

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS-CCHB
CAMPUS DE SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEd

ELIANE PIMENTEL CAMILLO BARRA NOVA DE MELO

**PNAIC: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS CONCEPÇÕES DE
ALFABETIZAÇÃO PRESENTES NOS CADERNOS DE
FORMAÇÃO DOCENTE**

Sorocaba
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS-CCHB
CAMPUS DE SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEd

ELIANE PIMENTEL CAMILLO BARRA NOVA DE MELO

**PNAIC: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS CONCEPÇÕES DE
ALFABETIZAÇÃO PRESENTES NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, para
obtenção do título de mestre em
Educação.

Orientação: Prof. Dr. Silvio César Moral
Marques

Sorocaba
2015

M528p *Melo, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de.*
PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes
nos cadernos de formação docente /Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de
Melo. -- 2015.
241 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, Campus
Sorocaba, Sorocaba, 2015.

Orientador: Silvio César Moral Marques.

Banca examinadora: Jane Soares de Almeida, Paulo Gomes Lima.

Bibliografia

1. Alfabetização. 2. Professores - Formação. Orientador. II. Sorocaba-
Universidade Federal de São Carlos. III . Título.

CDD 379.24

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do *Campus* de Sorocaba.

Folha de Aprovação

Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de Melo

**PNAIC: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS CONCEPÇÕES DE
ALFABETIZAÇÃO PRESENTES NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO
DOCENTE**

Orientador

Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques

UFSCar-Sorocaba

Banca examinadora

Profa. Dra. Jane Soares de Almeida

UNISO-Sorocaba

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

UFSCar-Sorocaba

Resultado. Aprovada

Sorocaba 29 de setembro 2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às professoras alfabetizadoras que não se sujeitam a ser meras executoras de currículos pensados e organizados por outros, que se indignam com as mazelas da educação brasileira, e por isso mesmo, buscam em uma formação teoricamente fundamentada uma prática de alfabetização significativa.

Agradecimentos:

Inicialmente gostaria de agradecer ao Prof. Dr. Silvio César Moral Marques pela credibilidade que deu a mim, professora alfabetizadora com meu humilde projeto de pesquisa, pelas suas ricas contribuições e dedicação para que ele pudesse finalmente se concretizar neste rico trabalho.

Aos professores do PPGE, especialmente o Prof. Dr. Fabrício do Nascimento pelas considerações feitas na minha qualificação, as quais vieram enriquecer a pesquisa e minha formação e ao Prof. Dr. Paulo Gomes Lima que me acompanhou durante todo este percurso, desde a entrevista no processo seletivo, aulas, grupo de estudos, qualificação e defesa, fica aqui meus sinceros agradecimentos por me questionar e me fazer refletir e ir em busca de novas e variadas respostas para diversas inquietações. Fica aqui também minha gratidão à Profa. Dra. Jane Soares de Almeida pelas colocações pontuais durante a defesa de minha pesquisa.

Ao meu esposo, Prof. Dr. Ismail Barra Nova de Melo pelos incentivos, discussões, sugestões e credibilidade, por permanecer ao meu lado e auxiliar-me no árduo caminhar da vida, não apenas acadêmica como também profissional e pessoal. Saiba que você é o meu porto seguro, o meu farol em dias tempestuosos, alguém que eu quero sempre junto de mim.

Aos meus filhos, Péricles e Yasmin, pelo apoio, por não se entediarem e se proporem a participar das discussões sobre minha pesquisa, pela paciência ou não em suportarem minhas irritações e momentos de desespero. Por embarcarem comigo nesta jornada e se orgulharem junto de mim ao final dela. Por serem essas pessoas maravilhosas que são.

Agradeço aos meus pais, por me trazerem ao mundo, me presentear com a vida, por me educarem e me amarem, conduzindo-me à idade adulta de forma segura e responsável e às minhas irmãs, Ana e Cláudia por ficarem ao meu lado e se fazerem presentes em todos os momentos de minha existência, dos mais felizes aos mais tristes, nas comemorações e derrotas, por sempre acreditarem em mim, às vezes mais do que eu mesma. Por serem as mãos seguras que me ajudam a andar.

Por último, e não menos importante deixo aqui meus sinceros agradecimentos às minhas queridas amigas, Ariane Teixeira Toubia, Sandra Helena Incerti e Silvana Rosa Santos, por edificarem nossa amizade ainda mais durante este percurso, por me incentivarem a não desistir, por sofrerem junto comigo nos momentos de angústia e sorrirem nas vitórias, por compreenderem muitas vezes minha ausência, meu silêncio e minhas inquietações.

RESUMO

MELO, ELIANE PIMENTEL CAMILLO BARRA NOVA. **“PNAIC: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO PRESENTES NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DOCENTE”**. Ano: 2015. Dissertação de Mestrado em Educação – Centro de Ciências Humanas e Biológicas-CCHB, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

O presente trabalho tem como objetivo desvelar os ideários submersos no discurso dos cadernos de formação de professores do 1º ano do Ensino Fundamental do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de modo a compreender qual sua concepção de alfabetização, sua proposta didático-pedagógica e seu conceito de formação de professores alfabetizadores. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, na qual se utilizou de uma análise documental dos cadernos do PNAIC destinados à formação dos professores de 1º ano. Através de uma leitura crítica fundamentada na perspectiva sócio-histórica pode-se desvelar que o PNAIC buscou difundir a perspectiva do letramento, o que fez de forma obscura e confusa, referendando diferentes perspectivas teóricas como o construtivismo e a sócio-histórica, indistintamente, a única clareza observada foi a destituição do processo de alfabetização de seus aspectos sociais, políticos e ideológicos, limitando-o a simples técnica do ler e escrever, vinculada ao método fônico. As propostas didático-pedagógicas restringiram-se a utilização de textos de circulação social dissecados em suas menores partes, sílabas e letras, de maneira a desenvolver-se a consciência fonológica. A formação docente pretendida pelo PNAIC visa o aperfeiçoamento técnico, ou seja, sua intenção é formar um professor executor de determinações governamentais, tecnicamente eficiente e politicamente inofensivo que conheça e utilize segundo prescrições superiores os materiais disponibilizados pelo MEC, bem como se responsabilize por atingir os índices educacionais impostos pelas avaliações externas que se amplificaram, incluindo as crianças do ciclo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Formação. Professor alfabetizador. Sócio-histórica.

RESUMO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

"PNAIC: A CRITICAL ANALYSIS OF LITERACY CONCEPTS PRESENT AT TEACHER'S FORMATION NOTEBOOK".

Abstract

This study aims to reveal the submerged ideologies in the discourse of teacher education notebooks of 1st year of Primary Education of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) in order to understand what is their conception of literacy, its didactic-pedagogical proposal and its concept of formation of literacy teachers. It is characterized as a qualitative research, in which was used a PNAIC notebooks' documental analysis —intended for the formation of teachers of 1st year. Through a critical reading based on the socio-historical perspective, it can unveil that the PNAIC sought to spread the perspective of literacy, which made in an obscure and confused way, endorsing different theoretical perspectives such as constructivism and socio-historical, indistinctly, the only clearness observed was the dismissal of the literacy process of its social, political and ideological aspects, limiting it to the simple technique of reading and writing, linked to the phonic method. The didactic-pedagogical proposals restricted itself to the use of social circulation texts dissected into its smallest parts, syllables and letters, in order to develop the phonological awareness. The intended teacher formation by the PNAIC aims the technical improvement, that is, its intention is to form a performer professor of governmental determinations, technically efficient and politically harmless who knows and uses according to superior prescriptions the materials available by MEC, as well as take the responsibility for achieving educational indexes imposed by external evaluations that were amplified, reaching the children of the literacy cycle.

Keywords: Literacy. Literacy. Formation. Literacy teacher. Socio-historical.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Bingo dos sons iniciais.....	147
Figura 2. Caça-rimas.....	148
Figura 3. Dado sonoro.....	149
Figura 4. Trinca mágica.....	150
Figura 5. Batalha das palavras.....	151
Figura 6. Quem escreve sou eu.....	152
Figura 7. Mais uma.....	153
Figura 8. Troca letras.....	154
Figura 9. Bingo da letra inicial.....	155
Figura 10. Palavra dentro de palavra.....	156
Figura 11. Cadernos do PNAIC, ano 1.....	165

Sumário

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I.....	20
ALFABETIZAÇÃO: ORIGEM E CONCEPÇÕES (1880-1985)	20
1.1 - O início da cultura letrada	21
1.2 Alfabetização nos primeiros 100 anos do Brasil Republicano	31
1.2.1 Alfabetização na República Velha (1889-1930)	31
1.2.2 Alfabetização na Era Vargas (1930-1945)	41
1.2.3 Alfabetização no Brasil de 1945 a 1955.....	48
1.2.4 Alfabetização no contexto do nacional-desenvolvimentismo: O Brasil de Kubitschek a Goulart (1956-1964)	51
1.2.5 Alfabetização no contexto da Ditadura Militar (1964-1985)	58
 CAPÍTULO II	 67
ALFABETIZAÇÃO PÓS ANOS DE 1980 – UMA REVOLUÇÃO CONCEITUAL	67
2.1. Alfabetização na Nova República (1995 – 2002).....	67
2.2 Construtivismo.....	74
2.3. Letramento.....	83
2.4. Interacionismo-Linguístico.....	87
2.5. Alfabetização no Brasil nos governos de Lula e Dilma (2003 – 2014).....	91
 CAPÍTULO III	 113
CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DE ALFABETIZAÇÃO	113
3.1. Alfabetização como processo de interação, interlocução e discurso numa perspectiva sócio-histórica	

CAPÍTULO IV	137
CARACTERIZAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)	137
CAPÍTULO V	164
LEITURA CRÍTICA DOS CADERNOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA-(PNAIC)	164
5.1. Escopo dos cadernos do PNAIC – 1º ano.....	165
5.2. Autores e linhas teóricas.....	167
5.3. Formação do professor alfabetizador	186
5.4. Dimensão didático-pedagógica.....	198
 Considerações Finais	 223
 Referências	 230
 ANEXOS.....	 238
Caderno 1.....	238
Caderno 3.....	247
Caderno 7.....	249

INTRODUÇÃO

A partir de uma análise histórica do início da cultura letrada compreende-se que comunicar-se é transmitir informações e requer um transmissor, um receptor, um suporte material e um código. A linguagem consiste em um sistema total de comunicação, por emitir quaisquer informações, ideias ou pensamentos, já a escrita caracteriza-se como um código universal de comunicação, pois além de registrar a fala interior, é capaz de arquivá-la e transmiti-la a receptores distantes no tempo e no espaço (MOSTERÍN, 2002).

De acordo com Balchin (1978), a escrita foi o terceiro modo básico de comunicação criado pelo homem, sendo antecedida pela graficacia, capacidade de se orientar, e pela articulacia, capacidade de falar, e precedida pela numeracia. A escrita alfabética que utilizamos caracterizou-se, segundo Cagliari (2009) como uma evolução das escritas ideográficas e fonográficas e, apesar de alguns autores a considerarem criação dos gregos, estes só adaptaram a escrita fenícia, utilizada desde o século XIII a.C.

Os gregos angariaram a autoria da criação da escrita, devido sua produção de obras clássicas que serviram de modelo a outras culturas, bem como ao europocentrismo que, de acordo com Zaccur (2011), atribui valor apenas ao modelo europeu, branco, machista e cristão de ser e estar no mundo com outros indivíduos.

A escrita é um produto cultural em constante transformação e aperfeiçoamento, sua criação, desenvolvimento, adoção e difusão não ocorreram de maneira igual em diferentes grupos sociais, isto porque ela é dependente de fatores políticos, econômicos e ideológicos, tanto que sua origem coincidiu com a criação da roda, a organização da agricultura, a invenção da engenharia hidráulica e a expansão comercial (TFOUNI, 2010).

De acordo com Teberosky e Tolchinsky (2008), surgiram sociedades letradas somente nos séculos V e VI a.C., fato coincidente com transformações político-sociais significativas, dentre elas: o surgimento do pensamento lógico-empírico e filosófico, a consideração da história e da lógica como disciplinas intelectuais e o nascimento da

democracia grega, por isso, afirma-se que o surgimento e a apropriação da escrita potencializa o desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial, como também a divisão de classes.

Isso porque, segundo Vygotsky (2007), apropriar-se da escrita configura-se num ponto crucial para todo o desenvolvimento cultural da criança, pois culmina num longo processo de desenvolvimento de suas funções intelectuais e comportamentais complexas. E segundo Mosterín (2002), apesar de todo indivíduo geneticamente normal ter a capacidade de desenvolver a linguagem oral e escrita característica de seu meio cultural, isso só se dará mediante as relações que este mantiver com os falantes e escreventes de tal língua.

A difusão da escrita, segundo Frago (1993) se deu a partir do século XIX com a divulgação dos princípios liberais de igualdade e liberdade e, apesar de ter-se disseminado certa ideologia dominante que concebe linearmente o processo de alfabetização com o progresso nacional e a redenção social, isto não é verídico. Pelo contrário, seu ensino ficou vinculado à escola que, de acordo com Althusser (1971), é um dos principais Aparelhos Ideológicos de Estado, a serviço de uma elite com o propósito de (con)formar os indivíduos a determinados papéis sociais.

Entretanto, reconhece-se que a apropriação da escrita é dialética, podendo servir tanto à conformação do homem à sociedade e ao atendimento de suas demandas, quanto à contestação e transformação da mesma, o que varia diante do compromisso político pedagógico assumido no ato de alfabetizar.

No Brasil a ideologia neoliberal está sendo preponderante nas últimas décadas até os dias atuais, como se observou nesta pesquisa alfabetiza-se para realizar as atividades escolares, para prosseguir os estudos, para inserir-se no mercado de trabalho. A apropriação da leitura e da escrita vincula-se linearmente à possibilidade de ascensão social, de progresso, de desenvolvimento. Não se nega aqui esta faceta importante do processo alfabetizador, entretanto acredita-se que o mesmo deva transcender do aspecto individual para o social, objetivando a tomada de consciência e a transformação social em prol de um bem-estar comum.

Com o passar dos anos assiste-se cada vez mais a primazia do discurso dominante responsabilizando o professor alfabetizador pelas mazelas do analfabetismo, entretanto, pouca repercussão encontra pesquisas que apontam as falhas do Estado em oferecer aos seus cidadãos não apenas acesso à alfabetização, mas, acima disso, uma alfabetização de qualidade que, preocupada com a tomada da consciência, auxilie as crianças a se apropriarem do conhecimento construído historicamente a fim de refletirem sobre a (des)ordem social imposta de maneira a contestá-la e transformá-la.

Em setembro de 2014 o INEP publicou que os índices de alfabetização no Brasil melhoraram, afirmando que a taxa de analfabetismo caiu de 8,7 em 2012 para 8,3 em 2013. Destacando que ocorreram avanços ainda maiores na população de 15 anos ou mais, verificando-se que nos últimos 10 anos a taxa diminuiu de 11,5% em 2004 para 8,3% em 2013. O então ministro da educação, Henrique Paim, comemorava os dados via comparações entre as décadas de 1950, 1980 e 2013 que possuíam respectivamente: um analfabeto para cada dois brasileiros, um para cada quatro, chegando a um para cada doze.

Diferentemente dos elogios aos índices estatais encontram-se nas redes sociais, dentre elas, Crítica a Educação (2009), e nos meios de comunicação de massa, como o jornal Folha de São Paulo (2013), críticas acirradas aos educadores. Todos, sempre têm algo a dizer sobre as mazelas da alfabetização no Brasil, normalmente relacionadas ao docente responsável por este processo, como: “Muitos professores por serem despreparados fazem diagnósticos errados”, “Os professores brasileiros são fracos nos conhecimentos específicos”, “A realidade da escola é que quem ensina não sabe o que ensina. E isto, não é solucionável por cursinhos de Pedagogia”, “O pessoal que trabalha no setor público possui uma formação” sem compromisso com a educação” e por aí vai.

