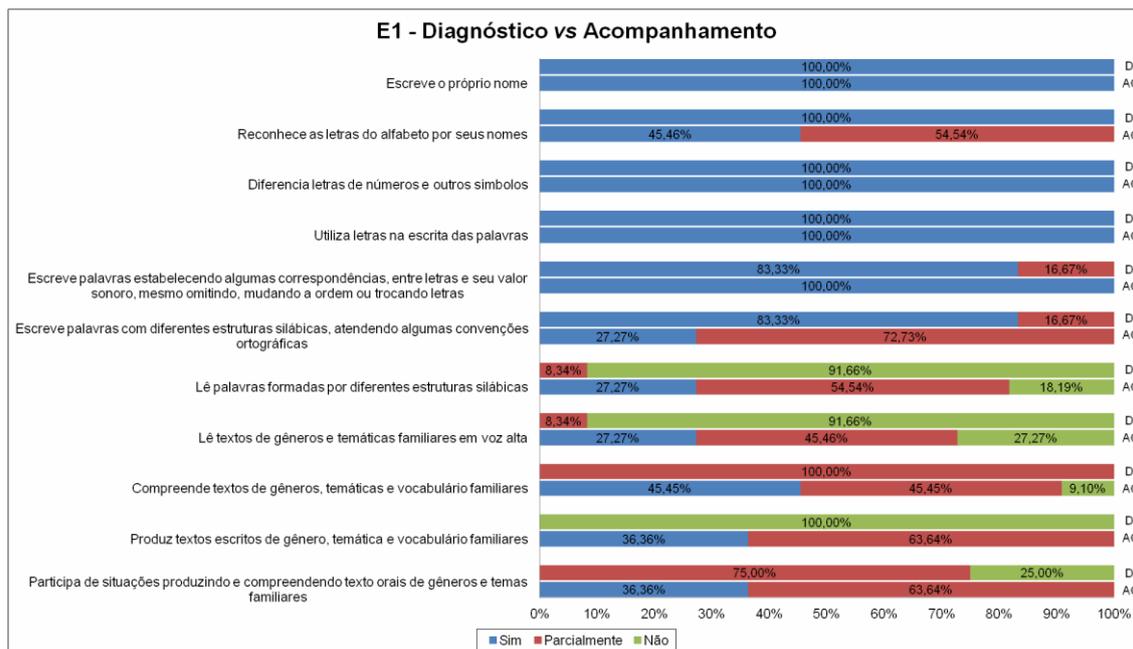
6.1.1.3 COMPARAÇÃO ENTRE OS DADOS OBTIDOS PELA PROFESSORA REGENTE E OS DADOS OBTIDOS PELA PESQUISADORA NA ESCOLA E1

A comparação dos dados obtidos pela professora regente e por nós enquanto pesquisadora revelou algumas divergências percentuais em alguns tópicos observados na E1. No segundo tópico do instrumento de acompanhamento da turma, “Reconhece as letras do alfabeto por seus nomes”, a

professora regente pontuou que 100% da turma o faziam totalmente, enquanto que, em nossa verificação, 45,45 o faziam totalmente e 54,55% o faziam de maneira parcial. No quinto tópico, “Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras”, a professora regente pontuou que 83,33% o fazem totalmente e 16,67% o fazem de maneira parcial. No entanto, em nossa verificação, 100% o fazem totalmente. No sexto tópico, “Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas”, a professora regente pontuou que 83,33% o fazem totalmente e 16,67% o fazem de maneira parcial. Em nossa verificação, observamos que 27,27% o fazem totalmente e 72,73% o fazem de maneira parcial. No sétimo tópico, “Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas”, a professora regente pontuou que 8,33% o fazem de maneira parcial e 91,67% não conseguem fazê-lo. Em nossa verificação, constatamos que 27,27% o fazem totalmente, 54,55% o fazem de maneira parcial e 18,18% não conseguem fazê-lo. No oitavo tópico, “Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta”, a professora regente pontuou que 8,33% o fazem de maneira parcial e 91,67% não conseguem fazê-lo.

Em nossa verificação, 27,27% o fazem totalmente, 45,46% o fazem de maneira parcial e 27,27% não conseguem fazê-lo. No nono tópico, “Compreende textos de gêneros, temáticas e vocabulários familiares”, a professora regente pontuou que 100% o fazem de maneira parcial. Em nossa verificação, 45,45% o fazem totalmente, 45,45% o fazem de maneira parcial e 9,10% não conseguem fazê-lo. No décimo tópico, “Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares”, a professora regente pontuou que 100% não conseguem fazê-lo. Em nossa verificação, 36,36% o fazem totalmente e 63,64% o fazem de maneira parcial. No décimo primeiro tópico, “Participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares”, a professora regente pontuou que 75% o fazem de maneira parcial e 25% não conseguem fazê-lo. Em nossa verificação, 36,36% o fazem totalmente e 63,64% o fazem de maneira parcial.

Figura 6. Representação gráfica do diagnóstico vs acompanhamento da E1



Diante da comparação dos dados obtidos pelos instrumentos de avaliação da turma de primeiro ano da E1 utilizados pela professora regente da turma e pela pesquisadora, verificamos que a maior parte das divergências pontuais encontra-se no modo como se verifica o conhecimento e a capacidade do aluno de modo total ou parcial. Possivelmente, isto tenha se dado pela diferente compreensão, pelos dois observadores, do conceito de domínio parcial, o que não prejudicou a veracidade dos dados obtidos. Já as maiores diferenças encontram-se nos tópicos 7, 8 e 10. No sétimo tópico, essa diferença encontra-se relacionada à capacidade dos alunos. Para a professora regente, a grande maioria dos alunos não consegue ler palavras formadas por diferentes estruturas silábicas, enquanto que, para nós, essa incapacidade apresentou-se consideravelmente menor. No oitavo tópico, segundo a professora regente, a grande maioria dos alunos não consegue ler textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta. No entanto, para nós, essa incapacidade verificou-se em um número menor. O décimo tópico é o que apresenta uma diferença maior dentre todos. Para a professora regente, a maioria absoluta dos alunos não consegue produzir textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares. Já segundo nossa verificação, essa capacidade se dá de forma total e parcial, mas a incapacidade não se verifica.

A verificação de grandes diferenças percentuais no domínio das

capacidades dos alunos avaliados pela professora regente e pela pesquisadora, nos tópicos 7, 8 e 10, pode representar diferença na abordagem do conteúdo apresentado às crianças pela mediação da professora e pela pesquisadora. Luria (2014) sustenta que o desenvolvimento da habilidade da escrita está relacionado ao caráter instrumental, funcional e auxiliar que a linguagem assume na vida da criança. Por isso, declara ser a aprendizagem da língua escrita uma conquista mediada culturalmente, pois as situações a que as crianças são apresentadas determinam o desenvolvimento de suas habilidades e funções psicológicas. Durante suas pesquisas sobre a pré-história da escrita na criança, Luria (2014) afirma ter verificado que a criança, embora não soubesse escrever, diante de uma situação difícil em que ela tinha que recordar ideias que lhe eram colocadas, acabava por recorrer à escrita – não sistematizada – como meio auxiliar para ajudá-la. O autor explica que a criança assim o fazia por sugestão sua, explorando o caráter imitativo da criança, no intuito de levá-la a fazer uso dos signos – inventados por ela própria – como forma auxiliar para recordar o que lhe era dito. E assim a criança o fazia, mesmo que em alguns casos não obtivesse sucesso no uso da escrita como um dispositivo instrumental para atingir o objetivo proposto. Entretanto, as pesquisas realizadas por Luria (2014) revelam que diante de um ambiente culturalmente mediado pelo adulto competente, a linguagem escrita evolui, deixando de ser um brinquedo, pura imitação externa, para tornar-se conscientemente um instrumento de caráter funcional para a criança atingir os objetivos propostos. Durante a nossa intervenção, pudemos verificar que a maioria dos alunos conseguia ler palavras com diferentes estruturas silábicas, presentes nos exercícios propostos durante as aulas que compunham nossa intervenção pedagógica. Auxiliadas por nós, as crianças que encontravam alguma dificuldade inicial, depois de nossa explicação, conseguiam fazê-lo e demonstravam compreender as diferenças estruturais encontradas. Mesmo quanto ao gênero textual apresentado, em nossa intervenção as crianças conseguiram, em sua maioria, ler os textos cujo gênero era as cantigas de roda, o que se demonstrou bastante próximo do conhecimento delas. Também quanto à capacidade de escrita, verificamos o domínio dessa capacidade pelos alunos, ainda que com nosso auxílio em alguns momentos. Por isso, podemos

considerar que tais diferenças estejam relacionadas com base no que Luria (2014) assinala sobre a interferência do adulto e à complexidade do objetivo proposto à criança, ao grau de complexidade envolvido nos objetivos e nas atividades propostas pelos diferentes agentes mediadores, nesse caso, o professor e o pesquisador em seus trabalhos pedagógicos junto aos alunos. Notamos a relevância do papel mediador do professor e da escola no desenvolvimento das habilidades de escrita da criança. A riqueza cultural e o delineamento das atividades são determinantes para um progresso considerável da aprendizagem.

Em contraste com um certo número de outras funções psicológicas, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação. A condição mais fundamental exigida para que a criança seja capaz de tomar nota de alguma noção, conceito ou frase é que algum estímulo, ou insinuação particular, que, em si mesmo, nada tem que ver com esta idéia, conceito ou frase, é empregado como um signo auxiliar cuja percepção leva a criança a recordar a idéia etc. (LURIA, 2014,p.2).