Permanece obscuro no discurso da mídia o descaso do Estado para com as desigualdades sociais, as quais caminham de mãos dadas com os índices de analfabetismo. A ênfase dada pelos aparelhos ideológicos de Estado frequentemente responsabilizam muito mais professores e/ou gestores pelas mazelas educacionais do que o Estado, críticas ao número insuficiente de escolas, à precarização do trabalho docente, à falta de estrutura física e financeira, aos problemas do transporte público e da necessidade de trabalhar que dificultam o acesso e a permanência com qualidade na

escola permanecem submersos na divulgação dos índices e metas pré-estabelecidos e não atingidos por professores e alunos, índices estes que tem como objetivo principal reduzir o número de analfabetos e angariar mais recursos de organismos internacionais.

Tal postura reflete o aprofundamento das políticas de responsabilização que, com um discurso democrático vem implementando e intensificando um modelo de gestão compartilhada da educação através do qual o Estado diminui seus gastos com a educação mantendo ao mesmo tempo o poder central, institui a população atendida como clientes e professores e gestores que se organizem para angariar fundos e atender às demandas do Estado.

A preocupação com os índices de analfabetismo não é recente, tinha-se, por exemplo, na década de 1880, um total de mais de 80% de brasileiros analfabetos. Se olharmos por este ângulo, diz-se que ocorreram avanços significativos, porém, os números estão longe de retratar a realidade. Pensemos no próprio conceito de alfabetizado, que inicialmente, representava aquele que sabia assinar seu nome, hoje, aquele que lê e escreve um bilhete simples, será que esses requisitos são suficientes para um indivíduo humanizar-se, transformar-se e provocar mudanças em seu meio que visem a redução das desigualdades sociais? Será que isto basta para criar demandas e não apenas responder a elas?

No campo da alfabetização caminhou-se da utilização de métodos sintéticos que partiam do ensino das letras, sílabas e fonemas, para os analíticos, que viam nas unidades, palavras, sentenças ou historietas as melhores maneiras de se iniciar o processo de ensino da leitura e da escrita. Com o tempo, a discussão quanto a melhor unidade para se iniciar o processo de alfabetização cedeu lugar aos *Testes ABC* que se dizia apto a medir e mensurar a maturidade intelectual de uma criança para o ensino da leitura e da escrita.

Após a década de 1980, de acordo com Mortatti (2000), através dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, iniciou-se no Brasil uma revolução conceitual, teóricos deixaram de buscar o melhor método para se ensinar e voltaram-se aos estudos de como se aprende a ler e escrever. Os antigos métodos, sintéticos, analíticos e ecléticos, com seu ensino repetitivo e enfadonho foram aos poucos sendo substituídos

por um processo mais dinâmico, no qual, o aluno era visto como um indivíduo constituído por conhecimentos e construtor deles.

Entretanto, pesquisas indicam que embora em cada momento histórico tenha se observado a hegemonia deste ou daquele método ou proposta de alfabetização, não houve um período em que apenas um único método dominava, ou seja, ao longo dos cento e vinte e cinco anos de Brasil republicano, sempre se observou o uso de diversos métodos, propostas e materiais para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Após a década de 1980, junto ao construtivismo, proposta adotada pelo Ministério da Educação (MEC) através da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como dos cursos de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e Letra e Vida, continuaram a fazer parte da rotina alfabetizadora com os métodos silábicos, fônicos, analíticos, visto que, tanto antigas quanto novas cartilhas continuaram sendo adotadas.

Entretanto, outras linhas teóricas foram se destacando, além do construtivismo, tais como o letramento¹ e o interacionismo linguístico². Tanto que, atualmente, o MEC busca a hegemonia do letramento, proposta divulgada no Brasil, segundo Soares (2012) por Mary Kato desde (1986), Leda Verdiani Tfouni (1988) e Ângela Kleiman (1995), além da própria Magda Soares (1998).

Para teóricos desta corrente, existem dois processos distintos, porém, inter-relacionados, o letramento e a alfabetização, os mesmos pregam um ensino capaz de alfabetizar letrando. Especificam a alfabetização enquanto ensino-aprendizagem da técnica do ler e escrever, ou seja, codificação e decodificação. Ao letramento caberiam, os usos e funções que indivíduos pertencentes a sociedades grafocêntricas fazem com as habilidades de leitura e escrita.

¹ Letramento, perspectiva teórica fundamentada em estudos ingleses e norte americano, que segundo Soares (2012), preocupa-se com os indivíduos que já alfabetizados não fazem uso destes conhecimentos, tem por objetivo formar bons leitores e escritores.

² Interacionismo Linguístico, perspectiva teórica, que segundo Geraldi (1995), concebe leitura e escrita enquanto atividades discursivas, na qual o discurso constitui a unidade básica da linguística.

Teóricos fundamentados em Vygotsky, Freire e Bakhtin criticam os defensores da perspectiva do letramento, pois concebem o processo de alfabetização em seu sentido amplo, considerando desnecessário e perigoso desvincular-lhe de seus aspectos político, econômico, ideológico, social e cultural, quer dizer, de acordo com Geraldi (2011), isto pode acarretar a disseminação e apropriação de um conceito de alfabetização limitado que a relacione linearmente com o desenvolvimento e progresso individual e nacional, destituindo-lhe de seu potencial dialético, que pode servir tanto para libertação, quanto para domesticação da consciência humana.

Já os teóricos do letramento, como Soares (2004) acusam os construtivistas pela desinvenção da alfabetização, já que estes criticam e se opõem fervorosamente ao ensino explícito das relações grafema/fonema, necessária ao processo de alfabetização. Assim, ainda que se tenha observado uma revolução conceitual a partir da teoria construtivista, esta deixou lacunas que foram sendo respondidas por teóricos de outras vertentes políticas, educacionais, pedagógicas e ideológicas.

O presente trabalho tomou como objeto de estudo os cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), direcionado ao curso de formação de professores alfabetizadores do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, divulgado pelo governo federal em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os municípios no ano de 2012/13. O objetivo foi desvelar a perspectiva teórica que fundamentou este curso, bem como as concepções de alfabetização e formação docente expressas em seu discurso.

A pesquisa que aqui se configura como qualitativa, a qual acomoda atualmente um campo transdisciplinar abrangendo as ciências humanas e sociais. Assumindo desde posturas tradicionais até multiparadigmas, dentre eles: derivações do positivismo, fenomenologia, hermenêutica, marxismo, teoria crítica e construtivismo, assim como se utiliza de variados métodos para investigar dado fenômeno em seu local de ocorrência. Busca-se através de pesquisas qualitativas, encontrar tanto o sentido quanto interpretar os significados sociais atribuídos ao fenômeno estudado (CHIZZOTTI, 2003).

Não se desmerece o valor científico das abordagens empírico-analíticas, opta-se pelo método qualitativo por considera-lo mais apropriado ao estudo das ciências

humanas e sociais, neste caso, o processo de alfabetização. Assim como se sabe que as diferenças entre métodos quanti e qualitativos não se restringe a simples quantificação ou não dos dados, pelo contrário carrega consigo “[...] opções teóricas, epistemológicas e filosóficas que precisam ser explicitadas” (GAMBOA, 2003, p. 395).

Pelo fato da produção de conhecimento englobar um sujeito que conhece e um objeto a ser conhecido, afirma-se que as escolhas do pesquisador estão entrelaçadas à sua visão de mundo, à sua concepção de realidade, aos seus interesses em dado problema, bem como ao seu compromisso político e aos seus ideários, estejam eles explícitos ou não na motivação do pesquisador (GAMBOA, 2003).

Por configurar-se qualitativa, esta pesquisa reconhece a interdependência teoria-prática, bem como a relevância dos sujeitos pesquisados, de seus valores, significados e intenções, entretanto, visando a qualidade da mesma optou-se neste momento por debruçar-se sobre o discurso dos cadernos de formação docente do PNAIC, deixando para uma próxima pesquisa os significados atribuídos a este discurso pelos docentes alfabetizadores em sua prática cotidiana, ou seja, pretende-se desenvolver outra pesquisa com o propósito de compreender o impacto que o PNAIC trouxe à prática alfabetizadora.

Quando aqui se fala de pesquisa qualitativa refere-se, de acordo com Gamboa (2003), à coleta e tratamento de informações não apenas desvinculadas de uma análise estatística, como também inseridas em dada teoria e epistemologia e consequentemente vinculadas a determinados método e técnica.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. Os dois primeiros, “Alfabetização: origem e concepções (1880-1985)” e “Alfabetização pós anos de 1980 – uma revolução conceitual”, foram destinados a organização de uma linha histórica deste processo no Brasil, tomando-se como início a década de 1880, ao final da qual se deu o advento da República em nosso país, até o ano da divulgação do PNAIC, 2013. Ou seja, descreveu-se o percurso deste campo de conhecimento ao longo de cento e vinte e quatro anos de história do Brasil, período em que se presenciou a passagem de um sistema político imperial para republicano, de um sistema econômico agrícola para um industrial, de uma população rural para a urbana.

Considerando-se, segundo Gamboa (2003), que uma pesquisa qualitativa concebe a polissemia, ou seja, diferentes interpretações para um mesmo fenômeno e que de acordo com a dialética o tempo é um atributo fundamental, justifica-se o delineamento histórico presente, no qual os dois primeiros capítulos dedicaram-se à identificação do conceito de alfabetização em diferentes contextos sociais, econômicos, políticos e culturais.

No terceiro capítulo, “Concepção sócio-histórica”, procurou-se conceituar e descrever esta corrente e sua visão de alfabetização. De acordo com esta perspectiva fatores biológicos, psicológicos, sociais, culturais, ideológicos, fisiológicos, políticos, econômicos, dentre tantos outros, interferem no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, portanto, falar de alfabetização é tratar de um assunto amplo e inconcluso. Por isso afirma-se que sua especificidade não se restrinja ao aprender a técnica do ler e escrever, pelo contrário, sua função primeira é tornar o homem humano, é levar os indivíduos desta espécie a se apropriarem de toda a genericidade que o constitui. Foi justamente este terceiro capítulo, com sua visão de homem, educação e mundo, que nos auxiliou na interpretação do discurso dos cadernos do PNAIC. Contesta-se através da teoria sócio-histórica a neutralidade científica e pedagógica difundida pelo PNAIC com a divulgação da perspectiva do letramento, sugere-se uma prática alfabetizadora preocupada com a emancipação humana e a transformação social.

A pesquisa qualitativa que aqui se apresenta sob o auspício da teoria sócio-histórica visa desnudar no discurso do PNAIC as desigualdades subjacentes a ilusão de igualdade de acesso e oportunidade de alfabetização, de seu próprio conceito, como o de formação docente, bem como denunciar as políticas de responsabilização que vem sendo intensificadas na falácia da gestão democrática e da inclusão social.

Assume-se que o pesquisador está marcado pela realidade social, que o texto que aqui se apresenta insere-se em dada teoria que não escapa a uma posição no contexto político e econômico e que, a objetividade alcançada está delimitada pelo comprometimento do pesquisador com sua realidade circundante.

Enquanto os três primeiros capítulos desta dissertação configuram-se como uma pesquisa bibliográfica, na qual se manteve contato direto com obras, artigos e livros

relacionados ao processo de alfabetização, ou seja, correspondem a fontes de pesquisas secundárias porque já são conhecidas no domínio científico, os dois últimos capítulos constituem-se como uma pesquisa documental, na qual a busca por informações é realizada em fontes primárias, determinados documentos que ainda não receberam um tratamento científico (SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009).

A pesquisa documental, segundo Silva, Almeida e Guindani (2009), utiliza-se de métodos e técnicas com o propósito de apreender, compreender e analisar documentos variados, ou seja, seu objeto de investigação é um documento, neste caso, o aporte legal que instituiu o PNAIC, bem como os oito cadernos destinados à formação dos alfabetizadores do 1º ano do Ensino Fundamental.

Assim, os capítulos IV e V, “*Caracterização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*” e “*Leitura crítica dos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*”, segundo Silva, Almeida e Guindani (2009) justifica-se pela necessidade de extração de ideários condizentes com determinado contexto histórico, político, econômico e sociocultural.

De acordo com Silva, Almeida e Guindani (2009), há duas categorias de coleta de dados relativas a uma pesquisa documental, uma relacionada ao local da coleta, se em campo ou em laboratório e, outra referente à fonte dos dados coletados, se apenas documentos ou em campo. A presente pesquisa configura-se na estratégia documental, pois coletou seus dados em laboratório e em documentos, como: leis, portarias, cadernos de formação e manuais didático-pedagógicos.

No quarto capítulo, buscou-se descrever o aporte legal que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Portaria nº 867/2012, caracterizando-o como uma reafirmação e ampliação do Plano de Metas, Compromisso Todos pela Educação, uma parceria estabelecida entre os governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios que teve como foco a formação do professor alfabetizador, além de ampliar a distribuição de materiais didáticos pelo MEC, bem como intensificar a política de responsabilização via gestão compartilhada e avaliações externas.

No quinto e último capítulo, “*Leitura crítica dos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*”, procurou-se realizar uma leitura

iluminada pela perspectiva sócio-histórica, que nos possibilitasse desvendar os ideários impressos em seu discurso, os quais foram disseminados entre professores alfabetizadores, incorrendo-lhes no risco de se auto-responsabilizarem pelas mazelas da alfabetização no Brasil. Neste capítulo foi possível notar como o MEC busca a conquista da proposta do letramento de maneira confusa e arbitrária, prima por um processo de alfabetização limitado ao ensino da técnica do ler e escrever, e intensifica a política de responsabilização expressa pela ideologia neoliberal adotada desde os anos de 1990.

CAPÍTULO I

ALFABETIZAÇÃO: ORIGEM E CONCEPÇÕES (1880-1985)

As ideias são armas [...] espalhá-las em um contexto autoritário é um ato subversivo, às vezes perigoso e ainda assim totalmente essencial (APPLE, 2006, p. 30).

Este capítulo está dividido em duas sessões, *O início da cultura letrada e Alfabetização nos primeiros cem anos do Brasil Republicano*. Na primeira se fará uma exposição do contexto de surgimento da cultura escrita em diferentes sociedades, bem como seus contextos de uso e divulgação. Na segunda, são descritas as concepções de alfabetização que orientaram as práticas educativas de professores³ ao longo do primeiro centenário republicano brasileiro. Para melhor compreender este período, a sessão foi dividida em cinco subtítulos, correspondentes a diferentes contextos políticos e econômicos: a) *Alfabetização na República Velha (1889-1930)*, b) *Alfabetização na Era Vargas (1930-1945)*, c) *Alfabetização no Brasil de 1945 a 1955*; d) *Alfabetização no Contexto do Nacional-Desenvolvimentismo: O Brasil de Kubitschek e Goulart (1956-1964)* e; e) *Alfabetização no contexto da Ditadura Militar (1964-1985)*. Períodos estes em que no Brasil se observou a luta pela hegemonia entre diferentes métodos de alfabetização, dos sintéticos aos analíticos e ecléticos, defendidos estes últimos, pós a divulgação da pesquisa de Lourenço Filho dos Testes ABC, os quais verificavam e mensuravam o nível de maturação necessário ao processo de aquisição da leitura e da escrita.

³ Embora se reconheça que na década de 1980, de acordo com Nosella (2005) o termo educador entrou em destaque em detrimento da expressão professor, caracterizando-se o primeiro como o profissional engajado ética-política e tecnicamente, enquanto o segundo era visto apenas como um técnico, transmissor de habilidades específicas, neste trabalho ambos os termos são utilizados como sinônimos, ou seja, professor e educador aqui são concebidos como profissionais da educação envolvidos com a formação integral de um indivíduo, aquele que ao mesmo tempo possui competência técnica e compromisso político em seus fazer pedagógico.

1.1 - O início da cultura letrada

De acordo com Mosterín (2002), de maneira geral, comunicar-se é transmitir informações, por isso, não somente os homens como todos os seres vivos possuem esta capacidade, visto que, gerações transmitem informações genéticas e culturais aos seus descendentes, animais se comunicam através de sons ou ondas, bem como nossos órgãos internos se inter-relacionam.

No entanto, para Mosterín (2002), o ato de comunicar exige um transmissor, um receptor, um sinal que sirva de suporte material da informação e um código, seja ele natural, como os sons produzidos pelos animais ou a comunicação interna dos organismos vivos, ou ainda, convencionais como as placas de trânsito, os alarmes de incêndio e tantos outros.

Segundo Balchin (1978), existem quatro modos básicos de comunicação humana, a graficacia, a articulacia, a literacia e a numeracia, as quais foram desenvolvidas na ordem em que aqui se apresentou, ou seja, inicialmente o homem desenvolveu a habilidade espacial com o intuito de explorar rotas em busca de alimentos, criou mapas e organizou-se espacialmente, os ruídos sociais, conhecidos atualmente como linguagem oral surgiram posteriormente e depois deles, a escrita, com fins de registrar e transmitir tradições sendo, a capacidade de lidar com números a última a ser desenvolvida.

A maioria dos códigos utilizados é parcial, isto é, limita-se a transmitir uma única informação, como exemplo, o semáforo que através de três cores indica apenas quando um veículo deve: parar, reduzir ou seguir em frente. Já a linguagem oral é um sistema total de comunicação, por possibilitar a emissão de pensamentos diversos e, a escrita, através de seus símbolos gráficos, compreende um código universal, pois, além de registrar a fala interior, o faz de maneira que ela possa ser arquivada e utilizada em diferentes tempos e lugares (MOSTERÍN, 2002).

Mosterín (2002) afirma que apesar de indispensável ao estilo de vida contemporâneo, a escrita é um código dependente da fala, limitando-se à sua transcrição

além de não ser o único sistema existente e nem mesmo o mais eficaz em toda e qualquer situação comunicativa.

Como esclarecido por Balchin (1978), há, pelo menos quatro modos básicos de comunicação, sendo a literacia apenas um deles, a cartografia, por exemplo, é muito mais eficiente para o registro espacial que a escrita, assim como, os gráficos, os números e as equações químicas, físicas e algébricas o são, em seus respectivos contextos de uso.

Pelo fato de manter relação intrínseca com a fala e ser apenas um, dentre outros sistemas de comunicação, Frago (1993), critica o exacerbado valor que é atribuído atualmente à linguagem escrita, de modo que ela tem sido utilizada como meio de estigmatização e estratificação social, ou seja, impõe-se um padrão cultural elitista e aqueles que não comungam deste padrão são considerados ignorantes.

Montaigne (2013) em seus ensaios já citava os perigos do europocentrismo⁴ que, ao se deparar com culturas diferentes, abominavam-na e caracterizavam-na de bárbara, enquanto na realidade, quem invadia, matava e aprisionava eram os próprios europeus, em nome de sua cultura avançada.

De acordo com Pazello (2007), desde o início do povoamento do continente americano, nossa cultura tem sido negligenciada, por isso, comunga dos ideais do filósofo argentino Dussel, o qual propõe olhar acurado e reflexão crítica a despeito da opressão ideológica e física pela qual os povos do ocidente vivenciam desde os gregos até a contemporaneidade capitalista.

Há que se buscar ver o outro não pelo ângulo do que lhe “falta”, e sim, através da riqueza da diferença, porém, infelizmente o homem reduz a multiplicidade do mundo em uma única matriz: “[...] europeia, branca, machista e cristã, impondo a universalização de sua cultura” (ZACCUR, 2011, p. 95).

De acordo com Frago (1993), o mesmo se dá com a língua escrita na atualidade, onde há supremacia e valorização do trabalho intelectual sobre o braçal, da teoria em

⁴ Para maiores esclarecimentos ver La Pedagogía Latino Americana e Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel.

detrimento da prática, do ensino da leitura e da escrita desintegrado da oralidade, da escuta e de tantas outras formas de linguagem. Chegando-se mesmo a relacionar-se linearmente alfabetização e desenvolvimento econômico e social.

Esta supervalorização do ensino da escrita, segundo Frago (1993), tem transformado crianças e jovens em analfabetos secundários, ou seja, indivíduos que, apesar de codificarem e decodificarem um código escrito, muito pouco uso conseguem fazer dele, pois, seu ensino foi destituído de seu significado, escreve-se para aprender a ler e escrever deixa-se para um segundo momento, após o domínio da técnica questões do tipo: como, por que, para que, para quem, quando ler e escrever?

Um segundo momento que, de acordo com Frago (1993), raramente chega, visto que, como os estudantes não se alfabetizam plenamente, a preocupação com o ensino-aprendizagem do ouvir, imaginar, se localizar, dentre outros, não se efetivam, assiste-se, pois, a formação de uma geração incapaz de se deliciar com uma boa história contada, de manter um diálogo coerente e produtivo, de argumentar, de compreender e utilizar diferentes linguagens, de se posicionar no mundo enquanto agente sócio-histórico.

A humanidade, de acordo com Cagliari (2009), iniciou seus registros gráficos através de pictogramas, ou seja, desenhos que representavam objetos, de forma que, os nomes dos caracteres equivaliam ao seu significado. Esta escrita é denominada ideográfica, e com ela era possível manter comunicação com indivíduos falantes de diferentes línguas.

No entanto, com o passar do tempo, o número de caracteres tornou-se incomensurável, devido à complexidade de objetos que precisavam ser retratados, daí que, os pictogramas deram lugar aos silabários, sinais representativos dos sons das sílabas, com isso surgiu a escrita fonográfica, reduzindo-se com isso o número de caracteres necessários à formação das palavras (CAGLIARI, 2009).

A escrita não se desenvolveu igualmente e ao mesmo tempo entre os diferentes povos, de acordo com Cagliari (2009), os sistemas silábicos do Oriente Médio datam de 3200 a.C. e tem como origem a Suméria, sendo as populações da babilônia e da assíria da Mesopotâmia suas principais difusoras, por sua vez, acadianos e egípcios falavam uma língua semítica, na qual as palavras possuíam uma raiz que lhe dava uma ideia

central e eram acrescidas de sufixos e prefixos, a fim de lhe serem atribuídas variações, sendo a raiz composta por três consoantes e seus complementos compostos por vogais.

Esta forma de escrita durou milênios sendo que, no nordeste da África era predominante o sistema egípcio e na Mesopotâmia o cuneiforme e, entre esses dois povos encontravam-se comerciantes do Mediterrâneo, que, apesar de não estarem preocupados com a invenção da escrita, ao entrarem em contato com ambos, observaram a praticidade dos registros cuneiformes e o estilo gráfico dos egípcios, criando assim, seu próprio sistema de escrita chamada de proto-sinaítica (CAGLIARI, 2009).

Segundo Cagliari (2009), os fenícios, apesar de se utilizarem das escritas das diferentes regiões, em suas terras, comunicavam-se através de registros próprios, estabelecidos desde o século XIII a.C., representavam um instrumento de grande importância para as atividades comerciais, tanto que, muitos teóricos os consideram os criadores do primeiro alfabeto utilizado atualmente.

Os fenícios criaram o primeiro abecedário à partir da escrita de uma lista de palavras iniciadas por sons representados por consoantes diferentes, sendo que, os significados das palavras listadas estavam relacionados com os hieróglifos egípcios passíveis de serem utilizados na representação dos sons iniciais, daí que:

No século XI a.C., o sistema utilizado na escrita fenícia já tinha passado por várias modificações e se fixado numa forma definitiva, com 22 letras apenas. Ela está na origem de muitas outras escritas, como a árabe, a hebraica, a aramaica, a talmúdica, a púnica (de Cartago) e, sobretudo, a escrita grega, da qual se derivou a latina, origem do alfabeto que hoje conhecemos (CAGLIARI, 2009, p.3).

No entanto, de acordo com Cagliari (2009), diferenças dialetais geraram obstáculos ao uso deste sistema, por isso, ele teve de sofrer algumas modificações básicas. Existe, pois, uma lenda que afirma que um fenício chamado de Cadmos (1350-1209 a.C.), fundador de Tebas, iniciou uma escrita grega a partir de 16 caracteres fenícios, posteriormente, Palamedes, durante a guerra de Tróia, inseriu a este sistema quatro novos símbolos e Simônedes de Ceos (556-468 a.C) o completou com outros

quatro. Ampliando assim, o antigo alfabeto fenício, composto apenas de consoantes, com novos caracteres, alguns representativos também de vogais.

Tais símbolos lado a lado, compunham sílabas, capazes de decifrar diferentes línguas, estava então criado, o alfabeto grego que se conhece hoje. No entanto, os problemas gerados pelos diferentes dialetos dentro de uma mesma língua persistiram e, o sistema de escrita alfabético só foi salvo pela criação da ortografia, a qual por sua vez, depende basicamente do prestígio que determinada língua possui (CAGLIARI, 2009).

O prestígio ou não que determinadas línguas adquirem é alcançado a partir da produção de uma obra clássica que serve de modelo para outras, como é o caso do grego e do latim. Conclui-se então, que há duas concepções diferentes para a criação do alfabeto, uma que concede este título aos fenícios e outra aos gregos, devido ao prestígio de suas obras literárias (CAGLIARI, 2009).

De acordo com Cagliari (2009), os sinais de pontuação e alguns acentos foram introduzidos por Aristófanes de Bizâncio (250-180 a.C.) e por Aristarco. Inicialmente as palavras eram escritas sem segmentação, fazia-se uso de apenas um ponto como destaque ou mesmo prevenção de ambiguidades. Os semitas faziam uso da mesma direção que se conhece hoje, ou seja, da esquerda para direita, enquanto os gregos variavam a direção ao mudar de linha.

A escrita é um produto cultural desenvolvido a milhares de anos e, muitas vezes, seu aperfeiçoamento, divulgação e adoção esteve submetida a fatores políticos e econômicos. Por isso, Tfouni (2010), afirma que seu uso pode assumir uma dupla e antagônica função: difusão ou ocultamento de ideias, esta segunda relacionando-se com a necessidade de manutenção do poder, ou ainda, ascensão a ele, aos peritos capazes de fazer uso de tal código.

Tfouni (2010) ao estabelecer relação entre escrita e poder, cita a Índia, onde os textos escritos eram sagrados e, apenas os sacerdotes podiam decifra-los. Como também, o próprio catolicismo que manteve seus textos em latim até ser pressionado pela reforma Protestante ou a escrita ideográfica chinesa que devido à sua complexidade impede o povo de aprender a ler e escrever garantindo o poder aos burocratas e religiosos e servindo como um marco de referência das classes educadas, tanto que até

na atualidade, apesar de conhecerem a escrita alfabética, os chineses se recusam a utilizá-la.

Alguns dos primeiros registros escritos foram feitos pelos sumérios, encontrados dentro de templos na Mesopotâmia e registravam trocas e empréstimos de mercadorias, no entanto, deve-se observar que este evento coincidiu com a criação da roda, a organização da agricultura, a engenharia hidráulica e a expansão comercial, ou seja:

Se a escrita está associada, desde suas origens [...] ao jogo de dominação/poder, participação/exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como a mudanças profundas nos seus hábitos comunicativos (TFOUNI, 2010, p. 15).

Teberosky e Tolchinsky (2008) também relacionaram a criação e difusão da escrita ao comércio e ao desenvolvimento social ao afirmarem que o homem criou marcas gráficas inicialmente para registra-las e deixa-las a outros. No entanto, com o início das transações comerciais, das trocas de mercadorias por uma moeda, a escrita passou a ser essencial. A fim de que se pudesse classificar e organizar dados em arquivos, o homem já não podia mais confiar em sua própria capacidade de armazenar informações, assim, a escrita nasceu como uma extensão da memória humana e foi se tornando cada vez mais necessária ao desenvolvimento econômico.

A escrita ideográfica cedeu espaço a alfabética pelo fato de que o homem passou a usar marcas gráficas para registrar e comunicar informações, uma vez que:

O meio de transmissão gráfica materializa a mensagem e permite ao emissor conectar-se com o receptor a distancia. O propósito de registro se apoia na capacidade humana de memorizar e cria a função social de registro, ou função mnemônica, que desempenha um papel importante na escrita de listas. As listas escritas se convertem num mecanismo de ampliação da memória. O domínio sobre o qual se aplica o registro e a comunicação é o da transação comercial de mercadorias (TEBEROSKY e TOLCHINSKY, 2008, p. 21).

Pelo fato da criação e da difusão do sistema de escrita ter sido lento e desigual nas diferentes civilizações antigas, ainda que não existisse uma casta sacerdotal que monopolizasse as escrituras sagradas, somente entre os séculos V e VI a.C é que tais

sociedades puderam ser consideradas letradas e, coincidentemente, nesta mesma época ocorreram transformações político-sociais radicais como: o “[...] aparecimento, entre outras coisas, do pensamento lógico-empírico e filosófico, a formalização da história e da lógica enquanto disciplinas intelectuais, e a própria democracia grega [...]”(TFOUNI, 2010, p. 15).

Chega-se à conclusão de que o surgimento da escrita potencializa o desenvolvimento científico, tecnológico, psicossocial e também a divisão de classes, por isso, mesmo:

[...] a alfabetização, é ambígua, nem positiva, nem negativa, e seu valor depende da maneira como ela é adquirida ou transmitida e do modo como ela é usada. Ela pode ser um fator de liberação ou, na linguagem de Paulo Freire, de domesticação (UNESCO; BRASIL, 2003, p.37).

De acordo com Mosterín (2002), os homens, desde que não apresentem nenhuma anomalia física ou psíquica, nascem com a capacidade genética de desenvolver sua língua materna, porém, a escrita é uma tecnologia artificial, um produto cultural, isto é, uma construção humana, que precisa ser sistematizada e ensinada a fim de que seja adquirida e utilizada pelas novas gerações.

E é justamente na história da humanidade que, por atender a demandas antagônicas, difusão ou ocultamento de ideias, nem sempre a escrita foi um conhecimento acessível a toda população uma vez que representa:

[...] uma atividade intelectual em busca de certa eficácia e perfeição, que se realiza por meio de um artefato gráfico-manual, impresso ou eletrônico, para registrar, comunicar, controlar ou influir sobre a conduta dos outros, que possibilita a produção e não só a reprodução, e que supõe tanto um efeito de distanciamento como uma intenção estética (TEBEROSKY E TOLCHINSKY, 2008, p. 25).

Conclui-se, pois, que a escrita caracteriza-se como um saber socialmente construído que necessita de elaboração e sistematização a fim de que seja transmitida e utilizada pelas novas gerações. Seu processo de ensino e aprendizagem transformou-se em conteúdo essencial e básico a ser desenvolvido pelos sistemas de ensino, os quais

foram amplamente difundidos a partir de meados do século XIX, iluminados pelos princípios de liberdade e igualdade, nos quais a educação transformou-se em direito de todos e dever do Estado.

De acordo com Althusser (1971), a escola tornou-se o principal Aparelho de Estado capitalista nos últimos dois séculos, com o propósito de qualificar técnica e diversamente a população para que assumam seus respectivos postos sociais, como também difundir a hegemonia de sua ideologia.

De acordo com Frago (1993), no decorrer da história da humanidade é possível identificarmos em diferentes lugares e tempos sob variados contextos, sociais, econômicos e ideológicos a difusão ou o estancamento do processo de alfabetização relacionado a diversos fatores como a Reforma Protestante, a Contra Reforma, a industrialização e a urbanização, a necessidade da formação de um exército bélico ou da disseminação de determinado patriotismo, dentre outros.

No entanto, Frago (1993), observa que se deve tomar o devido cuidado para não se considerar qualquer dos fatores citados desvinculado dos demais, autônomo e autossuficiente, nem tampouco relacionar de forma linear os processos de alfabetização, industrialização, urbanização e progresso.

Segundo Frago (1993), se tomarmos como exemplo a difusão das habilidades de leitura e escrita na Inglaterra, conclui-se que o advento da industrialização carrega consigo dois momentos distintos no processo de alfabetização: um primeiro, caracterizado pelo período entre a segunda metade do século XVIII e a primeira do XIX, o qual acarretou estancamento na difusão da alfabetização daquele país, uma vez que impulsionou o uso de mão de obra desvinculada das habilidades de leitura e escrita, sujeitando sua população a cargas horárias desumanas e estafantes incompatíveis com horários escolares, e gerando uma diminuição significativa no tempo destinado ao relacionamento familiar, acarretando uma perda cultural relativa ao papel dos pais enquanto alfabetizadores de seus filhos, além de um crescimento populacional desordenado das cidades industriais cujo sistema de ensino não conseguiu suprir a nova demanda, visto que, o número de escolas tornou-se insuficiente.