Outro ponto a ser considerado para a explicação dessas diferenças percentuais dos tópicos 7, 8 e 10 também pode estar relacionado aos critérios de avaliação utilizados. Conforme Weisz (2002), “o que encontramos aponta para a enorme dificuldade que têm os professores de verificar o que os alunos já sabem e o que eles não sabem”. Segundo esta autora, a avaliação de um aluno no processo de aprendizagem da linguagem escrita necessita da atenção do professor e conhecimentos dos indicadores que realmente atestam a aprendizagem e o domínio da linguagem escrita pelo aluno. Como exemplo, Weisz assevera que:

quando o aluno aprende a ler, é comum que ele comece a “errar” na cópia. Isto é, deixa de copiar letra por letra e começa a ler e a escrever grandes blocos de palavras, em geral unidades de sentido, o que faz com que cometa erros de ortografia ou escreva palavras grudadas. Isto, que é na verdade indicador de progresso, acaba sendo interpretado como regressão, pois o professor não tem clara a diferença entre copiar e escrever (2002, p.227).

Portanto, a grande diferença encontrada no décimo tópico – “produzir textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares” – e outras diferenças

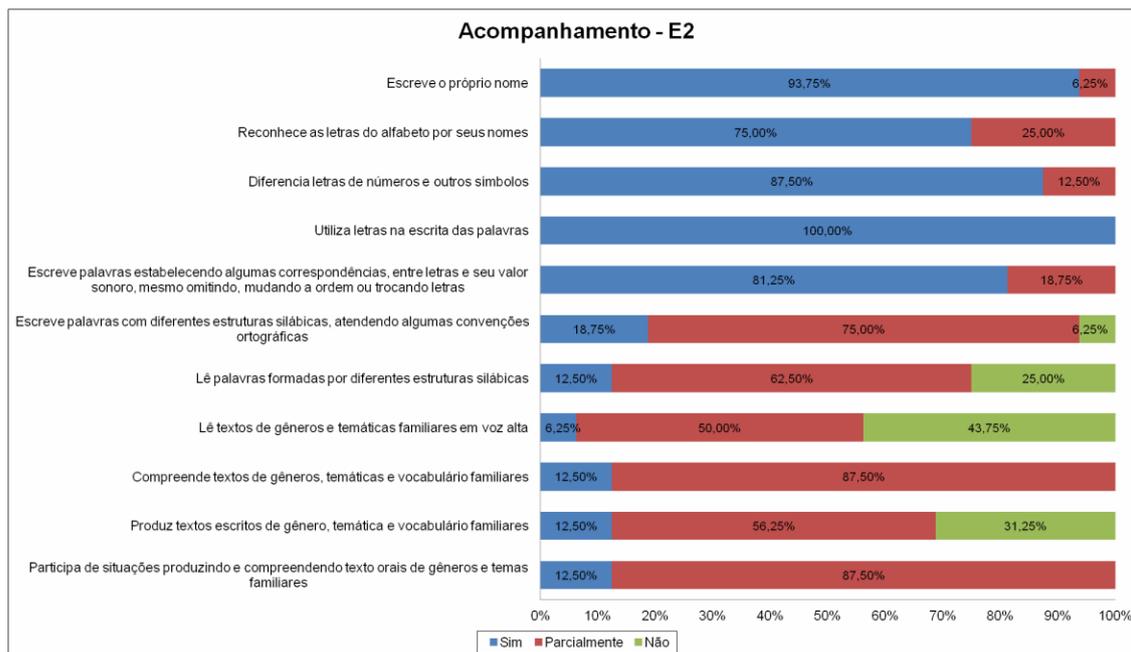
percentuais encontradas nos tópicos 7 e 8 – “ler palavras formadas por diferentes estruturas silábicas” e “ler textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta, respectivamente” podem estar relacionadas justamente à questão de compreensão do professor do processo de aprendizagem do aluno.

6.1.2 APRESENTAÇÃO E COMPARAÇÃO DOS DADOS DA ESCOLAE2

6.1.2.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS PELA PROFESSORA REGENTE

Na Escola E2, segundo a verificação da professora regente, 91,67% dos alunos da turma conseguem escrever o próprio nome e 8,33% não conseguem fazê-lo. 95,83% reconhecem as letras do alfabeto por seus nomes; diferenciam letras de números e outros símbolos; utilizam letras na escrita das palavras; escrevem palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras e 4,17% não conseguem fazê-los. 87,50% escrevem palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas; lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas; compreende textos de gêneros, temáticas e vocabulários familiares e 12,50% não conseguem fazê-lo. 4,17% lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta e 95,83% não conseguem fazê-lo. 8,33% produzem textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares e 91,67% não conseguem fazê-lo. 91,67% participam de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares e 8,33% não conseguem fazê-lo.

Figura 7. Representação gráfica do acompanhamento da E2



A análise dos dados obtidos pela avaliação da turma da E2 pela professora regente leva-nos a considerar que os alunos se mostram em um caminho positivo de desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita, seguindo o que Luria (2014) assinala sobre os estágios de aprendizagem, já exposto. Também consideramos que a leitura, escrita e a compreensão de textos de gêneros e temas familiares demonstram que o processo de ensino e aprendizagem tem se dado dentro de um ambiente rico em estímulos, intencionalmente apresentado pelo professor, o mediador cultural no contexto escolar.

Conforme apontam os estudos de Vigotski (1991), a aprendizagem da linguagem pela criança envolve a aquisição de um complexo sistema simbólico e se dá por processos mentais superiores que ocorrem apenas nos seres humanos. O autor destaca ainda que o desenvolvimento da linguagem tem relação direta com o meio sociocultural em que o indivíduo vive, sendo esse meio relevante para o seu desenvolvimento.

O desenvolvimento do homem está relacionado à aprendizagem (MARTINS, 2011). E essa aprendizagem deve acontecer de modo intencional, configurada em um plano que estabeleça um objetivo (SAVIANI, 2008). Portanto, podemos justificar o bom desenvolvimento das crianças dessa turma ao trabalho mediador realizado pela professora e pelo ambiente cultural proporcionado às

crianças.

Concordamos com Martins (2011) quando afirma que linguagem escrita para o homem histórico-cultural é o meio instrumental psicológico que possibilita um relacionamento qualitativamente superior com a realidade, pois permite a apropriação da bagagem cultural humanamente construída ao longo da história e tem como consequências não só a eficiência de suas atividades, mas a transformação de seu comportamento individual e social. Assim, ao verificarmos que grande parte das crianças dessa turma domina a compreensão de textos de gêneros e temas familiares, conforme apresentamos no tópico nono, podemos inferir que a aprendizagem do signo, devidamente mediada, leva ao desenvolvimento da visão de mundo da criança, de modo a compreender simbolicamente novas peculiaridades da cultura do seu meio social.

A dificuldade encontrada por grande parte das crianças em ler e escrever textos de gêneros e temas familiares, conforme avaliamos nos tópicos sétimo, oitavo e décimo, vem ao encontro do que Luria (2014) afirma sobre os estágios da aprendizagem da língua escrita. A aprendizagem da língua escrita obedece a estágios condicionados ao meio sociocultural. A escrita e a leitura vão se desenvolvendo à medida que a criança é intencionalmente estimulada a mediar a sua relação como o mundo externo fazendo o uso da linguagem escrita, ampliando suas possibilidades de compreensão e expressão simbólica por meio da leitura e escrita de textos cada vez mais complexos em temas e gêneros.

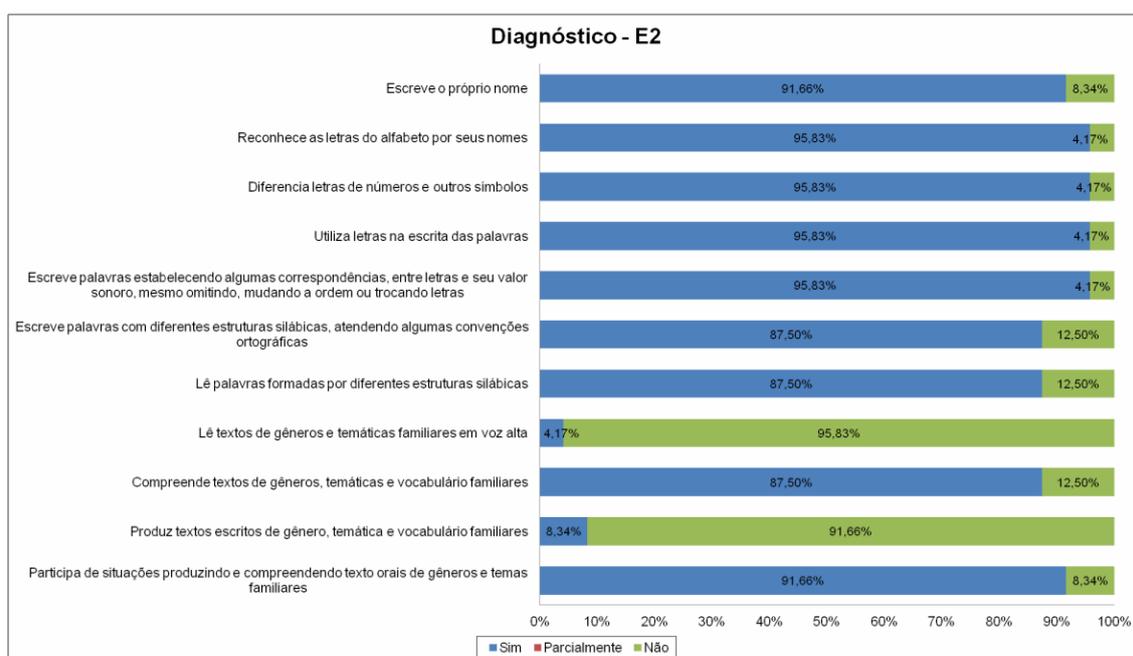
6.1.2.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS PELAPESQUISADORA

Com a duração de uma semana, a nossa intervenção pedagógica nessa turma da E2 mostrou-nos que 93,75% dos alunos escrevem o próprio nome e 6,25% o fazem parcialmente⁶¹, 75% reconhecem as letras do alfabeto por seus nomes e 25% o fazem parcialmente. 87,50% diferenciam letras do alfabeto e outros símbolos, 6,25% o fazem parcialmente e 6,25% não conseguem fazê-lo. 100% utilizam letras na escrita das palavras, 81,25% escrevem palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras e 18,75% o fazem parcialmente.