Somente num segundo período iniciado em 1840 é que, de acordo com Frago (1993), se pode observar na Inglaterra o processo de industrialização como força propulsora da alfabetização, uma vez que houve confluência dos interesses da população com a sociedade que ascendeu ao poder político e econômico, no caso, os burgueses.

Assim, ao mesmo tempo em que o povo se organizava e exigia melhores condições de trabalho e acesso à educação, a burguesia industrial, a fim de favorecer seu desenvolvimento e manter a nova ordem social implantada, se via dependente de mão de obra “qualificada” para realização destas novas atividades, surge já no século XIX na Europa, o que irá aparecer em território nacional apenas no século seguinte, um novo perfil ocupacional “[...] no qual é sensível o aumento dos requisitos educacionais para o mercado formal. Há uma progressiva substituição da força física pelas “capacidades intelectuais” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 118, grifos dos autores)”.

Daí que, a partir desta convergência de interesses de classes, disseminou-se uma ideologia que relacionava direta e linearmente a alfabetização, ao progresso nacional e a redenção social, visto que, as habilidades de ler e escrever tornaram-se as redentoras da massa inculta e salvadora dos ignorantes (FRAGO, 1993).

Devido a essas influências antagônicas no processo de alfabetização, promovidas pela industrialização, é que Frago (1993), afirma que esta não tem uma relação linear com a difusão do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, bem como com a educação formal de maneira em geral.

De acordo com Soares (2010), o processo de alfabetização não é de forma alguma neutro e existe uma relação muito próxima entre sua universalização, o desenvolvimento econômico e a implantação de uma ideologia hegemônica da classe que mantém o poder, no caso da atualidade, os capitalistas.

Justamente pelo fato dos interesses políticos, econômicos e ideológicos mudarem ao longo da história, esta entendida como a história da luta de classes, não há possibilidade de se atribuir apenas um conceito unânime, universal e a-histórico para o processo de alfabetização, muito pelo contrário, há vários e distintos. Como exemplo:

Enquanto na perspectiva liberal, progressista, o alfabetismo é definido pelo conjunto de habilidades necessárias para responder às práticas sociais em que a leitura e a escrita são requeridas, na perspectiva radical, “revolucionária”, as habilidades de leitura e escrita não são vistas como “neutras”, habilidades a serem usadas em práticas sociais, quando necessário, mas são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social (SOARES, 2010, p. 35).

De acordo com Mortatti (2010), o processo de alfabetização caracteriza-se como uma atividade humana e conseqüentemente política, complexa e multifacetada. Para Soares (2010, p.58), é “[...] um instrumento necessário à vivência e até mesmo à sobrevivência política, econômica, social, e também um bem simbólico, um bem cultural, instância privilegiada e valorizada de prestígio e de poder”.

Partindo-se do pressuposto de que conhecer o passado pode nos ajudar na compreensão do presente e mesmo na construção de um futuro social mais justo para os cidadãos de nosso país, bem como que, a alfabetização é uma construção histórica, dependente de fatores políticos, econômicos e sociais, buscam-se nos diferentes sentidos atribuídos a este processo ao longo da história os fatos representativos que venham a contribuir com uma análise crítica dos textos utilizados na Coletânea do Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), divulgado pelo governo federal nos anos de 2012/13, sob a presidência de Dilma Rousseff.

Referendando como ponto de partida o início da República (1889) até 1955. Posteriormente analisa-se o governo de Juscelino Kubitschek de 1956 até a tomada do governo pelos militares em 1964, em um terceiro momento vislumbra-se como ficou tal processo durante os vinte e um anos da Ditadura Militar, comparando-o com o período posterior de redemocratização que se iniciou em 1985, passando pelo governo Fernando Henrique Cardoso em 2002 e finalizando com os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, a qual assinou o PNAIC no ano de 2012, sendo que o mesmo passou a ser divulgado entre os professores do ciclo de alfabetização, compreendido entre o 1º e 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir de 2013.

1.2 Alfabetização nos primeiros 100 anos do Brasil Republicano

1.2.1 Alfabetização na República Velha (1889-1930)

No período decorrido entre o Império e a Era Vargas, observa-se a convivência entre o “velho” e o “novo”, tanto em aspectos econômicos, políticos e sociais, bem como no processo de evolução do ensino da leitura e escrita, descritos por Mortatti (2000) no qual, apesar das divergências entre “antigos”, “modernos” e “mais modernos”, opta-se pela confluência entre eles, num verdadeiro jogo de vale-tudo.

De acordo com Moraes e Silva (2011), no Brasil, o processo de alfabetização das massas, está relacionado ao de escolarização, como meio de evitar o descenso ou promover a ascensão social. As últimas décadas do século XIX e as primeiras do XX foram permeadas pelo advento da República, e este, carregava consigo o ideário da difusão da escola elementar com fins a construção de uma cultura letrada, pois, as habilidades de ler e escrever estavam relacionadas diretamente com a aquisição de saberes necessários à modernização e ao desenvolvimento social e econômico, bem como seu aprendizado consistia na capacidade técnica do responsável por ele, por isso, a necessidade de um sistema de ensino organizado, sistematizado e intencional.

Durante a República Velha, nota-se uma concepção de leitura como instrumento necessário a aquisição de outros conhecimentos, por isso, cabia aos professores fazerem a escolha de “bons livros”, que contemplassem não apenas uma técnica adequada ao ensino do ler e escrever, como também conteúdos eficazes na correção da linguagem e úteis ao desenvolvimento moral da sociedade.

Segundo Moraes e Silva (2012), a escrita era relacionada à caligrafia, portanto, sua aprendizagem consistia no ensino de posições adequadas para sentar, segurar a pena e traçar as letras. Somente em 1915, sob a autoria de Arnaldo de Oliveira Barreto foi lançada uma série composta por quinze quadros a partir dos quais os alunos deveriam produzir textos.

As produções a partir dos quadros caracterizavam-se como atividades semanais e tinham como objetivo desenvolver o ensino integral da língua materna, uma vez que, a partir das ilustrações, os alunos deveriam compor textos fazendo uso das imagens

sugeridas bem como de sua imaginação. Exercícios de dicção, estilo, ditado, vocabulário e gramática também faziam parte da rotina no processo inicial de alfabetização, além de conteúdos relacionados a preceitos higiênicos, como iluminação, ventilação e mobiliário das salas. Na escola:

[...] regras de pontuação, respiração, postura diante do livro e respeito ao texto escrito. As habilidades de leitura e escrita eram práticas vinculadas ao corpo, ao espaço e ao tempo escolares. Leitura corrente, leitura de convívio em voz alta. Ritualização da leitura em voz alta. Exigia do leitor uma postura correta, o domínio da respiração concomitante às pausas da pontuação e uma dicção perfeita. Civilizar significava disciplinar os corpos no ato da escrita (MORAIS e SILVA, 2012, p. 270).

O final do Império e o início da república foi marcado por uma disputa entre diferentes métodos de ensino da leitura e da escrita, segundo Mortatti (2000), em 1882, Antonio da Silva Jardim (1860-1891)⁵, deu início na província do Espírito Santo a uma série de eventos com fins a divulgar o “método João de Deus” contido na Cartilha Maternal ou Arte da leitura (1876), tais palestras vinham criticar o método da soletração, com seu slogan “*La letra com sangue entra*”, utilizado até então no Brasil. Silva Jardim relacionava reformas no ensino da língua materna com reformas no campo social e político e foi considerado um marco para tomada da alfabetização como objeto de estudos.

Neste mesmo ano, 1882, a Lei Saraiva ao criar a eleição direta, aboliu o voto censitário e dos analfabetos, o que caracterizou um instrumento para frear mudanças. Reforçado pela primeira Constituição Republicana que manteve o veto ao voto dos analfabetos sob a justificativa de que isto estimularia o povo a procurar a escolarização, porém na prática significava manter o poder político restrito à elite, bem como,

⁵ Bacharel pela Faculdade de Direito de São Paulo, em 1883; fundador, juntamente com João Köpke, da Escola Neutralidade (SP), em 1884; professor da aula do sexo masculino anexa à Escola Normal de São Paulo até 1883, ano em que é nomeado professor, nessa escola normal, da 1ª cadeira - Português -, disputada em concurso com o escritor, linguista e professor Júlio Ribeiro, Silva Jardim participa ativamente do movimento de sua época em prol da divulgação de um ideário positivista, como base para a renovação do pensamento e da vida social e política do país (MORTATTI, 2000, p. 42).

projetava-se uma educação popular fundada numa “[...] instrução reduzida às primeiras letras, mas suficiente para que os analfabetos pudessem reconhecer a sua ignorância e internalizar a superioridade dos letrados” (ZACCUR, 2011, p. 92).

Silva Jardim trouxe para o fenômeno educacional a teoria positivista formulada por Comte, concebendo-o como único responsável pela reforma espiritual da sociedade e sua consequente ordem e progresso, portanto, conferiu uma visão utilitarista, pragmática e racional a este processo, sob o qual se devia realizar uma reforma, mas não uma revolução. Por valorizar o passado, pregava a substituição do antigo, método da soletração, caracterizado pela anterioridade preparatória pelo novo, método João de Deus, considerado científico e definitivo.

De acordo com Mortatti (2000), a sociedade dos anos finais do século XIX aspirava por reverter os atrasos econômicos, políticos e consequentemente sociais, bem como superar as ideologias do império, almejava-se fervorosamente o abandono do tradicional e antigo pelo moderno, por isso, no campo educacional tornou-se importante o ensino da leitura mediante a difusão do ensino público, pautado num método intuitivo ou objetivo sob o auspício de um sistema de educação nacional que fornecesse a ele, os livros “adequados” aos seus propósitos.

Apesar da mudança de regime político, não demorou muito para que as oligarquias se reorganizassem, a democracia instaurada caracterizou-se como uma falácia e a coisa pública (república) permaneceu nas mãos de um público restrito, os índices confirmam esta afirmação, no início do século XX o Brasil apresentava uma população de analfabetos que ultrapassavam os 80%, sendo que, apenas 5% dos brasileiros tinham direito ao voto, para “[...] aumentar o número de **eleitores**, era preciso ensinar as primeiras letras, mas não necessariamente formar **leitores**” (ZACCUR, 2011, p. 92, grifo nosso).

Silva Jardim, além de divulgar o “novo” método da palavração, criticava as políticas de educação. De acordo com Mortatti (2000), denunciava a má formação dos professores e a inadequação do material disponível ao ensino da leitura, da escrita e do cálculo, os quais, por falta de qualidade levava os profissionais da área a recorrerem ao uso de textos catequéticos, considerados por ele inapropriados. Silva Jardim, também

primava pela produção literária com fins didáticos de escritores brasileiros, por acreditar que estes contemplariam assuntos relacionados ao nosso próprio país.

As décadas de 1870-80 representaram uma disputa pela hegemonia entre os métodos sintéticos e analíticos, sendo Silva Jardim um dos maiores divulgadores destes, o qual acreditava estar o método João de Deus associado à afetividade, a análise da fala e a uma concepção específica de criança e educação, a qual deveria ser “[...] positiva e enciclopédica – prática, útil e racional -, apropriada à vida moderna” (MORTATTI, 2000, p. 68-69).

De acordo com Mortatti (2000), Silva Jardim inscreveu-se na história do Brasil como o primeiro estudioso a defender cientificamente um método de alfabetização, visto que até então, tal processo era concretizado e incorporado como hábitos nas rotinas escolares sem que houvesse, no entanto, argumentos teóricos a defendê-lo, a prática estava pautada nela própria.

Por isso, para Mortatti (2000), a década de 1880 foi o primeiro momento histórico no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, como objeto de estudo, período este caracterizado pela disputa entre o moderno e o antigo, pela transição entre o empírico e o científico.

Outros professores também passaram a divulgar suas experiências seja em palestras ou mesmo através da produção de livros e cartilhas que impulsionaram a produção editorial no Brasil, dentre eles merecem destaques: Hilário Ribeiro, autor da Cartilha Nacional, publicada no início de 1880 e que apresentava sua 228ª edição em 1936, nela o ensino da leitura e da escrita eram simultâneos e o processo se dava a partir do conhecimento do valor sonoro das letras e não de seus nomes; Thomas Paulo do Bom Sucesso Galhardo, escritor da Cartilha da Infância em meados de 1880 com sua 225ª edição circulando em 1979, na qual o processo de alfabetização se dava pelo método da silabação; Felisberto de Carvalho que publicou o, Primeiro Livro de Leitura em 1892, o qual foi reformulado por Epaminondas de Carvalho tendo sua 129ª edição em 1945, ambos defendiam o método da silabação e pregavam o ensino da leitura, da escrita e da ortografia concomitantemente, João Köpke criador do Methodo Racional e

Rápido para Aprender a Lêr sem Solletrar em 1874, que apresentou uma 2ª edição revisada e ampliada em 1879 (MORTATTI, 2000).

Neste momento junto com os ideais republicanos, o método analítico vinha se tornando hegemônico através de reformas no ensino público promovidas em São Paulo e, na década de 1880 circulavam pelas escolas e editoras materiais didáticos para o ensino das primeiras letras focados em diferentes métodos como o da soletração ou alfabético, da silabação, fônico e da palavração, os quais se diferiam pelo o que as crianças deveriam decorar nomes ou sons de letras, de sílabas ou de palavras, no entanto, todos dependiam fundamentalmente da memória.

Devido a uma confluência de ideais pedagógicos, psicológicos e linguísticos desenvolvidos no século XIX, de acordo com Mortatti (2000), originaram-se determinadas concepções dentre as quais a educação restringia-se a um processo de instrução objetivando civilizar as massas incultas, o ensino representava uma questão metodológica, que exigia conhecimentos não apenas do conteúdo a ser ensinado, como também da criança a quem se pretendia ensinar. Sendo o “melhor” método para este fim, de acordo com autoridades da época o intuitivo, objetivo e analítico, ou seja, devia-se partir do geral ao particular, do concreto ao abstrato.

A criança caracterizava-se por um indivíduo em formação, que devia permanecer ativo em seu percurso de aprendizagem da linguagem, sendo esta a capacidade de comunicação característica da humanidade, na qual a língua representava uma construção social relacionada à fala que tinha a leitura como sua abstração e a escrita como sua objetivação, sendo as palavras, representações simbólicas do mundo real (MORTATTI, 2000).

Ainda nas primeiras décadas do século XX Mortatti (2000) distingue um segundo momento da tomada do processo de alfabetização como objeto de estudo caracterizado pelas ações de Arnaldo de Oliveira Barreto⁶ denominado por ela de

⁶ Formado pela Escola Normal de São Paulo em 1891, após o movimento republicano assumiu cargos na administração educacional, liderou movimentos de associações do magistério, assessorou autoridades da educação, produziu materiais didáticos e divulgou o método analítico para o ensino da leitura.

disputa entre “mais modernos” e “modernos”, no qual a nova disputa encontrava-se relacionada a:

[...] reforma da instrução pública paulista, iniciada em 1890, pelo Dr. Antonio Caetano de Campos, e, a partir de 1892, aperfeiçoada por Gabriel Prestes (ambos enquanto diretores da escola) e executada por Cesário Motta Júnior, Secretário de Estado dos Negócios do Interior no governo de Bernardino de Campos. O “espírito da reforma” veio oficializar, institucionalizar e sistematizar um conjunto de aspirações educacionais amplamente divulgadas no final do Império brasileiro. Enfeixadas pela filosofia positivista, essas aspirações convergiam para a busca da cientificidade – e não mais o empirismo – na educação da criança e delineavam a hegemonia dos métodos intuitivos e analíticos para o ensino de todas as matérias escolares, especialmente a leitura (MORTATTI, 2000, p. 78).

Nos anos finais do século XIX e iniciais do XX surgiu no Brasil, de acordo com Mortatti (2000) uma preocupação vinculada à formação de educadores que trabalhavam diretamente com o ensino das primeiras letras. Tal formação deveria contemplar conhecimentos da “pedagogia moderna”, da psicologia e da biologia, a fim de que, os envolvidos neste processo descobrissem a “melhor” maneira de ensinar uma criança a ler e escrever.

A partir desta preocupação foi criada, no padrão da Training School, dos norte americanos, na cidade de São Paulo, a Escola-Modelo do Carmo em julho de 1890 e o Jardim da Infância em 1896, com o intuito de que servissem como exemplo às demais escolas primárias, bem como de ambiente para treinamento das normalistas. Devido a sua influência política e econômica, o Estado de São Paulo tornou-se um grande divulgador do método analítico de alfabetização, sua Escola-Modelo prosperou e se transformou no:

[...] polo produtor, propulsor e irradiador das novas ideias pedagógicas, seja mediante o processo de formação – teórica-prática – dos novos professores, seja mediante a posterior atuação dessa geração de normalistas que se assumem como “especialistas”. (MORTATTI, 2000, p. 85).

De acordo com Mortatti (2000) assessores da administração de ensino estadual de São Paulo foram os responsáveis pela institucionalização e pelas primeiras

normatizações sobre o método analítico, adotando-o oficialmente em sua rede de ensino, numa tentativa de uniformizá-la sob a luz de um método “cientificamente verdadeiro”.

Além da divulgação de determinadas cartilhas, artigos, relatos de experiência e traduções, de acordo com Mortatti (2000) administradores paulistas expediram documentos que indicavam aos professores como deveriam proceder no ensino da leitura e da escrita, dentre eles, *Como ensinar leitura e linguagem nos diversos anos do curso preliminar* (1911) e *Instruções praticas para o ensino da leitura pelo método analytico – modelos de lições* (1914).

Assim, os professores eram orientados a alfabetizar apenas pelo método analítico, independente de concordarem ou não, uma vez que tanto o material didático fornecido como os documentos oficiais eram condizentes com tal proposta. Esta situação perdurou até 1920, quando, segundo Mortatti (2000), Thompson deixou o magistério público e através da implantação da Reforma Sampaio Dória por meio da Lei n. 1750 os profissionais da educação foram “contemplados” com a “autonomia didática”.

O período contemplado pela República Velha, caracterizado por uma política oligárquica e coronelística que forjava seus próprios ideais republicanos foi permeado como se pode notar pela disputa entre diferentes métodos de ensino, sintéticos/analíticos, ou segundo Mortatti (2000), antigos/modernos e modernos/mais modernos.

Dentro desta arena destacaram-se Arnaldo de Oliveira Barreto diplomado pela Escola Normal de São Paulo em 1891 que dentre diversas atividades no campo educacional publicou a Cartilha das Mães entre o final do século XIX e início do XX e a Cartilha Analytica em 1909, tendo sua 74ª edição em 1967; Ramon Roca Dordal, autor da Cartilha Moderna publicada em 1902. Theodoro Jeronymo de Moraes, diplomado pela Escola Normal de São Paulo em 1906, autor de diversos livros didáticos como *Meu livro*, *Sei Ler*, *Cartilha do Operário e Minhas Taboadas*, além de artigos e traduções (MORTATTI, 2000).

Segundo Mortatti (2000), Teodoro Jeronymo de Moraes deixava claro em suas publicações que ao professor cabia a tarefa inicial de alfabetização, compreendida como sistematização e disciplinamento da linguagem espontânea do aluno, bem como o adestramento dos educandos para a aquisição de pensamentos e hábito de leitura.

Pelo fato deste período ser representado pela política do café-com-leite, segundo Mortatti (2000), não é de se admirar que os principais nomes da área educacional tenham sido formados pela Escola Normal de São Paulo e que suas cartilhas tenham sido adotadas e divulgadas oficialmente a princípio neste estado, difundindo-se posteriormente para outros.

Além dos nomes já citados, Mortatti (2000), ainda destaca Carlos Alberto Gomes Cardim, diplomado em 1894 e ocupante de diversos cargos educacionais e autor da *Cartilha Infantil*; Francisco Mendes Viana, diplomado em 1895 e autor de o *Novo Methodo de Calligraphia Vertical*, *Cartilha (Leituras Infantis)* e *Primeiros Passos (Leitura Infantis)*, publicados respectivamente em 1910 e 1912, sendo o último aprovado para adoção em São Paulo em 1913; Mariano de Oliveira, normalista da turma de 1888, coautor da monografia *Como ensinar Leitura...*, signatário das *Instruções praticas...* e autor da *Nova Cartilha Analytico-Synthetica*, adotada pelos Estados de São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Norte e Goiás e a *Cartilha Ensino-Rapido da Leitura*, publicada em 1920 a qual atingiu sua 1134ª edição em 1965 sendo adotada pelos Estados de Santa Catarina, Espírito Santo, Paraná, Rio Grande do Norte, Piauí e ainda pelo Distrito Federal; Altina Rodrigues de Albuquerque Freitas, formanda da turma de 1902, autora da *Cartilha – Primeiro Livro* datada de 1920, recebida com grandes elogios por Thompson, Antonio Firmino de Proença, graduado em 1904 e autor da *Cartilha Proença*, publicada em meados da década de 1920, e Benedito M. Tolosa formando da turma de 1891, inspetor escolar, redator da *Revista de Ensino* e autor de vários artigos além da *Cartilha de Alfabetização* publicada em 1923.

Concomitante ao aumento exorbitante de produções e adoções de livros didáticos adotados oficialmente, escritos pelos próprios professores formados principalmente na Escola-Normal de São Paulo, surgiu também neste período a *Revista de Ensino*, pioneira no campo científico, que divulgava diversos artigos expondo a

acirrada disputa entre os métodos sintéticos e analíticos, ou mesmo destes entre si, palavração/sentenciação/historietas (MORTATTI, 2000).

Os especialistas tinham nesta revista, segundo Mortatti (2000), espaço para defenderem seus diferentes pontos de vista, assim, aceitavam-se publicações tanto daqueles que defendiam fervorosamente os métodos sintéticos quanto de seus opositores, os quais primavam pela divulgação do analítico, bem como daqueles que, como Arnaldo de Oliveira Barreto acreditava que a melhor saída era a junção de ambos, ou seja, o ecletismo didático-pedagógico.

Outra grande figura que marcou este período, segundo Mortatti (2000), foi Oscar Thompson que defendeu a institucionalização do método analítico não apenas mediante a influência dos cargos que ocupou, como também a partir de textos publicados por ele, dentre eles o *Memorial sobre o ensino público paulista* na *Revista Ensino* em 1904.

Em seus relatórios ao Secretário do Interior de 1909/10, Thompson deixa claro sua concepção de leitura como instrumento de fundamental importância para o ensino e base do pensamento ativo, o qual demanda uma aprendizagem pelo método analítico, daí que em sua gestão, de acordo com Mortatti (2000), buscou instituí-lo e uniformizá-lo.

A partir do decreto n. 1885 de 06/06/1910, Thompson criou também a Diretoria Geral da Instrução Pública dividida em serviços externos e internos, que passou a investigar a relação entre a natureza humana e a aprendizagem a partir de experimentos centrados em testes e medidas iluminados pela psicologia. Aproveitando-se dos estudos de Decroly e Mlle com os “anormais”, e enfatizando a necessária importância dos *mental tests* para aferir a capacidade individual de cada criança de forma a organizar salas mais homogêneas, Thompson, propôs um novo modelo de ensino pautado nos ideais da Escola Nova, da pedagogia social e da psicopedagogia, a partir do qual, invertiam-se os papéis entre educadores e educandos, de forma que métodos e programas necessitavam agora adaptar-se ao educando (MORTATTI, 2000).

Mortatti (2000) destaca que Thompson foi o primeiro a cunhar o termo alfabetização, enquanto ensino das primeiras letras em relatório por ele escrito ao Secretário do Interior no ano de 1918, no qual realiza várias proposições para solução

de problemas envolvendo seu processo de ensino-aprendizagem com vistas a erradicação do analfabetismo, característica do analfabeto, verbete curiosamente já utilizada desde 1909.

Sampaio Dória, de acordo com Mortatti (2000), assume o discurso da erradicação do analfabetismo e se destaca no cenário educacional assumindo, ainda que por um período curto de tempo, a Diretoria Geral da Instrução Pública no lugar de Thompson. Porém, após a promulgação da Lei 1.750/20, na qual a Reforma Sampaio Dória se propõe a oferecer três benefícios ao povo brasileiro: ler, escrever e calcular, ele retorna ao seu cargo na Escola Normal da Praça da República devido a descontentamentos com os denominados “tradicionalistas” que irão promover a Reforma de 1925.

Dória também é responsável pela publicação de alguns textos, dentre eles, *Questões de Ensino*, que traz reflexões a respeito da autonomia didática, que seria segundo ele a liberdade do professor escolher tanto o livro didático quanto o método de ensino, desde que isto fosse feito com responsabilidade e “[...] em conformidade com as “leis do espírito [da criança] em formação” **e com as bases oficiais estabelecidas a fim de assegurarem a unidade**” (MORTATTI, 2000, p. 132, grifo nosso).

Este foi um período no qual todas as mazelas do país apontavam para a população analfabeta como responsável o que ocultava um conflito de interesses entre dois projetos de Brasil, um rural e agroexportador e outro urbano e empenhado no desenvolvimento industrial, assim, enquanto:

[...] os donos da terra temiam que a instrução levasse os colonos a trocar a enxada pelo lápis e o campo pela cidade, a elite urbana levantava a bandeira da alfabetização, para atender à demanda industrial por mão de obra minimamente qualificada (ZACCUR, 2011, p. 92).

Apesar das divergências, segundo Zaccur (2011), ambos os projetos convergiam na desqualificação do analfabeto, visto que sua estigmatização era favorável à incorporação de diferentes papéis sociais, domesticando e acomodando as massas oprimidas e definindo os saberes legitimados. Justificado pela crença na salvação do país via educação popular o idealismo nacionalista e pedagógico de uns, associado ao

oportunismo político de outros gerou muitas vezes uma guerra contra os analfabetos e não contra o analfabetismo.

Dentro do período histórico aqui abordado, apesar do processo de alfabetização ter passado por dois momentos distintos, antigos contra modernos, defensores dos métodos sintéticos contra teóricos do analítico, e mais modernos contra modernos, defensores de propostas diferentes de aplicação do método analítico, palavração, silabação ou historieta, vislumbrando-se mesmo o início de um terceiro período do processo do ensino da leitura e escrita no Brasil, denominado por Mortatti (2000), de “Alfabetização sob medida”, o qual perpassou o ideário político e ideológico entre os anos de 1920 a 1970, que será detalhado no próximo subitem deste capítulo, as reformas do ensino “[...] não foram muito além da discutida descentralização da educação e de esparsas medidas paliativas para melhorar a extensão e a qualidade do ensino” (ZACCUR, 2011, p. 96).

1.2.2 Alfabetização na Era Vargas (1930-1945)

Pelo fato do Brasil ter importado a cultura letrada inicialmente da Europa e posteriormente dos EUA, pelas mãos de uma elite dominante, Romanelli (2012) afirma que, a educação brasileira esteve desde seus primórdios a serviço de uma classe economicamente privilegiada o que acabou gerando inicialmente uma dependência cultural, bem como conferindo status social a uma parcela da sociedade que passou a utilizar a escola como Aparelho Ideológico de Estado com vistas à perpetuação das condições políticas, econômicas e sociais desiguais.

De acordo com Romanelli (2012), ocorreu um desequilíbrio entre o desenvolvimento econômico e educacional, percebido principalmente a partir do início do processo de urbanização e industrialização de nosso país, por isso, pós Revolução de 1930 observou-se nas discussões políticas uma preocupação com a inadequação do sistema educacional em comparação ao econômico, ou seja, detectou-se uma defasagem entre o que a escola ensinava com as necessidades desenvolvimentistas.

A Revolução de 1930 tinha como objetivo, não apenas derrubar as oligarquias e o coronelismo, destituindo a política do café-com-leite, como também almejava por

renovação e inovação intelectual em todos os campos da sociedade, bem como a difusão do ensino nos seus diferentes graus e modalidades, primário, secundário, superior, normal, rural e profissional como forma de democratização social, sendo um dos marcos da luta por estes ideais “*O Manifesto dos pioneiros da educação nova*” (1932), o qual pregava novos rumos pedagógicos e sociais compatíveis com uma civilização urbana e industrializada, por isso o:

[...] Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 fez a defesa veemente do “ensino laico, misto, gratuito e obrigatório, sem privilégios de ordem econômica e religiosa” enfatizando não servir “aos interesses de classes”. Os educadores cobraram ainda a urgência de um plano nacional para a educação, cuja ausência comprometera aqueles primeiros 43 anos de regime republicano (ZACCUR, 2011, p. 96).

No campo da alfabetização, conceituada esta como a aprendizagem da leitura e da escrita, destacam-se aspectos psicológicos envolvidos neste processo em detrimento dos linguísticos e pedagógicos, iluminados pelo ideário liberal de democratização da cultura e participação social, atribui-se um caráter funcional e instrumental a este ensino, o qual deveria ser o mais rápido, econômico e eficaz possível e, portanto, fosse ao encontro do “[...] projeto político de planificação e racionalização em todos os setores da sociedade brasileira” (MORTATTI, 2000, p. 144).

Mortatti (2000) distingue dois discursos distintos, porém, inter-relacionados quanto à alfabetização um acadêmico-institucional e outro escolar, o primeiro buscava conquistar a hegemonia da nova tendência pedagógica escola-novista enquanto que o segundo insistia em se manter fiel às tradições herdadas e revelava uma tendência a pluralidade dos métodos defendidos anteriormente e, ainda presentes nos manuais de ensino, nos livros didáticos e em artigos científicos.

Mortatti (2000) observa que a ênfase no método de ensino cede espaço para os objetivos da alfabetização, os quais correspondiam à adequação social do indivíduo e, apesar da hegemonia de discurso do método analítico como o melhor e “mais científico”, novos sujeitos, pautados no ideário da educação como a redentora de um povo inculto e marginalizado vão se despontando.

Estudos psicológicos apontam para a importância do respeito à maturidade individual do aluno, sendo esta a garantia do sucesso e da eficiência do processo de ensino-aprendizagem, Mortatti (2000) observa que neste momento aceita-se e até mesmo, difunde-se a utilização de métodos sintético-analíticos, mistos ou ecléticos.

As polêmicas entre antigos e modernos, ou mesmo entre modernos e mais modernos, cedem espaço, para um discurso que pretende controlar e homogeneizar as práticas educativas, a partir de normatizações e rotinizações, surge assim, o que Mortatti (2000), denominou de “bússola da educação”, isto é, testes que mediam o nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita, manuais que “ensinavam” os professores a realiza-los, bem como, descrição de atividades que “auxiliavam” o desenvolvimento de tal prontidão.

Segundo Mortatti (2000), alguns dos grandes nomes deste período foram Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, tendo este último, papel de destaque nacional e internacionalmente, não apenas pelos cargos administrativos que ocupou como também pelos resultados de suas pesquisas, especialmente aquelas que deram origem ao livro, *Testes ABC* (1934), criado para mensurar o grau de maturidade necessário ao processo de alfabetização, foi autor de mais de duzentos textos, como também de material didático como a *Cartilha do povo* (1928) voltada para o ensino rápido da leitura e da escrita, e *Upa, Cavalinha* (1957) cartilha de alfabetização.

Segundo Zaccur (2011), Cecília Meireles, professora, jornalista e poeta, assim como outros intelectuais da época vislumbraram o fato de que, ainda que a escola não fosse capaz de mudar toda uma estrutura social sozinha, isso tampouco aconteceria sem o seu auxílio. Posicionou-se a favor de uma educação abrangente que efetivamente socializasse os bens culturais, de maneira que ao se instruir o povo, o fizesse de maneira a educa-lo não para uma existência subalterna e explorada, mas para um posicionamento crítico e ativo.