⁶¹ Ainda não se apropriaram de todas as regras do sistema da linguagem escrita alfabética

18,75% escrevem palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas, 75% o fazem parcialmente e 6,25% não conseguem fazê-lo. 12,50% leem palavras formadas por diferentes estruturas silábicas, 62,5% o fazem parcialmente e 25% não conseguem fazê-lo. 6,25% leem textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta, 50% o fazem parcialmente e 43,75% não conseguem fazê-lo. 12,50% compreendem textos de gêneros, temáticas e vocabulários familiares; participam de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares, e 87,50% não conseguem fazê-lo. 12,50% produzem textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares, 56,25% o fazem parcialmente e 31,25% não conseguem fazê-lo.

Figura 8. Representação gráfica do diagnóstico da E2



6.1.2.3 COMPARAÇÃO ENTRE OS DADOS OBTIDOS PELA PROFESSORA REGENTE E OS DADOS OBTIDOS PELA PESQUISADORA NA ESCOLA E2

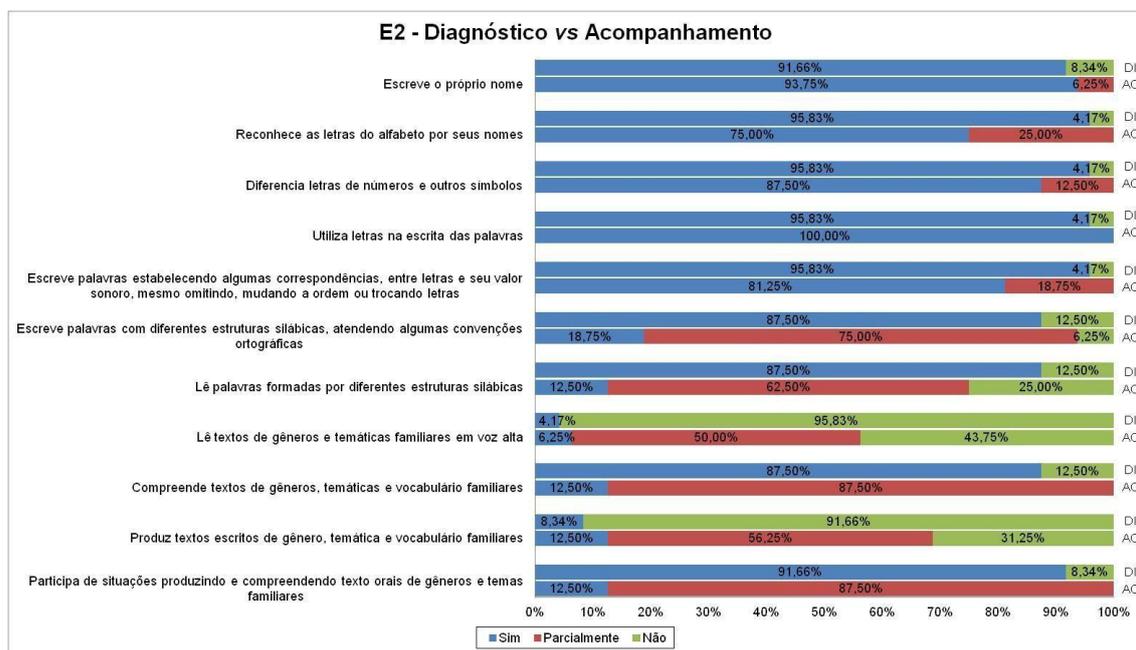
A comparação dos dados obtidos pelos dois instrumentos de acompanhamento revelou divergências percentuais em todos os tópicos observados na E2. No primeiro tópico, “escreve o próprio nome”, a professora regente da turma pontuou que 91,67% o fazem totalmente e 8,33% não conseguiam fazê-lo. Segundo nossa verificação, 93,75% o fazem totalmente e

6,25% o fazem parcialmente. No segundo tópico, “Reconhece as letras do alfabeto por seus nomes”, a professora regente pontuou que 95,83% o fazem totalmente e 4,17% não conseguem fazê-lo. Segundo nossa verificação, 75%o fazem totalmente e 25%o fazem parcialmente. No terceiro tópico, “Diferencia letras de números e outros símbolos”, a professora regente pontuou que 95,83% o fazem totalmente e 4,17% não conseguem fazê-lo. Conforme nossa verificação, 87,50% o fazem totalmente, 6,25% o fazem parcialmente e 6,25% não conseguem fazê-lo. No quarto tópico, “Utiliza letras na escrita das palavras”, a professora regente pontuou que 95,83% o fazem totalmente e 4,17% não conseguem fazê-lo. De acordo com nossa verificação, 100% o fazem totalmente. No quinto tópico, “Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras”, a professora regente pontuou que 95,83% o fazem totalmente e 4,17% não conseguem fazê-lo. Em nossa verificação, 81,25% o fazem totalmente e 18,75% o fazem parcialmente. No sexto tópico, “Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas”, a professora regente pontuou que 87,50% o fazem totalmente e 12,50% não conseguem fazê-lo. Segundo nossa verificação, 18,75% o fazem totalmente, 75% o fazem parcialmente e 6,25% não conseguem fazê-lo. No sétimo tópico, “Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas”, a professora regente pontuou que 87,50% o fazem totalmente e 12,50% não conseguem fazê-lo. Em nossa verificação, 12,50% o fazem totalmente, 62,50% o fazem parcialmente e 25% não conseguem fazê-lo. No oitavo tópico, “Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta”, o professor regente pontuou que 4,17% o fazem totalmente e 95,83% não conseguem fazê-lo.

Conforme nossa percepção, 6,25% o fazem totalmente, 50% o fazem parcialmente e 43,75% não conseguem fazê-lo. No nono tópico, “Compreende textos de gêneros, temáticas e vocabulário familiares”, a professora regente pontuou que 87,50% o fazem totalmente e 12,50% não conseguem fazê-lo. Conforme nossa verificação, 12,50% o fazem totalmente e 87,50% o fazem parcialmente. No décimo tópico, “Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares”, a professora regente pontuou que 8,33% o fazem

totalmente e 91,67% não conseguem fazê-lo. Considerando nossa verificação, 12,50% o fazem totalmente, 56,25% o fazem parcialmente e 31,25% não conseguem fazê-lo. No décimo primeiro tópico, “Participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares”, a professora regente pontuou que 91,67% o fazem totalmente e 8,33% não conseguem fazê-lo. Segundo nossa verificação, 12,50% o fazem totalmente e 87,50% o fazem parcialmente.

Figura 9. Representação gráfica do diagnóstico vs acompanhamento da E2



A comparação dos números obtidos pelos dois instrumentos na turma do primeiro ano da E2 mostrou divergências quanto à capacidade e incapacidade dos alunos. Para a professora regente, não houve alunos com capacidade de domínio parcial dos conhecimentos e capacidades verificados por meio do instrumento de avaliação usado enquanto que, segundo nossa verificação, a capacidade parcial de domínio é notadamente presente.

Em todos os tópicos do instrumento de avaliação da turma da E2, a professora regente pontuou uma porcentagem de alunos incapazes, enquanto que, em nosso acompanhamento, verificamos em seis tópicos – primeiro (Escreve o próprio nome), segundo (Reconhece as letras do alfabeto por seus nomes), quarto (Utiliza letras na escrita das palavras), quinto (Escreve palavras

estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras), nono (Compreende textos de gêneros, temáticas e vocabulário familiares) e décimo primeiro (Participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares) não haver alunos incapazes. Nos tópicos primeiro, sétimo, nono e décimo primeiro, a porcentagem de alunos não capazes mostra uma diferença grande, merecedora de atenção, quando comparada à nossa observação. Para a professora regente, nos tópicos primeiro e décimo primeiro, 8,33% (oito vírgula trinta e três por cento) dos alunos são incapazes de realizar o que se pede, enquanto que, em nossa verificação, não há alunos que demonstrem incapacidade. Já no tópico sétimo, a professora regente pontua que 12,50% são incapazes, enquanto que, em nosso instrumento, essa porcentagem é maior: 25%. No nono tópico, 12,50% não são capazes, conforme a professora regente, enquanto que, em nossa verificação, não há alunos incapazes.

Segundo Albuquerque (2012), a avaliação do nível de alfabetização passou por mudanças ao longo das décadas, principalmente sob a influência das ideias construtivistas e interacionistas. Se antes se avaliava pela quantidade de erros da criança, atualmente, sob a influência das novas teorias, construtivismo e interacionismo, defende-se a necessidade de avaliar o aluno de modo a considerar o quanto a criança avançou em determinado conhecimento durante o processo de aprendizagem. Importa o quê e quanto aprendeu, e não o que deixou de aprender. Para melhor verificação do desenvolvimento do aluno, a autora destaca que o professor deve estar atento ao uso de vários instrumentos de avaliação para que possa ter um verdadeiro e pontual diagnóstico da aprendizagem do aluno, para que, assim, possa realizar sua intervenção pedagógica de modo a usar outras práticas que atendam às necessidades de aprendizagem. Não menosprezamos aqui a importância da avaliação quantitativa, que ainda é usada nas escolas para diagnosticar a aprendizagem do aluno.

Podemos afirmar que, quando a professora regente aponta que não há alunos com domínio parcial dos conhecimentos e capacidades avaliadas no instrumento de avaliação usado, e nós, por nossa verificação, constatamos haver esse domínio parcial, estamos diante de uma provável fragilidade de nossa verificação, posto que estivemos presentes apenas uma semana com as crianças,

o que torna uma avaliação mais sutil difícil de ser feita. As maiores diferenças, no entanto, apresentam-se nos tópicos oitavo e décimo.

No oitavo tópico, “Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta”, há, entre a verificação da professora regente e a nossa, uma diferença no percentual de alunos capazes (total e parcial) e não capazes. Conforme a professora regente, 4,17% dos alunos são capazes de realizar o que se pede nesse tópico e 95,83% não conseguem fazê-lo. No entanto, pela nossa verificação, o percentual de alunos capazes (total e parcial) é maior, 56,25% e de não capazes é menor, 43,75%.