Em 1934, Cecília Meireles criou no Pavilhão Mourisco, na cidade de Rio de Janeiro, a primeira biblioteca infantil do país, a qual foi denominada por Anísio Teixeira durante sua inauguração de Centro de Cultura Infantil, renunciando futuras pesquisas na área de Cultura da Infância, entretanto, esta foi invadida e fechada no ano de 1937

por abrigar em seu acervo livro de conotação comunista, como também, sua fundadora sofreu perseguição política, visto que:

[...] o Pavilhão Mourisco representava uma tríplice ameaça: pela escritora que o dirigia, pela presença de livros e pelo projeto de formação de leitores, instigando a pensar crítica e criativamente, ousadia imperdoável naquela ordem silenciadora e monológica em que a voz do Brasil se reduzia à voz de Getúlio Vargas (ZACCUR, 2011, p. 100).

Durante a Era Vargas, “novos” conceitos foram forjados, a educação passou a ser concebida como:

[...] um conjunto de técnicas de adaptação das novas gerações às necessidades regionais e históricas; *escola*, como instituição social com função socializadora; *alfabetização*, como instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo, do ponto de vista funcional, aprendizagem simultânea da *leitura e escrita*; estas entendidas como comportamentos que integram o conjunto de técnicas de adaptação; *educação popular e alfabetização*, ambas como anseios da época, mas distintas entre si, dada a abrangência mais restrita desta em relação àquela [...] (MORTATTI, 2000, p. 146 e 147).

Segundo Mortatti (2000), Lourenço Filho publicou a primeira edição dos *Testes ABC* em 1934, mediante um cenário nacional e europeu de fracasso da escola primária, a qual apresentava grau elevado de repetência na 1ª série. Este pesquisador afirmava que descobrira a existência de um grau de maturidade variável para cada indivíduo, necessário ao aprendizado da leitura e da escrita e que era passível de medida. Eram oito as provas integrantes dos *Testes ABC*:

[...] coordenação visual-motora, resistência à inversão na cópia de figuras, memorização visual, coordenação auditivo-motora, capacidade de prolação, resistência à ecolalia, memorização auditiva, índice de fatigabilidade, índice de atenção dirigida, vocabulário e compreensão geral. (MORTATTI, 2000, p. 151)

O livro *Testes ABC* é referenciado, de acordo com Mortatti (2000) como a primeira pesquisa brasileira sistematizada e com rigor científico, o qual aborda a alfabetização como aprendizagem da leitura e escrita, dependente da cientificidade e

iluminado por referenciais psicológicos-condutistas, que tem como sujeito desse discurso o especialista em alfabetização.

No entanto, segundo Mortatti (2000), coexistem duas maneiras de circulação deste material, uma na íntegra, disseminada entre autoridades educacionais nacionais e internacionais, pesquisadores de psicologia escolar e clínica, atuantes na área de orientação técnico-pedagógica e outra restrita ao material de aplicação, divulgada entre professores primários e diretores, o que o transforma em senso comum, a partir de um saber-fazer automatizado, natural e inquestionável, o que mostra um descompasso na história da alfabetização brasileira entre a pesquisa realizada por Lourenço Filho como um todo e sua aplicação na prática educativa.

Pelo fato da história da alfabetização caminhar lado a lado com a da escolarização, ou seja, da institucionalização do ensino no Brasil, observa-se posteriormente que esta necessidade de um ensino rápido, eficiente e barato irá perpassar o ideário do tecnicismo educacional, característico do período ditatorial brasileiro (MORTATTI, 2000).

Anterior a este momento, ocorreu a ampliação do mercado editorial e, ainda que nem todas as publicações fossem oficialmente reconhecidas, divulgavam reflexões e instruções a respeito do ensino da leitura através dos métodos analítico ou analítico-sintético, assim passam:

[...] a ser produzidos textos com finalidades acadêmicas, livros de divulgação e manuais para estudantes em cursos de formação de professores primários; muitas novas cartilhas, com propostas metodológicas diversificadas, passam a concorrer com as antigas, ainda em circulação nas escolas; amplia-se e organiza-se o sistema de inspeção escolar, a fim de garantir a uniformidade e conformidade do ensino; além do irrecuperavelmente perdido movimento das relações de ensino-aprendizagem efetivas que certamente poderiam elucidar melhor as características do momento ou, talvez, dele proporcionar outra versão (MORTATTI, 2000, p. 180).

Segundo Moraes e Silva (2012), o fomento do mercado editorial brasileiro relaciona-se ao contexto sócio-político brasileiro do projeto de construção de uma sociedade letrada, transformando-se a educação, neste momento, em instrumento essencial para as mudanças almejadas.

A alfabetização ganha importância, de acordo com Moraes e Silva (2012) por favorecer a transmissão de valores republicanos por meio dos livros de leitura utilizados, nos quais as sentenças e historietas relacionavam-se com valores morais e cívicos que se pretendia disseminar e a papéis sociais que deveriam ser inculcados em meninos e meninas da primeira metade do século XX, dentre os quais: o asseio, a higiene corporal, a decência e a pontualidade.

Os livros didáticos eram permeados por ideologias dominantes que pretendiam formar indivíduos submissos e receptivos a influências externas, responsável pelo progresso e defesa de sua nação, tanto que “[...] exortações às virtudes, à valorização da Pátria, do trabalho, da natureza eram constantes” (MORAIS; SILVA, 2012, p. 276).

Com o intuito de tornar o processo de alfabetização mais eficiente, econômico e rápido, entra no processo da alfabetização o jogo do “vale tudo”, ou seja, está em pauta o método eclético, misto ou analítico-sintético, como se prefira denomina-lo. O ecletismo seria a solução, ainda que provisória, para o problema do analfabetismo, uma vez que era capaz de utilizar-se dos méritos de cada um dos diferentes métodos conhecidos, sintéticos e analítico e descartar seus insucessos, visto que análise e síntese apesar de processos distintos são interdependentes.

Tal discurso ainda coloca como ponto positivo do ecletismo pedagógico o caminho para efetivamente se implantar a “autonomia didática”, pois, oportunizaria ao professor escolher seu próprio fazer pedagógico, entretanto, observa-se que tal autonomia mantinha-se vinculada ao conceito atribuído à ela por Dória, ou seja, liberdade de escolha dentre o já pré-selecionado e estabelecido pelas normatizações (MORTATTI, 2000).

Neste período os estudos sobre alfabetização estão pautados em conhecimentos das áreas de psicologia e pedagogia, realizados especialmente em São Paulo, tanto que, segundo Moraes e Silva (2012), Nestor Lima, influente intelectual no ensino brasileiro se engaja na divulgação das semelhanças existentes entre os ensinos do Rio Grande do Norte com os de São Paulo e Rio de Janeiro, então capital da nação, visto que, estes estados eram tidos como modelos nacionais.

De acordo com Tanuri (2000), a formação docente desde o Império foi relegada à boa vontade ou não das províncias. Escolas normais abriam e fechavam com frequência o que perpetuou durante toda a primeira república. Desde as primeiras escolas de preparação para professores dos anos iniciais do que hoje conhecemos como Ensino Fundamental há primazia pelo domínio do método em detrimento da formação teórica.

Com um currículo restrito ao ensino do ler, escrever e contar, e a péssima remuneração oferecida, a profissão só encontrou mão-de-obra dentre as mulheres, sob o auspício de sua necessária iluminação, bem como, de sua responsabilidade com a infância, ou seja, a mulher tinha por obrigação manter seus cuidados maternos para com as crianças em idade escolar, função ideologicamente atribuída à mulher e não ao homem (TANURI, 2000).

O curso de Pedagogia só veio a surgir cinquenta anos depois da Proclamação da República, criado em 1939 pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil via o Decreto 1.190, de 4/4/1939 tinha a dupla função de formar bacharéis, que atuariam como técnicos da educação, e licenciandos aos quais caberia a docência nos cursos normais. Nascia a licenciatura “3+1”, “[...] três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” – e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado” (TANURI, 2000, p. 74).

Apesar da repressão sofrida e dos sonhos desfeitos durante a ditadura de Vargas, um projeto humanístico de educação tinha nascido, o vislumbre de uma educação integral, constituída por aspectos sociais, pedagógicos e políticos com vistas à uma prática emancipatória e anti-hegemônica rondava o pensamento de educadores militantes (ZACCUR, 2011).

Sonho mais uma vez adiado pelo autoritarismo ditatorial, a política educacional centralizadora incumbiu o Estado por traçar as diretrizes a serem seguidas em prol da formação física, intelectual e moral da criança e do adolescente, por isso regulamentou “[...] em âmbito federal a organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino no país, mediante “Leis Orgânicas do Ensino”, decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946 (TANURI, 2000, p. 75, grifo da autora).

1.2.3 Alfabetização no Brasil de 1945 a 1955

De acordo com Silva (2003), Fonseca (2009) e Bastos (2010), o período pós-ditadura varguista, composto pelos governos de: Dutra, Vargas e Café Filho, apresentou semelhanças com o período ditatorial (1930-45), diferenciando-se pela inicial abertura às importações, com posteriores controles das mesmas, os quais, com maior ou menor intensidade sofreram com as alterações na política de relações externas norte-americana, bem como com altas inflacionárias e crises cambiais.

O processo de desenvolvimento econômico, pautado na industrialização e urbanização brasileira foi levado adiante durante este período, mesmo mediante dificuldades e, de acordo com Mortatti (2000), em se tratando do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita ficou conhecido como “Alfabetização sob medida”, o qual se estendeu de 1920 a 1970 e onde se observa a continuidade do quadro político, econômico, social e educacional visto anteriormente.

As semelhanças entre o Estado Novo que perdurou de 1937 a 1945 e este primeiro período de redemocratização (1945 – 1955) foram sentidas em diversos setores, Ghiraldelli Júnior (2009), destaca no contexto educacional, as Leis Orgânicas que apesar de propostas durante o governo Vargas, tendo como resultado a Reforma Capanema, acabaram se efetivando muito mais no pós-ditadura, visto que foram decretadas entre 1942 e 1946.

A Lei Orgânica do Ensino Normal foi criada paralela ao crescimento de tais escolas, isso devido à política de expansão da rede escolar implementada durante o período desenvolvimentista com fins a atender a demanda crescente. Entretanto, o crescimento da escola normal se deu de maneira desigual entre os estados brasileiros e seu maior financiador foi a iniciativa privada, Tanuri (2000) observa que segundo o INEP em 1951 das 546 escolas normais do país, 258 estavam concentradas nos estados de São Paulo e Minas Gerais e, desta totalidade, 546 escolas, 168 eram públicas estaduais e sua grande maioria, 378 eram particulares ou municipais.

A Lei Maior de 1937 revogou conquistas educacionais presentes na Constituição de 1934, minimizando as obrigações do Estado para com a educação, relegando esta aos pais e, a partir da Reforma Capanema, criou o primeiro sistema de ensino brasileiro e “[...] daí por diante tudo que se fez foi em torno do esqueleto imposto por Capanema,

indo contra tal esqueleto ou a favor, tentando modifica-lo ou derrubá-lo” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 86).

Este sistema, pautado num ensino primário, secundário e profissionalizante gerou de acordo com Ghiraldelli Júnior (2009), um dualismo educacional, pois, além das poucas vagas, instituiu-se o caixa escolar obrigatório, afinal a educação era dever da família e não do Estado, isso fazia com que crianças de baixa renda tivessem de sobressair-se a barreira financeira, além da própria alfabetização que, por si só, apresentava alto índice de inadequação, comprovado pela repetência e evasão escolar.

O ensino secundário, fundamentado em um currículo extenso, incluindo uma cultura geral de base humanística, recheado de ensino patriótico e nacionalista, de caráter enciclopédico e cerceado por um sistema de provas exagerado, segundo Ghiraldelli Júnior (2009), selecionava para si, parcela da população que pretendia formar como elite condutora, relegando aos demais, um ensino profissionalizante rápido, “capaz” de inseri-los o quanto antes no mercado de trabalho.

Assim, a legislação que originou nosso sistema de ensino pioneiro deixou claro que “[...] a escola deveria contribuir para a divisão de classes e, desde cedo, separar pelas diferenças de chances de aquisição cultural, dirigentes e dirigidos” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 84).

De acordo com Ghiraldelli Júnior (2009), com o fim da ditadura de Vargas, promulgou-se em 1946 uma nova Constituição sob a luz de aspectos liberais, porém, ainda atrelada a algumas características do regime ditatorial, visto que, naquele momento o quadro político era disputado entre o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o Partido Social Democrático (PSD) e a União Democrática Nacional (UDN).

Ghiraldelli Júnior (2009) observa que o primeiro destes partidos, ou seja, o PTB foi criado por Vargas para ajuda-lo na administração da massa, iniciou-se conservador e paulatinamente foi radicalizando suas ações; o segundo, isto é, o PSD foi instituído pelo poder oligárquico, caracterizado pela sua base agrária e defesa da antiga estrutura e o terceiro, a UDN, apesar de nascido para a democracia na luta contra o Estado Novo, transformou-se em conservador e golpista, defensor dos interesses internacionais no Brasil e após o suicídio de Vargas, opositor incondicional a qualquer modelo de Estado pautado no “bem-estar-social” que discursasse sobre questões trabalhistas.

Ghiraldelli Júnior (2009) observa que, sob a disputa dos interesses destas frações de classes, iniciou-se uma discussão que culminou no projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) do Brasil, em 1947, o qual foi remetido ao Congresso em 1948, numa comissão representada por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Padre Leonel Franca, Alceu de Amoroso Lima, dentre outros, personalidades de destaque no debate educacional.

De acordo com Ghiraldelli Júnior (2009), o projeto foi arquivado em 1949, graças a Gustavo Capanema, que via neste, uma ameaça às diretrizes implantadas por ele através das Leis Orgânicas que compuseram o primeiro sistema de ensino brasileiro. Dois anos depois, numa tentativa de retomada da discussão, descobriu-se que o projeto havia se extraviado, foi então que se instituiu a Comissão de Educação e Cultura do Congresso que reiniciou a organização de um novo projeto, o qual demorou seis anos para ficar pronto.

De acordo com Bertolotti (2011), o processo de alfabetização pautado nos testes de prontidão de Lourenço Filho, divulgados oficialmente durante décadas, veio a responder anseios nacionais, visto que, oferecia um instrumento de “[...] educação popular, correspondente à técnica do ler e escrever, entendida como um meio de cultura, por parte de cada indivíduo, e de progresso, riqueza, ascensão, abastança e prosperidade para a Nação”.

Durante este período assistiu-se cada vez mais a secundarização do papel do professor, visto como motivador do interesse e do desejo de aprender inato ao aluno, bem como a abertura para o uso de qualquer método. Essa ideologia amenizava a falta de professores primários, visto que, como o ator principal do processo ensino-aprendizagem era o aluno e que, os testes de prontidão garantiam o ensino, qualquer um, até mesmo um leigo, poderia se embrenhar na “missão educativa”, pois, os meios eram insignificantes diante dos fins (BERTOLETTI, 2011).

As diferenças observadas entre um ensino primário iluminado pelos ideais escolanovistas, convivendo com um secundário enciclopédico, são justificadas pelas diferenças nas datas de decretação das leis que os instituíram, enquanto a Lei Orgânica que organizou o ensino secundário foi promulgada durante a ditadura varguista, aquela referente ao ensino primário veio posterior a este período, isso refletiu no abismo entre ambos, visto que:

[...] logo que o Brasil entrou na Segunda Guerra Mundial ao lado dos Aliados, contra o nazi-fascismo europeu, o regime varguista começou a se liberalizar dando margem às novas discussões dos ideais escolanovistas nas suas formulações mais democráticas, ainda que, nos termos legais, tudo tenha demorado muito para mudar. Quando mudou, não mudou para algo tão satisfatório se pensarmos nas necessidades do nosso povo e no crescimento do Brasil entre 1946 e 1961, ou seja, entre o fim da ditadura e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 85).

No contexto da história da alfabetização, isso justifica os estudos de Mortatti (2000) que encontram uma única característica para todo o período percorrido entre 1920 e 1970, uma “Alfabetização sob medida”, para governos desenvolvimentistas que primaram pela industrialização e urbanização do país, sem se debruçarem com o mesmo esforço sobre questões sociais como, educação e alfabetização, dentre várias outras, que exigiriam uma melhor redistribuição de renda e poder político.

1.2.4 Alfabetização no contexto do nacional-desenvolvimentismo: O Brasil de Kubitschek a Goulart (1956-1964)

Em meio a um cenário de planificação e racionalidade da administração pública, ideais republicanos foram substituídos por desenvolvimentistas que assumiram tanto a educação quanto a escola como um instrumento útil ao “[...] processo de aceleração, correção ou equilíbrio do desenvolvimento da sociedade brasileira” (CUNHA, 2002, p. 134).

O debate educacional foi deslocado da arena política para a econômica, como observa Cunha (2002), o combate à insubordinação e ao comunismo, bem como à miséria de países como o Brasil tinham agora uma única solução, a industrialização e consequentemente o desenvolvimento econômico, a promoção do bem-estar social, a eliminação das carências e privações, especialmente dos menos favorecidos.

A educação, segundo Cunha (2002) se manteve sob uma perspectiva pragmática, enquanto redentora social deveria incutir nos sujeitos subordinados a ela a submissão voluntária às exigências governamentais, de maneira que cabia a todos e a cada um, oferecer ao seu país aquilo que lhe estivesse em mãos, capital ou trabalho, com vistas ao

seu desenvolvimento, visto que, as diferenças entre ricos e pobres seriam sanadas com o trabalho.

Segundo Cunha (2002), houve preocupação com a formação técnica dos trabalhadores, de forma a atender as necessidades do mercado de trabalho, tanto que, entre 1957 e 1959, os recursos financeiros destinados aos cursos técnicos foram quadruplicados. Já em relação ao ensino primário as perturbações relacionavam-se com a expansão das oportunidades de escolarização, bem como com a formação dos profissionais desta área, havia grande preocupação com a erradicação do analfabetismo que atingia neste momento 50% da população.

O Censo Escolar de 1964 revelou que dentre os professores primários em regência de classes naquele ano, apenas 56% tinham realizado curso de formação profissional e dentre os 44% professores leigos, 71,6% tinham apenas o ensino primário, 13,7% o ginásial e 14,6% o colegial, ou seja, a formação profissional do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental era um problema nacional (TANURI, 2000).

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criado em 1938 e administrado até 1952 por Lourenço Filho e Murilo Braga, passou então a ser dirigido por Anísio Teixeira que em parceria com a UNESCO, criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) em 1955 o qual a partir de 1956 deu início a publicação da revista *Educação e Ciências Sociais*, bem como criou Centros Regionais, os quais tinham como principais ideais:

[...] “reestruturar a educação do país” por meio do levantamento “de situações concretas” e da “investigação científica dos problemas, cujo estudo depende uma planificação racional”; buscar a “racionalização progressiva da conduta e ação política” em educação, com o intuito de “servir aos governos” – e nesse ponto defende que “o empirismo, a improvisação e a superficialidade cedam, afinal, o lugar ao espírito e aos métodos científicos”; e, como terceiro ideal, “atrair para a educação e pôr a seu serviço as ciências sociais” (CUNHA, 2002, p. 135 e 136).

De acordo com Cunha (2002), a fim de cumprir tais objetivos esforçaram-se para formar quadros de especialistas em educação, para tanto promoveram o I Seminário de

Professores Primários em 1957, no ano seguinte ofereceram um curso para Delegados de Ensino e o I Curso de Especialistas em Educação para a América Latina que teve continuidade nos anos de 1959 e 1960, sendo que entre 1958 e 1959 também foi ministrado cursos para Inspetores de Ensino, ocorreu ainda oferta de bolsas de estudos para professores nos Estados Unidos numa ação conjunta entre o CBPE, o INEP e o governo americano.

Cunha (2002), destaca as intervenções internacionais nos Centros de Pesquisas desde o início da administração do INEP por Anísio Teixeira em 1952, sobressaindo-se, aquelas realizadas pela UNESCO, a qual auxiliou o Instituto na organização do CBPE prevendo a indicação de um de seus membros para dirigi-lo, bem como investiu milhares de dólares no continente americano através do Programa Principal de Erradicação do Analfabetismo.

A atuação da UNESCO centrava-se especialmente na esfera da planificação, ou seja, no estudo das condições reais com vistas à proposição de soluções para os problemas do ensino e, dentre suas principais ações destaca-se a formação de pessoal, com vistas a compor um “[...] ‘estado-maior’ de especialistas, de ‘elites intelectuais e pedagógicas’, de quem dependeria a solução dos graves problemas educacionais que se apresentavam” (CUNHA, 2002, p. 134).

A educação tendia a se tornar cada vez mais técnica e racional, suas ações deviam privilegiar o planejamento, a previsão e o cálculo. Grande ênfase foi dada a intervenção das ciências sociais, como a história, a psicologia e a sociologia, bem como à biologia com seus instrumentos teóricos e suas investigações empíricas, devendo os fatos educacionais ser estudados a partir de agora sob a perspectiva de suas múltiplas relações com fatores sociais, econômicos, culturais e políticos, uma vez que eram considerados instrumentos indispensáveis ao desenvolvimento do país e à criação de uma nação industrial moderna e democrática, ou seja, neste momento acentuou-se um ideário cientificista na arte de educar, a escola deveria, pois:

[...] atender os reclamos educacionais de uma sociedade, como a nossa, no caminho da industrialização e assistindo à cristalização de um regime democrático de governo, um e outro tão reconhecidamente dependentes da educação fundamental comum (CUNHA, 2002, p. 136).

Apesar de os governos desenvolvimentistas de Kubitschek e Goulart focarem suas políticas no processo de industrialização e sua preocupação com a área educacional estar relacionada ao ensino profissionalizante, com vistas à formação de mão de obra para as indústrias, não se pode deixar de observar, segundo Cunha (2002), que houve também mobilização de recursos financeiros para criação dos Centros de Pesquisas que se disseminaram por vários estados brasileiros e que tinham à sua frente pesquisadores renomados como Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira dentre outros, os quais certamente não tinham as mesmas preocupações do presidente.

Suas ações visavam em grande medida, segundo Cunha (2002), a melhoria do ensino primário e a erradicação do analfabetismo, ainda que, ambos, governo de Estado e Centros de Pesquisa, estivessem pautados num projeto racional de planificação de ações, visto que:

A educação é colocada como agência de transmissão e de harmonização e patrimônio cultural; como meio de “aceleramento, correção ou equilíbrio do desenvolvimento da sociedade brasileira”; como fator provocador de mudanças sociais; como devendo adequar-se à sociedade que se industrializa e se urbaniza; enfim, como já dissemos, a educação assume, no ideário dos Centros, um papel instrumental diante da realidade do desenvolvimento do Brasil (CUNHA, 2002, p. 138).

A herança escolanovista da preocupação com a metodologia do ensino era evidenciada em tempos desenvolvimentistas e atingiam as escolas de ensino médio, universitário e fundamental, bem como, a formação de seus professores. Tanuri (2000), destaca o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), resultante de acordo entre o MEC/INEP e a USAID, que se ocupou de formar professores das escolas normais, supervisores e técnicos responsáveis pelos currículos entre os anos de 1957 a 1965. O objetivo era instruir os profissionais da educação brasileira quanto às metodologias de ensino com base na psicologia norte americana, de forma a modernizar o ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O PABAE contribuiu para o desenvolvimento e a instauração do regime tecnicista na educação brasileira dos anos de 1960/70.

De acordo com Ghiraldelli Júnior (2009), o novo projeto da primeira LDBEN que vinha sendo reconstruído desde o ano de 1950 foi retomado em 1957, porém, no ano seguinte a Comissão de Educação e Cultura, responsável por sua organização, recebeu um projeto substitutivo que o alterava radicalmente este, ficou conhecido como “substitutivo Lacerda” e, trazia para a legislação, interesses vinculados aos proprietários do ensino privado.

Tal atitude culminou em 1959, de acordo com Ghiraldelli Júnior (2009), no *Manifesto dos Educadores, mais uma vez convocados*, que reunia educadores e intelectuais de diferentes correntes ideológicas, de liberais a socialistas, os quais, iluminados pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, centralizaram e organizaram um debate em prol da escola pública que vinha se disseminando socialmente. No entanto, diferente de 1932, a preocupação neste momento centrou-se nas políticas educacionais e não mais nas questões pedagógico-didáticas, tanto que, segundo Mortatti (2000), observou-se uma tendência cada vez maior ao ecletismo.

Apesar de iniciada por liberais, a campanha teve como principal divulgador o socialista Florestan Fernandes, o qual fez chegar as discussões, ao interior do Brasil através de palestras que proferia, essa atitude deu origem as Convenções Operárias de Defesa da Escola Pública ocorridas na cidade de São Paulo nos anos de 1960 e 1961, de acordo com Ghiraldelli Júnior (2009), eram três os grupos à frente do novo Manifesto, um primeiro, dirigido por Anísio Teixeira, liberal e pragmático, um segundo administrado por Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho, dentre outros, liberais conservadores e idealistas.

Os primeiros, segundo Ghiraldelli Júnior (2009), aspiravam por uma educação pública que atendesse às demandas da modernização, enquanto os segundos a viam como direito inalienável do homem, porém, ambos delegavam à escola pública a missão de promover ascensão social, bem como estabilizar os conflitos gerados pelas rápidas transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais vinham passando. Um terceiro grupo, liderado por socialistas, dentre eles, Florestan Fernandes, almejava uma escola capaz de fazer com que a cultura chegasse às classes trabalhadoras, mediante um projeto de expansão do ensino público.

Em 1961, após mais de uma década de discussões, o projeto da primeira LDBEN foi aprovado. Para isso, sofreu mais de duzentas alterações no Senado, tanto que “[...] Florestan Fernandes considerou a aprovação do projeto uma derrota popular e o sancionamento da Lei pelo Presidente da República João Goulart uma traição para com as forças democráticas e populares” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 97).

A Lei 4024/61, como é conhecida, representou uma solução intermediária entre o projeto inicial e o substitutivo Lacerda, visto que, deliberou que cabia à família escolher o tipo de educação que desejava aos filhos, pois esta poderia ocorrer tanto em estabelecimentos públicos, como em privados, quanto à administração da educação deveria seguir as leis do ensino e cumprir as decisões do Conselho Federal de Educação. Já os recursos públicos deveriam ser aplicados, preferencialmente, nos sistemas de ensino público, no entanto, a lei:

[...] regulamentou a concessão de bolsas bem como a cooperação financeira da União com Estados, Municípios e iniciativa privada sob a forma de subvenção, assistência técnica e financeira ‘para compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos’ (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 104).

Chega-se assim, no início dos anos de 1960, não apenas com um sistema de ensino, como também com uma lei para administrá-lo, no entanto, como as “conquistas” foram tardias, encontrava-se o Brasil em 1963 com um quadro educacional assustador: 50% da população analfabeta, com a chegada de apenas 7% dos ingressantes no ensino primário concluindo-o e um ensino secundário defasado que acolhia apenas 14% de sua demanda, sem falar no ensino superior que acomodava apenas 1% dos estudantes que conseguiram sobreviver às etapas anteriores (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

Apesar da desestabilização do governo Goulart ocasionada pela oposição que lhe causava certo grau de ingovernabilidade, entre 1961 e 1964, de acordo com Ghiraldelli Júnior (2009), houve um aumento de 5,93% dos gastos da União com Educação, sendo que em 1962 foi instituído o Plano Nacional da Educação (PNE), que seguindo orientações da LDB (4024/61), impôs ao governo federal um investimento nunca inferior a 12% de suas arrecadações à educação, como também instituiu metas quantitativas e qualitativas que deveriam ser alcançadas num período de oito anos

como, por exemplo, o atendimento de 100% da população entre 7 e 11 anos no ensino primário sob os cuidados de professores diplomados, dentre outras, no entanto, o PNE foi extinto logo após a Revolução de 1964.

Não se pode deixar de destacar que foi entre os últimos anos da década de 1950 e os primeiros de 1960, em meio a diversos movimentos sociais, políticos e culturais que surgiu no Brasil os ideais freireanos. Paulo Freire, de acordo com Ghiraldelli Júnior (2009), foi influenciado pelo nacional-desenvolvimentismo, bem como pelo solidarismo cristão e pelo escolanovismo, no entanto, desenvolveu uma pedagogia autêntica e original, destinada inicialmente a movimentos populares do Terceiro Mundo, a qual posteriormente status de filosofia da educação e ideário pedagógico, hoje é nome universal, estudado em diversas universidades renomadas em todo o globo.

De acordo com Zaccur (2011), na década de 1960 os universitários militantes sob a égide emancipatória de Paulo Freire eram convocados a se comprometerem com programas de educação popular que impunha o ato pedagógico como político, por isso, a ele estavam dispostos dois modelos de educação distintos um voltado para transformação e outro na perspectiva colonizadora, voltado à manutenção do *statu quo*.

Enquanto a alfabetização de crianças permanecia, de acordo com Mortatti (2000), sob o auspício das medidas dos Testes ABC e efetivada por métodos ecléticos, num jogo de vale-tudo, onde o importante era fazer ler e escrever a massa inculta, bem como acalmá-la para que se reestabelecesse a ordem social, Freire, segundo Ghiraldelli Júnior (2009), sugeria uma pedagogia que ia justamente ao extremo oposto da sujeição e obediência, esta voltada para a alfabetização de adultos, deveria livrar o homem da opressão, auxiliando-o na superação da consciência ingênua pela crítica, por isso, opunha-se a uma educação verbalista, pautada na memorização chamada por ele de “educação bancária”. Primava por um ensino voltado para vida, para os problemas dos educandos, almejava que cada homem assumisse seu papel de sujeito da história por meio da sua inserção como agente político e transformador.

Infelizmente, o final deste período chegou com o golpe militar de 1964, no qual os ideários de Paulo Freire foram reprimidos, sendo seu autor inicialmente preso e posteriormente exilado, de acordo com Zaccur (2011) seus livros se tornaram de difícil

acesso, tanto que a autora só conseguiu desfrutar de seus conhecimentos no final dos anos de 1970.

1.2.5 Alfabetização no contexto da Ditadura Militar (1964-1985)

O sistema de educação brasileiro segundo Romanelli (2012) passou por dois momentos evolutivos pós 1964, um primeiro caracterizado pelo aumento da demanda social pelos seus serviços, agravando sua crise de longa data, justificando assim acordos entre o MEC e a Agency International Development (AID), conhecidos como “Acordos MEC-Usaid”, no qual o Mec entregou aos técnicos da AID a reorganização do nosso sistema de educacional.

Estes acordos concretizaram-se em políticas de educação num segundo momento, com vistas a adequar o sistema de ensino ao modelo de desenvolvimento econômico que tendia a se intensificar, tais políticas advindas de acordo internacional, geraram protestos e agravaram a crise educacional, mas, ainda assim, foram efetivadas internamente pela Comissão Meira Matos, a qual possuía uma dupla função “[...] a) atuar como interventora nos focos de agitação estudantil, e b) estudar a crise em si, para propor medidas de reforma” (ROMANELLI, 2012, 203).

Segundo Romanelli (2012), além do Relatório Meira Matos, outro documento organizado pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, sob o auxílio técnico do Acordo MEC-Usaid, resultou em pré-projetos para a Lei 5540/68 relativa às normas e ao funcionamento do ensino superior, bem como a nova LDBEN 5692/71 que reformou o ensino de 1º e 2º graus, atuais Ensino Fundamental e Médio. Este segundo momento, das concretizações do acordo MEC/AID promulgou o Plano Nacional de Desenvolvimento, colocando a educação como “prioridade” para a nação brasileira.

O legado do período ditatorial que priorizou a educação foi, a repressão, bem como a:

[...] privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 112).