No décimo tópico “Produz textos escritos de gêneros, temáticas e vocabulário familiares”, há também, entre a pontuação da professora regente e a nossa, uma diferença no percentual de alunos capazes (total e parcial) e não capazes. Conforme a professora regente pontuou, 8,33% dos alunos são capazes de realizar o que se pede neste tópico e 91,67% não conseguem fazê-lo. No entanto, pela nossa verificação, o percentual de alunos capazes (total e parcial) é maior, 68,75% e não capazes é menor, 31,25%.

A diferença entre a verificação da professora regente da turma e a nossa quanto ao domínio dos conhecimentos e capacidades presentes nesses dois tópicos pode estar ligada também ao fator tempo, conforme já apontamos, o que confere à nossa avaliação certa fragilidade devido ao pouco tempo que estivemos junto às crianças. Mas aqui também ressaltamos um outro ponto: a questão da mediação realizada pelo professor e o caráter qualitativo dos conteúdos. Corroborando Vigotski (*apud* MARTINS, 2011, p.218),

[...] os conteúdos disponibilizados à apropriação encerram aspectos qualitativamente distintos, deixando claro, inclusive, que nem toda aprendizagem é, de fato, promotora de desenvolvimento. Por conseguinte, a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, para a psicologia histórico-cultural, não são fatores que possam ser secundarizados.

Essa diferença também respalda no que Luria (2001) constatou em sua pesquisa com crianças ainda não alfabetizadas. A aprendizagem da criança desenvolve-se quanto mais o meio dela exige respostas a situações mais complexas, como, por exemplo, o ato de escrever para recordar. Se o ambiente e o agente mediador colocam, para a criança, estímulos que tornam significativa a

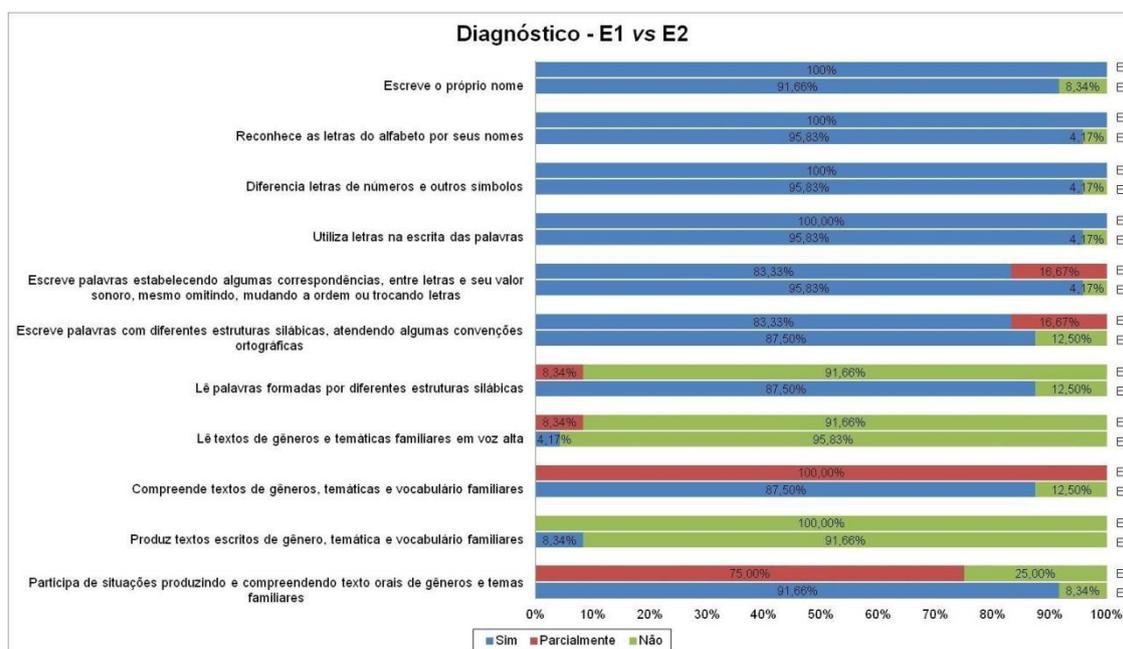
aprendizagem da escrita e da leitura, e exige dela ações cada vez mais complexas ao fazer uso da linguagem escrita, maior será o seu desenvolvimento. Assim, podemos afirmar que, provavelmente, o ambiente e as atividades criadas por nós e aplicadas durante a intervenção pedagógica cumpriram com o seu papel estimulador para a aprendizagem.

6.1.3 COMPARAÇÃO ENTRE OS DADOS OBTIDOS NAS ESCOLAS E1 E E2

6.1.3.1 DADOS OBTIDOS PELAS PROFESSORAS REGENTES

A comparação entre os dados obtidos pelos dois professores das turmas de primeiro ano das escolas E1 e E2 mostrou que não houve grandes diferenças quanto aos percentuais dos tópicos analisados e revela que as duas professoras têm buscado e conseguido atingir o domínio de conhecimentos e capacidades esperados para esse ano do ciclo de alfabetização, conforme sugestão presente no Caderno destinado à formação dos professores alfabetizadores do PNAIC.

Figura 10. Representação gráfica da comparação do diagnóstico E1 vs E2



De acordo com a professora regente da turma de primeiro ano da escola E1, o domínio total da capacidade dos alunos referente aos tópicos primeiro,

segundo, terceiro e quatro se dá em 100% dos casos, enquanto que, segundo a professora regente da turma do primeiro ano da escola E2, o domínio total da capacidade dos alunos referente a estes tópicos se dá em 91,67% no primeiro tópico e 95,83% no segundo, terceiro e quarto tópicos. A diferença está entre os alunos que não dominam a capacidade enunciada nos respectivos tópicos. Embora pequena porcentagem, chama a atenção o fato de não haver indicação de domínio parcial dos conhecimentos e capacidades por parte dos alunos da Escola E2, o que já consideramos anteriormente por comparação com os dados obtidos por nós. Aqui também consideramos os meios instrumentais de avaliação utilizados pelos professores para verificar o nível de aprendizagem de seus alunos. Como já apontamos, Albuquerque (2012) destaca que a avaliação deve ser realizada por diversos instrumentos para um pontual e real resultado.

Quanto aos tópicos quinto, sexto, oitavo, nono e décimo, há pequena variação nos percentuais. Para a professora regente da escola E1, 83,33% dos alunos dominam totalmente a capacidade dos tópicos quinto e sexto e 16,67% o fazem parcialmente. Para a professora regente da escola E2, os alunos do primeiro ano apresentam 95,87% e 87,50% respectivamente, de domínio total da capacidade enunciada no quinto e sexto tópicos respectivamente enquanto que 4,17% e 12,50% não apresentam domínio da capacidade enunciada nos tópicos respectivamente. A questão do não domínio da capacidade novamente chama a atenção. Mas a porcentagem pode ser considerada baixa e não foge do que é oferecido como sugestão pelo PNAIC por meio do Caderno de Formação dos Professores Alfabetizadores. Também consideramos o fato de que, conforme Vigotski (1991), o ambiente sociocultural é mediador no processo de aquisição da linguagem escrita e é responsável pelo seu desenvolvimento. As diferenças entre os resultados das duas turmas podem estar atreladas ao meio social em que as crianças estão, o que também explicaria as diferenças nos números do IDEB de cada escola. No entanto, não podemos desconsiderar que a escola e o professor são mediadores da cultura humana por excelência. Se o meio sociocultural é fundamental no desenvolvimento da aprendizagem da criança, à escola e ao professor cabem suprir com estímulos as necessidades e os interesses da criança com relação à linguagem escrita. Ainda que, em um primeiro momento, a criança demonstre total desinteresse pela atividade escrita, o

meio é crucial para a que essa relação se transforme, assumindo um caráter diferenciado na medida em que a criança, pelo trabalho do professor e pela influência do meio escolar, vai compreendendo o significado auxiliar e funcional da linguagem escrita nas suas ações.

Uma coisa parece clara a partir de nossa análise do uso dos signos e suas origens, na criança: não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão — na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita. Mas mesmo estes métodos não se desenvolvem de imediato: passam por um certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios, com os quais deve familiarizar-se o educador que está trabalhando com crianças de idade escolar, pois isto lhe será muito útil (LURIA, 2001, p.32).

No oitavo tópico, os alunos da escola E1 apresentam 8,33% de domínio parcial da capacidade e 91,67% não apresentam domínio da capacidade enunciada. Os alunos da escola E2 apresentam 4,17 de domínio total e 95,83 não apresentam domínio da capacidade enunciada. A leitura de textos, ainda que de gêneros e temas familiares, é domínio esperado para o terceiro ano do ciclo de alfabetização, conforme as sugestões do caderno do PNAIC (BRASIL, 2012, p.33). No entanto, o caráter mediador do professor e do ambiente são fundamentais para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da criança neste aspecto elencado pelo oitavo tópico.

No tópico nono, os alunos da escola E1 apresentam 100% de domínio parcial e os alunos da escola E2 apresentam 87,5% de domínio total e 12,50% não dominam a capacidade enunciada. A capacidade conquistada pelo aluno nesse tópico está dentro do esperado segundo os parâmetros sugeridos pelo PNAIC aos professores alfabetizadores⁶², e demonstra um avanço, pois espera-se que tal capacidade se consolide no terceiro ano do ciclo de alfabetização.

No tópico décimo, a professora da escola E1 pontua que 100% dos alunos do primeiro ano não apresentam domínio da capacidade enunciada, enquanto que a professora da escola E2 assinala que 8,33% apresentam domínio total da capacidade enunciada e que 91,67% não apresentam domínio. Nesse tópico,

⁶² Ver Brasil (2012, p. 33).

podemos considerar que acontece o mesmo que no anterior. O fato de algumas crianças já produzirem textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares mostra um avanço em relação ao que é sugerido pelo PNAIC, o que reforça a ideia do meio cultural como mediador no processo de aprendizagem da linguagem escrita e também do professor, pois conforme Smolka (1987), o adulto competente tem papel fundamental no processo.

O que Luria (2001) explana sobre a apropriação do sistema de escrita em sua complexidade é que a criança segue um caminho de evolução em que primeiramente apenas escreve imitando o adulto, depois tenta usar o signo, mas não sabe como fazê-lo, e por esse caminho, ela segue até a compreensão do uso mediador da escrita e de seu sistema simbólico convencional, herança da sociedade e da cultura humana. E mais:

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra (LURIA, 2001, p. 25).

Os tópicos sétimo e décimo primeiro apresentam diferenças maiores, com destaque para o sétimo. Nesse tópico, segundo a professora da escola E1, 8,33% dos alunos apresentam domínio total da capacidade enunciada e 91,67% não apresentam domínio. Por outro lado, na escola E2, há uma inversão, 87,50% dos alunos apresentam domínio total da capacidade enunciada e apenas 12,50% não apresentam domínio.

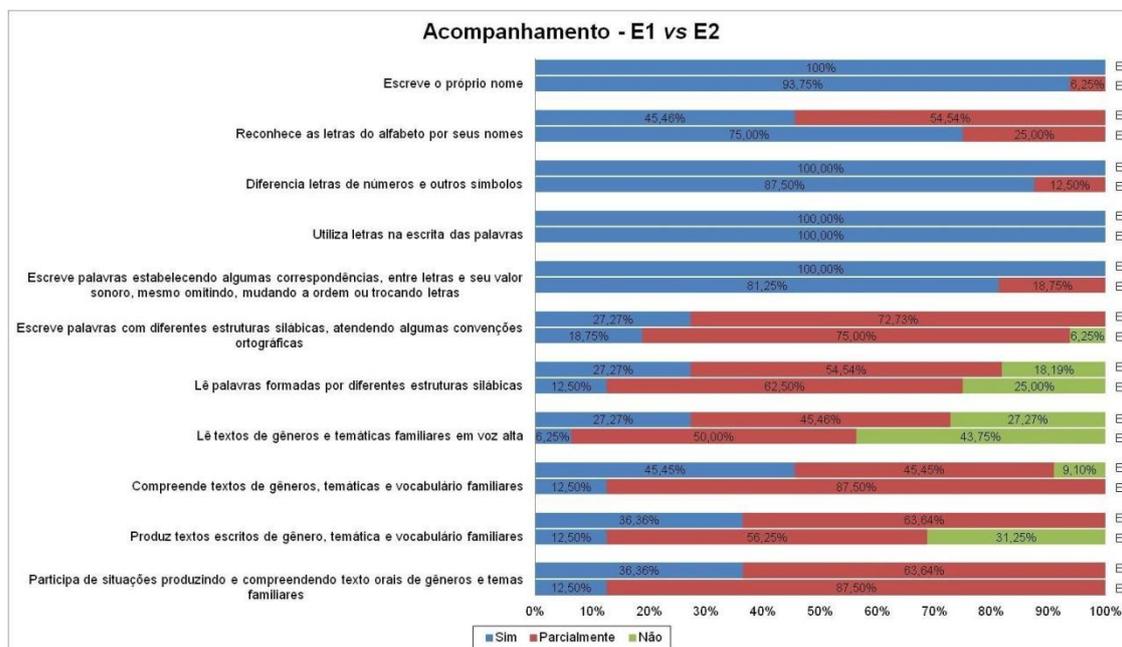
A diferença constatada nesse tópico sétimo (Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas) chama a atenção, pois conforme as sugestões do caderno do PNAIC (BRASIL, 2012, p.37), essa capacidade já deveria estar apropriada pelo aluno, ainda que parcialmente, no final do primeiro ano.

No tópico décimo primeiro, os alunos da escola E1 apresentam 75% de domínio parcial da capacidade enunciada e 25% não apresentam domínio. Na escola E2, 91,67% dos alunos apresentam domínio total da capacidade enunciada e apenas 8,33% não apresenta domínio.

6.1.3.2 DADOS OBTIDOS PELA PESQUISADORA

Após a intervenção pedagógica nas duas turmas de primeiro ano das respectivas escolas, a comparação dos dados obtidos mostrou diferenças consideráveis em muitos tópicos.

Figura 11. Representação gráfica da comparação do acompanhamento E1 vs E2



Os instrumentos de acompanhamento das duas turmas não mostram diferenças no tópico quarto, que apresenta 100% de domínio total da capacidade enunciada. Os tópicos primeiro e sexto detêm pequenas diferenças percentuais. Os alunos da escola E1 apresentam, no tópico primeiro, 100% de domínio total da capacidade enunciada, enquanto que os alunos da escola E2 apresentam 93,75% de domínio total e 6,25% de domínio parcial.

Quanto ao sexto tópico, os alunos da escola E1 apresentam 27,27% de domínio total das capacidades enunciada e 72,73% de domínio parcial. Já os alunos da escola E2 apresentam 18,75% de domínio total, 75% de domínio parcial e 6,25% de não domínio.

Os tópicos segundo, terceiro, quinto, sétimo, oitavo, nono, décimo e décimo primeiro possuem as diferenças mais acentuadas.

Quanto ao tópico segundo, os alunos da escola E1 apresentam 45,45% de domínio total da capacidade enunciada e 54,55% apresentam domínio parcial.

Por outro lado, os alunos da escola E2 apresentam 75% de domínio total e 25% de domínio parcial. Notamos nesse tópico uma acentuada diferença entre as turmas. Quanto ao tópico terceiro, os alunos da escola E1 apresentam 100% de domínio total da capacidade enunciada, enquanto que os alunos da escola E2 apresentam 87,50% de domínio total, 6,25% de domínio parcial e 6,25% de não domínio.

Quanto ao tópico quinto, os alunos da escola E1 apresentam 100% de domínio total da capacidade enunciada, enquanto que os alunos da escola E2 apresentam 81,25% de domínio total e 18,75% de domínio parcial. Aqui também verificamos uma considerável diferença entre as turmas.

Quanto ao tópico sétimo, os alunos da escola E1 apresentam 27,27% de domínio total da capacidade enunciada, 54,55% de domínio parcial e 18,18% de não domínio. Os alunos da escola E2 apresentam 12,50% de domínio total, 62,50% de domínio parcial e 25% de não domínio. Há aqui uma diferença importante no domínio da capacidade total. Quanto ao tópico oitavo, os alunos da escola E1 apresentam 27,27% de domínio total da capacidade enunciada, 45,46% de domínio parcial e 27,27% de não domínio. Os alunos da escola E2 apresentaram 6,25% de domínio total da capacidade enunciada, 50% de domínio parcial e 43,75% de não domínio. Notamos que a diferença nesse tópico recai sobre o domínio da capacidade total e sobre o não domínio da capacidade enunciada no tópico. Quanto ao nono tópico, 45,45% dos alunos da escola E1 apresentam domínio total da capacidade enunciada, 45,45% domínio parcial e 9,10% não domínio. Os alunos da escola E2 apresentam 12,50% de domínio total e 87,50% de domínio parcial. A diferença recai sobre o domínio da capacidade total com maior porcentagem entre os alunos da primeira escola, e sobre o domínio parcial com maior porcentagem entre os alunos da segunda escola.

Quanto ao décimo tópico, os alunos da escola E1 apresentam 36,36% de domínio total da capacidade enunciada e 63,64% de domínio parcial. Os alunos da escola E2 apresentam 12,50% de domínio total da capacidade enunciada, 56,25% de domínio parcial e 31,25% de não domínio. A diferença é notada quanto ao domínio total com maior porcentagem entre os alunos da primeira escola, e com relação ao não domínio da capacidade, a diferença percentual é consideravelmente superior entre os alunos da segunda escola.

Quanto ao tópico décimo primeiro, os alunos da escola E1 apresentam 36,36% de domínio total da capacidade enunciada e 63,64% de domínio parcial. Os alunos da escola E2 apresentam 12,50% de domínio total e 87,50% de domínio parcial. Notamos a diferença no domínio total da capacidade enunciada, com uma porcentagem maior entre os alunos da primeira escola, e uma porcentagem maior e considerável de domínio parcial entre os da segunda escola.

As diferenças maiores encontradas nos dois instrumentos podem revelar um contraste entre o ambiente sociocultural escolar com o qual as crianças estão em contato. A escola é fundamental para que aprendizagem da criança alcance níveis maiores de desenvolvimento de sua aprendizagem. Culturalmente mediada, a aprendizagem da linguagem escrita possibilita o desenvolvimento de processos psíquicos superiores, determinantes na apropriação da realidade pelo homem, em uma constante complexa, em que a consciência cultural é o objetivo.

CONCLUSÃO

Ao desenvolvermos esta pesquisa acerca da questão da alfabetização no Brasil, deparamo-nos com as políticas públicas desenvolvidas pelo Estado com foco no mais recente programa do governo federal, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC. Nossos estudos relativos a esse Programa e à alfabetização nos levaram ao seguinte questionamento e problema de pesquisa: De que maneira o PNAIC está contribuindo para a melhoria do processo de apropriação da leitura e da escrita?

Iniciamos nossos estudos retomando o histórico da alfabetização no Brasil no intuito de melhor compreender a problemática que envolve o tema e a necessidade de políticas públicas. Destacamos que a alfabetização no Brasil é uma preocupação desde os tempos da Colônia, quando aqui chegaram os padres jesuítas, e se estendeu até o início do Império, em que também houve importantes iniciativas quanto à alfabetização do cidadão, como a Lei das Primeiras Letras (Lei de 15 de outubro de 1827, p.71). O início do período republicano se apresenta como um período áureo, de possibilidades transformadoras para o ingresso do Brasil no rol das grandes nações modernas. Para tanto, cabia à educação a tarefa de transformar culturalmente o povo, criando escolas e fazendo reformas, preparando professores para a tarefa de alfabetizar e formar o povo segundo os ideais republicanos. Embora não possamos desconsiderar as iniciativas realizadas no período colonial e imperial relativas à educação, o período republicano mostra um maior empenho do Estado nesse sentido, principalmente por parte dos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro. No entanto, devemos ter em conta que a educação não é um território neutro de influências e interesses políticos e econômicos que dominaram determinado contexto histórico. Se na Colônia e no Império a educação não recebeu a devida atenção, foi porque educar e alfabetizar a população naquele momento não representava ganhos para a classe dominante. Tal situação muda no contexto da República, quando alfabetizar a população representava legitimação do regime pelo voto da população alfabetizada e formação de um novo cidadão para uma futura nação moderna desejada pelos partidários do regime republicano.

O trabalho de alfabetização passou por uma série de transformações, sempre no intuito de melhorar o processo quanto ao tempo, custos e resultados. Constatamos o uso de inúmeros métodos e materiais como as cartilhas de alfabetização e a influência de novas teorias sobre o processo que levaram a embates e inúmeras considerações sobre a eficácia de cada método e teoria. O próprio conceito de alfabetização foi sofrendo transformações à medida que o contexto histórico foi determinando novas exigências da população na perspectiva do trabalho e também segundo o desenvolvimento de novas pesquisas quanto ao processo de aprendizagem. Se alfabetização significava dominar o sistema escrito quanto à codificação e decodificação da linguagem escrita, novas teorias sobre a aprendizagem e as exigências do mundo do trabalho ampliaram o conceito de alfabetização para além do apenas ler e escrever, compreendendo o uso da língua como uma prática social, dominando seu uso no cotidiano nos diferentes contextos sociais e níveis de complexidade. Há autores que entendem que não houve uma ampliação do conceito, mas a criação de outro conceito, nomeando-o de letramento, atribuindo especificidades no processo de apropriação da língua escrita.

Em um contexto de país sob a lógica econômica do capitalismo, o acesso ao mundo da cultura historicamente produzida pelo homem não se dá de forma igual, mas equivalente. A questão da alfabetização no Brasil sempre se apresentou como uma preocupação dos governantes, autoridades e educadores, mas principalmente no período republicano muito se discutiram sobre as causas do fracasso da alfabetização do povo e sobre as possíveis soluções para esse problema. Nas últimas décadas, diante de uma melhor compreensão do processo educacional e da relação de inúmeros outros fatores que influenciam seu desenvolvimento, como o econômico, muitas políticas públicas têm sido implementadas no sentido de mudar o quadro preocupante da alfabetização no Brasil e mostrado pelas avaliações externas e pesquisas estatísticas.

Foco de nossa pesquisa, o PNAIC é o mais recente programa implementado pelo Estado envolvendo a quase maioria dos estados federados e municípios. Instituído em 2012, tem como objetivo a realização de ações e investimentos de recursos para melhorar a alfabetização em língua portuguesa e matemática de todas as crianças matriculadas nos três primeiros anos do Ensino

Fundamental. Seu foco recai sobre a formação continuada do professor alfabetizador, no fornecimento de material didático e pedagógico, bem como na avaliação, mobilização e gestão.

O PNAIC tem recebido críticas dos municípios e estados participantes, além de ser apontado como um programa com a simples finalidade de melhorar os índices das provas externas e satisfazer aos órgãos internacionais como UNESCO e Banco Mundial. Entendemos que isso aconteceu com outros programas com foco na alfabetização. Destarte, embora não tenhamos disponíveis os dados das primeiras avaliações desse Programa em relação ao desenvolvimento dos alunos, e cientes de possíveis falhas e erros que possam apresentar, acreditamos que este não deixe de ser uma importante iniciativa governamental.

O problema da alfabetização no Brasil é, como vimos, histórico, marcado pelo embate de classes, cujos interesses diferem dentro do sistema de produção capitalista. No entanto, a conscientização da sociedade e dos atores por detrás de todo o processo educacional – políticos, educadores, professores, autoridades – sobre a preocupante situação da alfabetização no Brasil é ponto importante para o sucesso e para os resultados positivos dos programas descritos neste estudo, assim como para os de qualquer programa.

Nesse sentido, os dados obtidos em nosso estudo por meio de entrevista, observação e intervenção sugerem que o Programa tem sido discutido nas escolas, porém sua aplicação apresenta divergências. É possível identificar professores que compreendem e aplicam os encaminhamentos metodológicos adquiridos na capacitação, enquanto outros ainda não conseguem relacionar a teoria aprendida no curso com a prática em sala de aula.

Destacamos que as contribuições do Programa estão relacionadas principalmente com a possibilidade de implementação de novas metodologias, além de propor práticas que alterem antigas concepções e possibilitem a reflexão do uso social da leitura e da escrita. Dessa forma, sugerimos que para uma melhor apropriação das metodologias apresentadas pelo Programa e para sua efetivação em sala de aula, faz-se imprescindível o conhecimento do professor sobre a importância da mediação, caracterizada pelo planejamento, elaboração de estratégias, avaliação e criatividade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de; PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **História da alfabetização: indícios para compreensão do presente**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15, 2005, Campinas, Brasil. Anais do 15º Congresso de Leitura do Brasil, Campinas. 2005. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais15/Sem11/mariaaquiar.htm>. Acesso em: 02 Jun 2015.

ALBANO, Paula Lorena Cavalcante; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **A história ensinada e as aulas régias na capitania do Rio Grande (1808-1821)**. In: Encontro Internacional de História Colonial, 2, 2008, Caicó, Rio Grande do Norte, Brasil. Anais do II Encontro Internacional de História Colonial, 2008. Disponível em: <http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais/st_trab_pdf/pdf_st1/paula_albano_st_1.pdf> Acesso em: 20 nov 2015.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Concepções de Alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização**. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios: ano 1 : unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - Brasília: MEC, SEB, 2012.

ANTUNES, Helenise Sangoi Antunes; ÁVILA, Cinthia Cardona de; FARIAS, Graziela Franceschet; MARCHI, Thaís Virgínea Borges. **Entre vivências e experiências na formação continuada de professores: as impressões do programa pró-letramento no Rio Grande do Sul**. Revista Teoria e Prática da Educação. v.15, n.1. Santa Maria, 2012. Disponível em: <<http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v15n1/05.pdf>> Acesso em: 22 Jun. 2015.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, Ayala de Sousa. **História da Alfabetização: reflexões sobre as contribuições da Companhia de Jesus**. Universidade Federal de Sergipe. 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/04-%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20DAS%20CRIANCAS-%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL/HISTORIA%20DA%20ALFABETIZACAO.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

ARGENTO, Heloisa. **Teoria construtivista**. 2008. Disponível em: <<http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo11/etapa2/construtivismo.pdf>> Acesso em: 05 dez 2015.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? 2011. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf> Acesso em: 1 dez 2015.

BORGES, Cesar Afonso. **Técnicas de alfabetização**. Juína: Instituto Superior de Educação Vale do Jurema. 2008. Disponível em: <http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20110625101510.pdf> Acesso em: 07 Jun 2015.

BOTO, Carlota. **Apresentação**. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo **Alfabetização no Brasil, uma história de sua história**. Marília: Cultura Acadêmica, 2011.

BRASIL. **Assembleia Geral Constituinte e Legislativa**. Diário da Assembleia Geral, 1823.

BRASIL. **Constituinte e Legislativa do Império do Brasil – 1823**. Vol. I. Brasília: Senado Federal, 2003

BRASIL. Inep. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**. Brasília, 2013a.

BRASIL. Inep. **Resultados finais (ANA)**. Brasília, 2013b.

BRASIL. Inep. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 02 Jul.2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira. **Histórico do Saeb**. 2015a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>. Acesso em: 07 Jul. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira. **O que é o Pisa. 2015b**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 07 Jul. 2015

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**. 2015. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 11 Jul. 2015.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827, sancionando Ato do Poder Legislativo. **Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império**. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – Primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1878.

BRASIL. Lei 4024 de 20 de Dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Catálogo da**

Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: guia de orientações metodológicas gerais.** Brasília, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: guia do formador - Módulo 1.** Brasília, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Guia Geral.** Brasília, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>>. Acesso em: 25 Jul. 2015.

BRASIL. Programas de Governo. **Bolsa Escola.** Disponível em: <<http://www.programadogoverno.org/bolsa-escola-do-governo/>>. Acesso em: 06 Jul. 2015.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa.** 2 ed. São Paulo: FTD. 2007.

CAMPOS, Rosarlane Gláucia Mendonça. O programa de formação de professores alfabetizadores - PROFA – e suas implicações pedagógicas: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos. 2006. 112 f, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiás.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana.** 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. **A reforma do ensino profissional, de Fernando de Azevedo, na escola normal de artes e ofícios Wenceslau Braz.** v.5, n.14. Curitiba: Revista Diálogo Educacional, 2005.

CARRARO, Patrícia Rossi; ANDRADE, Antonio dos Santos. **Concepções docentes sobre o construtivismo e sua implantação na rede estadual de ensino fundamental.** N. 2. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. p. 261-268, 2009.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A reforma:** o que todo cidadão deve saber. In: Sampaio Dória, Coleção educadores. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4716.pdf>> Acesso em: 25 nov 2015.

CARVALHO, Rodrigo Janoni. **Estado: conceito, elementos, organização e poderes.** Via Jus, 2011. Disponível em:

<<http://www.viajus.com.br/viajus.php?pagina=artigos&id=3711>> Acesso em: 30 mar 2016.

CASTANHA, André Paulo. **A introdução do método de Lancaster no Brasil: História e Historiografia.** In: ANPED SUL, 9, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia_da_Educacao/Tra_balho/04_34_32_1257-6384-1-PB.pdf> Acesso em: 23 Out 2015.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. **Institucionalização escolar no Brasil: 1879 – 1930.** Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/525SergioCastanho.pdf>> Acesso em: 06 jun 2015.

COELHO, Sônia Maria. **A alfabetização na perspectiva histórico-cultural.** v. 2. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40139/1/01d16t04.pdf>> Acesso em: 23 Jul 2015.

COSTA, Ana Valéria de Figueiredo da Costa. **Imagens fotográficas de professoras: uma trajetória visual do magistério em escolas municipais do Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX.** 2008, 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DARRÓZ, Lis Amanda; SCHELBAUER, Anaete Regina. **A trajetória do método analítico para o ensino da leitura no Brasil.** n. 25. Campinas: HISTEDBR OnLine, 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes25/art07_25.pdf> Acesso em: 24 Jul 2015.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. **A Conferência de Jomtien e suas Principais Expressões na Legislação Educacional Brasileira da Década de 1990: o caso da LDB, do PCN.** In: 1º Simpósio Nacional de Educação/XX Semana de Pedagogia. Cascavel: Unioeste, 2008.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **O método Paulo Freire.** Disponível em: <<http://www.cognos.med.br/pesec/pass/metodofreire.htm>> Acesso em: 24 Jul 2015.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique de. **As escolas primárias no Brasil na primeira república: influências pedagógicas (1890 – 1930).** In: Simpósio Nacional de História. São Paulo: UFU, 2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos de alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais.** v. 32, n. 1. Revista do Centro de Educação. Dossiê de Alfabetização. Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. **Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década.** n. 37. Revista Brasileira de Educação. Autores Associados, 2008.

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Alfabetização na Idade Certa: garantir a aprendizagem no início do ensino fundamental**. Consultoria Legislativa, 2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicações/estnottec/areas-da-conle/tema11/cp13004.pdf>> Acesso em: 15 Jun2015.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini; MAIESKI, Sandra; MACHADO, Vânia Regina Barbosa Flauzino Machado. **Ensino fundamental de nove anos: os desdobramentos de uma política educacional**. v.17. n.1. Campinas: Revista de Educação PUC – Campinas,2012.

GPHELLB - Grupo de pesquisa história do ensino de língua e literatura no Brasil, **Publicações do grupo**. 2015 Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/#!/pesquisa/grupos-de-pesquisa/gphellb/publicacoes/livros/>> Acesso em 28 nov 2015.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

INÁCIO FILHO, Geraldo; GATTI JÚNIOR, Décio. **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas: Autores Associados Uberlândia, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNICAMP/MEC,2005.

KRAMER, Sonia. **Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica**. n. 42. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 1982. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/586.pdf>> Acesso em: 12 Jul 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?** v.5, n.3. Revista Trabalho, Educação e Saúde, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Ano 16, n. 69. Brasília: Revista Em Aberto, 1996. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935>> Acesso em: 10 dez 2015.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LUDKE, Hermengada Alves; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone,2001.

LURIA, Alexander Romanovich. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In:

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13 ed. São Paulo: Icone.2014.

LUZ, Iza Cristina Prado da; FERREIRA, Diana Lemes. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação, avaliação e trabalho docente em análise**. 2012. Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/IzaCristinaPradodaLuz-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em: 15 Jun 2015.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa pró-letramento: 2005/2009**. 2010. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília, São Paulo. Disponível em:

<http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/martins_lmb_do_mar.pdf> Acesso em: 03 Jul 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese de Livre docência. Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v16n40/a25v16n40.pdf>> Acesso em: 03 Jul2015.

MELLO, Darlize Teixeira de. **Testes Abc, Escola Nova e método analítico golbal de alfabetização**. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Canoas, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/ Historia da Educacao / Trabalho/03_59_56_2089-6395-1-PB.pdf> Acesso em: 20 fev 2016.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização**. Ano 1, n. 2. São Paulo: Revista Moçambras: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, 2007. Disponível em: <<http://www.mocambras.org>> Acesso em: 23 Jul 2015.

MONARCHA, Carlos. **“Testes ABC”: origem e desenvolvimento**. Ano 28, n. 01/08. São Paulo: Boletim Academia Paulista de Psicologia, São Paulo, 2008. Disponível

e

m:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415711X2008000100002&script=sci_arttext> Acesso em: 27 Jun 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. V. 15, n.

44. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782010000200009&lng=pt&nrm=isso> Acesso em: 15 Jun 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil, uma história de sua história**. Marília: Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate**. Ano 3, n. 5. São Paulo: Revista ACOALFAp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, 2008. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509>> Acesso em: 02 Jun 2015.

MOTARTTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: Seminário alfabetização e letramento, 2006, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 04 Jun 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Para professor, desafios da educação brasileira vão além de iniciar as crianças na leitura e na escrita**. Disponível em:

<<http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas/19,1430,3975873,Entrevista-com-Maria-Mortatti-especialista-em-alfabetizacao.html>> Acesso em: 15 Jun 2015.

NERY, Alfredina. **Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade**. In: Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; SARTORI, Antonio Marcos. **Escola pública e a formação de professores no Brasil: um estudo da primeira república (1889 – 1930)**. In: SEPED, 7, 2013, Cornélio Procópio: UENP, 2013. Disponível em: <http://primitivomoacyr.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690987/anais_vii_seped.pdf> Acesso em 06 Jun 2015.

OLIVEIRA, Viviane Souza de; SILVA, Rosália de Fátima e. **O “entusiasmo pela Educação” na primeira república: uma perspectiva de progresso político-social no Brasil**. In: SBHE, 2002. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0212.pdf>> Acesso em 06 Jun 2015.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento de; LIMA, Kátia Regina Rodrigues; COSTA, Frederico Jorge Ferreira, FERREIRA Emmanoel Lima. **O reordenamento do mundo do trabalho e a formação do trabalhador em face à pedagogia das competências: elementos para uma crítica ontológica**. N. 2. Uberlândia: Revista de Educação Popular, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/viewFile/26578/15920>>

Acesso em: 22 dez 2015.

PERES, Marcos Augusto de Castro. **Do taylorismo/fordismo à acumulação flexível toyotista: novos paradigmas e velhos dilemas**. V. 2. Intellectus. Sumaré: Revista Acadêmica Digital da Faculdade de Jaguariúna, 2004. Disponível em: <<https://docente.ifrn.edu.br/josesantos/disciplinas-2012.2/fundamentos-sociopoliticos-e-economicos-da-educacao-paralicqui2n/do-fordismo-taylorismo-a-acumulacao-flexivel>> Acesso em: 22 dez 2015.

PIRES, Maria das Graças Porto; COSTA, Margareth Correia Fagundes; FERREIRA, Lúcia Gracia. **Alfabetização e letramento: concepções e práticas**. Ano 12, n. 17. Teresina: Linguagens, Educação e Sociedade, 2007. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N17/art_6.pdf> Acesso em: 27 Jul 2015.

RIVERO, José. **As diferentes faces do analfabetismo**. In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000494.pdf>> Acesso em: 22 Jun 2015.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Pra Aprender Políticas Públicas: conceitos e teorias**. Brasília: Instituto de Gestão Economia e Políticas Públicas, 2013.

SANCHIS, Isabelle de Paiva e MAHFOUD, Miguel. **Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação**. v. 4, n. 1. São Carlos: Revista Eletrônica de Educação – UFSCar, 2010. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 30 mar 2016.

SANTOS, EDLAMAR OLIVEIRA. **Políticas de formação continuada para os professores da educação básica**. In: ANPAE, Simpósio de Políticas Públicas e Gestão da Educação, São Paulo: 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/co-municacoesRelatos/0141.pdf>> Acesso em: 30 mar 2016

SARAVIA, Enrique. **Introdução à teoria da política pública**. In: **Políticas públicas**: coletânea, Brasília: ENAP, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 40 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. Nº 24 Campinas: Revista de Educação – PUC, 2008.

SAVIANI, Demerval; ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. **Escola normal: o projeto das elites**

brasileiras para a formação de professores. 2009. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I Encontro Inter Artes/20_Marlete_Schaffrath.pdf> Acesso em: 28 nov 2015.

SGANDERLA, Ana Paola; CARVALHO, Diana Carvalho de. **Testes ABC: a defesa de uma base científica da organização escolar.** 2010. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Psicologia da Educacao/Trabalho/09_12_04 Testes ABC a defesa de uma base científica da organizacao escolar.PDF>. Acesso em: 20 jan 2016.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. **O PNAIC e o processo de formação continuada de alfabetizadores para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas.**In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, PUC-2014.

SOARES, Magda. **Entrevista concedida ao Jornal do Brasil.** 20 nov 2000. Disponível

e

m:

<http://www.bemcomum.org.br/bibliotecas/textosdeapoio/ta005_letrar_e_mais_qu_e_alfabetizar.pdf> Acesso em: 30 mar 2016.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** n. 25. Revista Brasileira de Educação [online].2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros.** 4 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SOUZA, Michel Aires. **O modo de produção flexível e o novo perfil do trabalhador no século XXI.** 2013. Disponível em: <<https://filosofonet.wordpress.com/2013/09/05/o-modo-de-producao-flexivel-e-o-novo-perfil-do-trabalhador-no-seculo-xxi/>> Acesso em: 20 dez 2015.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2009

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos mentais superiores.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISZ, Telma. **Alfabetização no contexto das políticas públicas.** In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores.** Brasília, 2002. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000494.pdf>> Acesso em: 22 Jun 2015.

ANEXOS**ANEXO A - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES**

1. Dados pessoais:

Idade: : _____

Formação: _____

Tempo de Magistério: _____

2. Em sua formação você teve ementas que contemplaram a alfabetização e o letramento?

3. Participou do Pró Letramento? Em quais áreas?

4. Participa do PNAIC?

() sim () não

Em que ano?

() 2013 () 2014 Se não, justifique.

5. Frequenta regularmente a formação? Justifique se não.

6. Frequenta regularmente a formação? Justifique se não.

7. Como o programa contribui para sua prática docente?

8. Pontos positivos do programa.

9. Pontos negativos.

10. Seus alunos são beneficiados pelo PNAIC? () sim () não

Se não justifique e se sim, diga quais os objetivos.

11. Quais os fatores que interferem para a não apropriação da leitura?

12. O que é alfabetização?

13. O que é letramento?

Fonte: A autora.

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a) _____ na pesquisa intitulada “*Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Cornélio Procópio: Conquistas e Desafios*”, que faz parte do curso Programa de Pós-Graduação em Educação. O trabalho será feito pela professora Vânia Regina Machado e é orientada pelo prof. Dra. Elsa Midori Shimazaki da Universidade Estadual de Maringá.

O objetivo da pesquisa é verificar as contribuições do PNAIC para a melhoria do processo de apropriação da leitura e da escrita. Para isto a participação de seu filho(a) é muito importante, porque iremos analisar duas turmas do 1º, 2º e 3º anos, para verificar as contribuições do programa desenvolvido pelos professores da escola que seu filho estuda em parceria com a secretaria municipal, governo federal e estadual e a Universidade Estadual de Maringá; Informamos que seu filho (a) passará por uma avaliação realizada por um profissional especializado. No entanto, essa investigação não trará qualquer tipo de risco ou dano à integridade física, mental ou social.

Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho(a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a).

As informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade e informação, sua e a de seu (sua) filho(a). Ao participar dessa pesquisa, você e seu filho(a) não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que esse estudo traga informações importantes sobre a aplicação das estratégias apresentadas pelo PNAIC. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,
(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa realizada pela Professora Vânia Regina Machado, orientada pela professora Elsa Midori Shimazaki

Data: / /

Assinatura ou impressão datiloscópica

- Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu,
(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

Data: / /

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Vânia Regina Barbosa Flauzino Machado , declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Data: ____/____/____

Assinatura ou impressão datiloscópica

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Vânia Regina Barbosa Flauzino Machado Machado

Endereço: Rua Fadel Jabur, nº 129 – Jardim Primavera Cornélio Procópio - PR

Telefone: (43) 96606583

e.mail: vaniarmachado@hotmail.com

Orientadora:

Nome: Elsa Midori Shimazaki

Endereço: Avenida Colombo, 5790 – Jardim Universitário, Maringá – PR

Telefone: (44) 3011-4853 (Programa de Pós-Graduação em Educação)

E-mail: shimazaki@wnet.com.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM. Bloco da Biblioteca Central (BCE)

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E- mail:copep@uem.br

ANEXO C – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Mestranda: Vânia Regina Barbosa Flauzino Machado

Orientadora: Elza Midori Shimazaki

IES: Universidade Estadual de Maringá - UEM

Atividade: Cantigas de Roda – “Passa, passa gavião”

Público objeto da intervenção: 1º ano do Ensino Fundamental

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO 1º MOMENTO

- Pedir que cada criança se apresente, dizendo o seu nome e o que gosta de fazer. Pedir para que ela escreva o seu nome numa folha, com a qual será feito posteriormente o crachá.
- CRACHÁ DEMESA
 - Recortar o nome escrito na folha e colar no papel A4 140g.
- BRINCADEIRA
 - Proposição de uma brincadeira de adivinhação: descobrir o assunto da aula
 - Tocar várias cantigas de roda e pedir que elas digam o que é. Pode dividir as crianças em grupos/equipes
- Escrever no quadro o assunto da aula: “CANTIGAS DE RODA” - Contar para elas a história da cantiga de rodas, como surgiu, de onde veio.
- Fazer a roda e brincar com elas ouvindo várias cantigas: “Escravos de Jó”; “Ciranda, Cirandinha”, “O Cravo brigou com a Rosa”, “Atirei o pau no gato”; “Dona Aranha”; “Casinha” “Escravos de Jó”; “Ciranda, Cirandinha”, “A Canoa Virou”;.
 - Perguntar às crianças quais cantigas elas conhecem.
- Apresentação da cantiga de roda: “Passa, passa gavião”.
 - O tema trabalho/profissões, é interessante a ser trabalhado, pois as crianças interessam-se muito pela profissão de seus pais.
 - Fazer coreografia durante a cantiga,
 - Fazer o cartaz grande com a letra da cantiga.
 - Apresentar imagem dos personagens (tamanho grande).

CARTAZ

- Fazer a leitura da cantiga com os alunos antes de cantar. Mostrar que a leitura se faz da esquerda para a direita, enfatizando as construções silábicas.



- Colorir as personagens (profissões) apresentadas na cantiga. Colocar o nome de cada profissional sob a figura. Deixar do lado da palavra um campo em branco para que a criança reescreva a palavra.

ATIVIDADE PARA CASA

- Pedir para as crianças perguntarem para os pais qual a cantiga de roda que eles mais gostavam e qual a sua profissão, o que faz no seu trabalho.
- Elaborar previamente um bilhete para os pais, esclarecendo os questionamentos das crianças referem-se a uma atividade escolar que envolve a o uso da escrita e leitura como meio de comunicação e que está relacionada à profissão dos pais. Que eles têm que escrever a cantiga que mais gostavam e sua profissão neste bilhete que deverá ser trazido de volta pelo filho para o professor.
- Na aula seguinte, o professor recolherá os bilhetes e dirá aos alunos que ele vai “adivinhar” essas duas informações. Criar um ar de misticismo sobre a questão, que depois deverá eliminado com a explicação do que aconteceu.

2º MOMENTO

- Cantar novamente a cantiga com as crianças fazendo as coreográficas de cada profissão.
- Questionar as crianças sobre o que acharam da cantiga:
 - Gostaram de cantar?
 - Gostaram de dançar?
 - Gostaram de brincar de roda?
 - Sobre o quê fala a música? (buscar levá-las ao assunto profissão e explicar o que é)
- A pesquisa com os pais. Questionar quem perguntou para seu pai sobre a cantiga que mais gostava e sobre a profissão. Aqui propor o jogo da ADIVINHAÇÃO. O professor “adivinha” o que foi pedido.
 - Qual a profissão dos pais? O que eles fazem?
 - Quando eles trabalham? (dia/noite)
- Fazer o JOGO DA ADIVINHAÇÃO. Aqui explicar e salientar a importância da escrita para a comunicação. Que podemos nos comunicar de várias formas, e a escrita é uma delas. Mostrar para elas o bilhete dos pais e dizer que foi através deles que o professor soube qual era a cantiga e a profissão de cada um deles.
- Apresentação em forma de imagem de tudo relacionado ao mundo de cada uma das personagens apresentadas na cantiga. Se o assunto for profissões:

ferramentas com que trabalha, uniforme, materiais com que trabalha, quando trabalha (conceito de tempo – dia/noite). (O objetivo é apresentar e ampliar o conceito da palavra para a criança)

- **ATIVIDADE EM GRUPO**

- Aplicação de atividade em grupo, em que a partir da personagem, as crianças recortem em revistas, ou em impressos previamente produzidos, imagens relacionadas às personagens da cantiga.
- Usar uma cartolina para cada grupo com a imagem principal colada no centro. Em volta, as crianças vão colar depois as imagens relacionadas que elas recortaram.

3º MOMENTO

- Cantar novamente a cantiga com as crianças fazendo as coreográficas de cada profissão, incluindo algumas profissões dos pais das crianças.
- Trabalhar com as crianças as letras do alfabeto.
 - Explicar que as letras representam os sons das palavras que nós falamos. Usar como exemplo o nome do aluno e o cartaz com a letra da cantiga de roda. Tudo o que cantamos está representado aqui por letras.
- Apresentar o alfabeto para as crianças e fazer a leitura.
- Atividade: Imprimir os nomes das profissões relacionadas na cantiga e pedir para que os alunos escrevam embaixo as letras que também estão presentes no seu nome.

- **BINGO**

- Fazer um bingo de letras para relacionarmos o som à grafia.
- Cartelas com letras aleatórias.

- **ATIVIDADE**

- Relacionar as profissões com os objetos, ferramentas, materiais, local onde trabalha. Fazer o sistema de numeração, com relação imagem e palavra.

4º MOMENTO

- Cantar novamente a cantiga com as crianças fazendo as coreográficas de cada profissão, incluindo mais algumas profissões dos pais das crianças.
- Propor a brincadeira de roda, com a seguinte regra:
 - Cantar a cantiga “Passa, passa, gavião”.
 - Quando for dita a profissão e o que faz, uma criança de cada vez deve representar. Se errar, ela sai da roda. Segue até ficar com três alunos que serão os vencedores.

- Atividade e recorte e colagem.
 - Fazer uma tabela com três colunas, apresentando alguns nomes de profissões apresentadas na cantiga.
 - Pedir que os alunos procurem em revistas e jornais palavras que comecem com a mesma letra. Recortar e colar.

- Brincadeira: “Adivinhe o que estou pensando”
 - A turma forma um círculo. O professor pede que a turma tente adivinhar no que ele está pensando (relação com profissões). O professor vai dar apresentar de forma oral ou escrita, objetos, situações relacionadas àquela profissão. Ex: Estou pensando em alguém que usa o giz. Quem acertar, ou a equipe que acertar, marca pontos. No final premiar o vencedor, ou a equipe vencedora.

5º MOMENTO

- Cantar novamente a cantiga com as crianças fazendo as coreográficas de cada profissão, incluindo mais algumas profissões dos pais das crianças.

- Propor a brincadeira de roda, com a seguinte regra:
 - Cantar a cantiga “Passa, passa, gavião”.
 - Quando for dita a profissão e o que faz, uma criança de cada vez deve responder algo sobre aquela profissão. Por exemplo, que ferramenta usa, onde trabalha, se usa uniforme, com material trabalha, assim, segundo o que foi apresentado na pesquisa anterior junto aos pais. Se errar, ela sai da roda. Segue até ficar com três alunos que serão os vencedores.

- ATIVIDADE
 - Cole a profissão certa.
Imprimir numa folha a imagem de vários profissionais relacionados na cantiga durante as aulas. Noutra folha, imprimir os nomes dessas profissões. Ler com os alunos essas palavras, escrever no quadro. Pedir que elas recortem e colemb sob a profissão correspondente.

- ATIVIDADE:
 - Formar as palavras

- ATIVIDADE FINAL
 - Construção de um texto sobre o que cada criança deseja ser quando crescer.