Problemas relacionados ao analfabetismo se avolumavam, tanto que, de acordo com Ghiraldelli Júnior (2009), movimentos de educação popular tentaram amenizá-lo, porém foram reprimidos e substituídos a partir de 1967 pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Outra intervenção significativa referente ao processo de alfabetização foi a, promulgação da Lei 5692/71, a qual agrupou os antigos cursos primário e ginásial no Ensino de Primeiro Grau, que deveria atender crianças e jovens de 7 a 14 anos, ampliando, a obrigatoriedade do ensino de 4 para 8 anos.

No entanto, segundo Ghiraldelli Júnior (2009), o segundo grau transformou-se integralmente em profissionalizante, apenas os colégios particulares ofereciam esta modalidade de ensino propedêutica, de forma que se pode concluir quem conseguia chegar aos bancos universitários.

A Lei 5692/71 também desativou a Escola Normal, transformando o curso de formação inicial de professores para as quatro primeiras séries do ensino de Primeiro Grau na Habilitação Magistério, o qual passou a atender os alunos com notas mais baixas, incapazes de angariarem vagas em outras habilitações que os conduziram ao ensino universitário. Foi este, talvez

[...] um dos mais sérios golpes na política de formação de professores, ao menos até a década de noventa quando, então, outras situações mais desastrosas ainda vieram atingir a formação de professores de primeira à quarta série do Ensino Fundamental, atuais 1º ao 5º ano desta mesma modalidade (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 126).

Segundo Tanuri (2000), na conjuntura história do endurecimento da ditadura militar o abismo entre as realidades social e educacional ampliou-se, tanto pela ausência de disciplinas nos cursos de formação de professores que tratassem das questões

educacionais brasileiras, quanto pelo tratamento dado às demais áreas do conhecimento: científico, universal e neutro.

Os conteúdos voltavam-se para fatores internos aos muros escolares, para os meios a serem utilizados na modernização da prática docente e operacionalização dos objetivos instrucionais e comportamentais estabelecidos, havia primazia pelo planejamento, coordenação e controle das atividades, pelos métodos e técnicas de avaliação, bem como pela divulgação de novas metodologias de ensino, em especial, recursos audiovisuais, tratava-se “[...] de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torna-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional” (TANURI, 2000, p. 79, grifo da autora).

Os anos finais da década de 1960 e iniciais de 1970 foram marcados por uma visão tecnicista da educação, na qual se acentuava a divisão de trabalho dentro do sistema escolar, o Parecer 252/1969 instituiu o curso de Supervisão ligado à Pedagogia, responsável por formar especialistas em educação (TANURI, 2000).

O final da década de 1970 foi marcado pelos movimentos da sociedade civil, especialmente dos intelectuais de “esquerda”, em prol da abertura política e da reorganização democrática das instituições e das relações sociais, tanto que voltaram a se organizar em associações sindicais ou educacionais, reativando algumas como é o caso da Associação dos Professores do Estado de São Paulo (APEOESP) ou ainda criando novas como o:

[...] Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC), estas últimas responsáveis pela promoção da I Conferência Brasileira de Educação, em 1980 (MORTATTI, 2000, p. 258).

A educação assumiu aspectos políticos, econômicos, sociais e pedagógicos formulados e divulgados por diferentes intelectuais como, por exemplo, sociólogos, filósofos, historiadores e especialmente pedagogos, os quais buscavam superar tanto a concepção de escola redentora quanto reprodutora das relações sociais desiguais que se presencia até a atualidade, assumindo uma postura dialética e contraditória ao conceber

o sistema de ensino ao mesmo tempo como determinado e determinante da e pela sociedade, opondo-se ao tecnicismo “[...] sistematizado e oficializado na Lei n. 5.692/71 e identificado com o autoritarismo ditatorial do regime político imposto no país com o golpe militar de 1964” (MORTATTI, 2000, p. 258).

O período ditatorial iniciou-se ao final daquele caracterizado por Mortatti (2000, 2006), como “Alfabetização sob medida”, no qual ocorreu significativa diluição das disputas entre os defensores dos métodos sintéticos e analíticos, observado na relativização de sua importância a partir da divulgação do eclético ou misto. O que se deu mediante a adesão aos *Testes ABC*. Entretanto, no início dos anos de 1980, ou seja, nos anos finais da Ditadura Militar, inaugurou-se no Brasil um novo período, “Alfabetização: construtivismo e desmetodização”.

A partir de então, a problemática é explicada sob a ótica de uma estrutura social desigual, submersa em uma ideologia dominante pertencente a uma determinada classe econômica e socialmente privilegiada, que busca manter seu *status quo* ao passo que marginaliza e neutraliza as diferenças, compreendidas estas como desvios e deficiências a serem reparadas pela escola (MORTATTI, 2000).

A instituição escolar, de acordo com Mortatti (2000), apesar de caracterizar-se como um dos principais Aparelhos Ideológicos de Estado, assume também a possibilidade de servir à classe dominada e à construção de uma sociedade mais igualitária, caso ofereça uma educação politizada.

O fracasso escolar deixa de ter como causa o aluno, sua família, sua imaturidade ou ainda sua falta de prontidão, Smolka (2001) o relaciona ao próprio processo de ensino aprendizagem que ao destituir o conteúdo de seu significado social o transforma em um fim em si mesmo, em palavra vazia que não serve a mais nada a não ser à reprodução das desigualdades e exclusão social da parcela economicamente menos favorecida.

Surgem então discussões a respeito da politização e da historicização do ensino, de maneira que, segundo Gontijo (2002), cabe aos profissionais da educação oferecer uma alfabetização vinculada à significação social do ato de ler e escrever, de maneira que oportunizem aos menos afortunados condições de permanência e ensino de

qualidade com fins à superação das desigualdades com vistas à construção de uma sociedade mais justa.

Para Mortatti (2000), o momento denominado de “Alfabetização: construtivismo e desmetodização” foi iniciado nos anos finais da década de 1970 devido a confluência de três fatores: denúncias a respeito dos altos índices de analfabetismo e fracasso escolar proporcionadas pelas pressões da sociedade civil para o fim da Ditadura Militar, análise dos problemas educacionais sob uma lente dialético-marxista, e divulgação da pesquisa realizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky a respeito da psicogênese da língua escrita.

O fim deste período não ficou delimitado na obra de Mortatti (2000) devido à especificação do ano de 1994 para conclusão de seu doutorado, portanto, cabe a nós descobrirmos se a alfabetização enquanto objeto de pesquisa histórica passou por novos momentos desde então, ou se não, se ainda estamos vivenciando o período de desmetodização deste conhecimento.

De acordo com Mortatti (2000), este foi um momento histórico para a alfabetização caracterizado pela apropriação do discurso acadêmico pelos órgãos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. As tematizações propostas pela academia quase sempre coincidiram com as normatizações governamentais.

Estudos sobre a psicogênese da língua escrita acarretaram uma “revolução conceitual” a respeito da construção da linguagem pela criança, desviando as atenções da questão metodológica para o processo de aquisição do conhecimento pelo educando, entendido como sujeito cognoscente, por isso, ativo e construtor de seu próprio conhecimento (MORTATTI, 2000).

O professor passa de técnico a mediador, ou seja, aquele que tem a função de facilitar e provocar a relação sujeito/objeto de conhecimento. A educação e mais especificamente, a escola pública é vislumbrada no seu duplo e contraditório potencial, reproduzidor de desigualdades e ambiente favorável à tomada de consciência de si e da realidade que o cerca, por isso, promissora para transformação social (MORTATTI, 2000).

De acordo com Lima, Prado e Shimamoto (2011), as políticas sociais sempre estão vinculadas ao modelo de Estado, bem como, de suas relações com a sociedade, por isso, em meio a um cenário ditatorial que culminou em várias mobilizações sociais em prol da redemocratização, as políticas públicas educacionais, foram geridas segundo Mortatti (2000), de maneira a convencer os profissionais voltados às séries de alfabetização, através da divulgação de relatos de experiências bem sucedidas, de maneira a exemplificar que a nova teoria proposta era passível de ser realizada. Também foram oferecidos cursos de formação continuada para reforçar esta nova política.

No entanto, pelos bancos escolares continuaram e ainda continuam a circular, cartilhas pautadas em métodos tradicionais, além de serem lançadas outras, mais atualizadas denominadas de “construtivistas”, “socioconstrutivistas” ou “construtivistas-interacionistas”, junto a elas, a literatura infantil ganhou posto de destaque, assim como se incentivou o uso de “[...] textos extraídos de jornal, de bulas de remédio, receitas culinárias, *out-doors*, entre outros ‘portadores de textos do cotidiano’, como material impresso, ‘não ideológico’ e ‘real’ para a leitura (MORTATTI, 2000, p. 257).

Os estudos sobre alfabetização passaram a ser iluminados pelas ciências sociais de cunho dialético-marxista, pela psicologia de corrente piagetiana, bem como pela sociolinguística e linguística, na vertente psicolinguística estruturalista-chomskyana, que investiga “[...] as relações entre fatores inatos, maturacionais e experienciais e entre ontogênese e filogênese envolvidos na aquisição e processamento da língua-escrita (*lecto-escritura*) entendida como sistema de representação” (MORTATTI, 2000, p. 255).

Todas essas bases teórico-metodológicas podem ser consideradas ao mesmo tempo resultantes e propulsoras da alfabetização como objeto de estudo e da expansão de centros de pesquisas e cursos de pós-graduação, tanto *lato-sensu* quanto *stricto-sensu* ocorrida a partir de 1970, especialmente em São Paulo, assim como pela explosão no número de teses, dissertações e artigos sobre o assunto, tornando-se disciplina em cursos de Habilitação Específica para o Magistério – 2º grau, em Pedagogia ou até mesmo em Letras sob a nomenclatura de “Metodologia da Alfabetização” (MORTATTI, 2000, p. 255).

Os antigos manuais de ensino que buscavam a hegemonia das teorias vigentes de sua época no momento anterior a 1970, foram a partir de então, segundo Mortatti (2000) substituídos por artigos publicados em coletâneas oficiais divulgadas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) ou pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), em revistas especializadas e em livros pertencentes a coleções de livros destinados à formação inicial ou ainda produzidos especialmente para os cursos de formação continuada, oferecidos por instituições públicas ou privadas.

Mortatti (2000) observa também o aumento das traduções de textos que relatam os resultados de pesquisas internacionais, especialmente os de Emília Ferreiro e seus colaboradores, ou mesmo experiências bem sucedidas. O intuito de todo este empenho editorial é o mesmo do período anterior, garantir a hegemonia da nova teoria pedagógica.

O discurso acadêmico-oficial deste período concretizou-se no ano de 1984, a partir da implantação do Ciclo Básico no Estado de São Paulo que visava a construção de uma escola democrática decorrente de esforços governamentais que garantissem o provimento de recursos e a uniformização de uma teoria educacional, tanto que foi “[...] desencadeado por e desencadeador de uma série de mudanças estruturais, administrativas e didático-pedagógicas, na rede pública de ensino paulista” (MORTATTI, 2000, p. 262).

Conclui-se assim que, desde os anos finais do século XIX até a década de 1980, do século XX, o Brasil foi permeado por transformações políticas, econômicas, sociais e consequentemente educacionais em todo seu território, o qual passou de Império à República, de camponês a urbano, substituindo sua produção agrícola pela industrial. Teve-se durante este período governos coronelísticos, ditatoriais e “democráticos”.

Entretanto, partindo-se do pressuposto de que segundo Lima, Prado e Shimamoto (2011) o Estado tem canalizado suas ações para a manutenção e fortalecimento do capital e que, as políticas sociais são suas respostas às demandas da sociedade organizada, conclui-se que mesmo durante os governos que se auto-

intitularam democráticos, o Brasil ainda não vivenciou uma efetiva democracia que contribuísse de fato com a transformação social.

Essa tese é corroborada por Malanchen (2007) que afirma que a única democracia possível em nossa sociedade é a burguesa, a qual se restringe à igualdade jurídica e política, porém, que não tem nenhuma intenção de garantir a igualdade na distribuição de renda.

Justamente, por isso, ainda que todas essas mudanças tenham culminado na busca pela universalização do ensino público no Brasil, a democratização da educação presenciada até o momento caracteriza-se por uma democracia desvinculada de seu conteúdo social, despolitizada e formal, “[...] que garante somente os direitos individuais do voto, uma cidadania passiva, que não ameaça os interesses da classe hegemônica” (MALANCHEN, 2007, p. 211).

Talvez seja, por isso, que de acordo com Souza (1999), apesar de o Brasil ter melhorado seu índice de indivíduos alfabetizados com quinze anos ou mais de 35% em 1900 para 75% em 1980, ainda apresentava nos anos 90, do século XX, índices de analfabetismo alarmantes, se comparado a outros países de desenvolvimento semelhante, um total de 18%, ficando na América Latina apenas à frente da Bolívia, que chega aos 20%.

Quanto à prática de alfabetização, passou-se do uso de métodos sintéticos para analíticos e destes para os mistos, quer dizer, como mostram os índices acima, o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita sempre foi um problema para o Brasil, assim, ao longo dos nossos primeiros 100 anos de República assistiu-se tematizações, normatizações e concretizações que divergiam quanto ao ponto de partida do ensino, se letras, sílabas, fonemas, palavras, sentenças ou historietas, concluindo-se que um pouco de tudo seria a melhor solução, já que, a aprendizagem dependia de uma maturação biológica passível de medida.

Entretanto, pós anos de 1980, com a publicação da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, o Brasil assistiu a uma revolução conceitual que mudou o foco de estudos do “como se ensina” para o “como se aprende”

a ler e escrever. Nosso próximo capítulo se dedicará à discussão das novas perspectivas teóricas que surgiram desde então.

CAPÍTULO II

ALFABETIZAÇÃO PÓS ANOS DE 1980 – UMA REVOLUÇÃO CONCEITUAL

Crianças não aprendem mecanicamente sobre o mundo, mas criativamente no mundo, em intenso diálogo com o mundo (MORAES, SAMPAIO, 2011, p.161).

O presente capítulo está dividido em duas sessões relacionadas às representações políticas nacionais. Inicia-se o texto com o período de redemocratização, pós vinte e um anos de ditadura militar, onde se assiste a reforma do Estado brasileiro que foi acompanhada pela implementação de políticas de descentralização e responsabilização. Segue-se posteriormente com os governos de Lula e Dilma, os primeiros representantes de “esquerda” a ascenderem ao cargo presidencial. Este período foi caracterizado por uma revolução conceitual no campo da alfabetização acarretada pelos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita.

A partir de então discussões sobre “como se ensina a ler e escrever” concorreram com aquelas referentes ao “como se aprende” tais conhecimentos. Concomitante ao construtivismo, perspectiva teórica adotada pelo MEC e divulgada através de políticas públicas, foram surgindo variadas perspectivas com semelhanças e diferenças entre si, tais como o interacionismo-linguístico e o letramento. Buscar-se-á, descrever cada uma destas teorias de maneira a melhor compreendê-las segundo suas visões de: mundo, homem, sociedade e educação. Com isso, busca-se traçar uma trajetória histórica do processo de alfabetização no Brasil, apontando seus “avanços” e retrocessos.

2.1. Alfabetização na Nova República (1995 – 2002)

A Nova República iniciada em 1985 com o governo de Sarney trouxe ao campo educacional alguns avanços, ainda que tímidos, como por exemplo a regulamentação da Emenda Calmon que previa um investimento estatal de 13% de sua receita neste setor, o incentivo do programa de distribuição do livro didático que passou de 40 para 80 milhões de exemplares enviados às escolas públicas entre 1985 e 1986, assim como ampliou o programa de merenda escolar, que passou a ser fornecida também durante as

férias, bem como instituiu programas como Nova Universidade, Educação para Todos e Ensino Técnico (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

A década de 1980 foi permeada por movimentos reivindicatórios que garantiram a manutenção por parte do Estado de políticas sociais, em se tratando da educação, observou-se a instituição de um modelo organizacional no qual a comunidade escolar vislumbrou a possibilidade de uma participação mais ativa, neste período vivenciou-se, “[...] a ampliação de vagas e a implantação de projetos democratizadores da educação (eleição de diretores, conselhos escolares deliberativos, reorganização dos grêmios estudantis livres, instituição do projeto político-pedagógico” (LIMA, PRADO e SHIMAMOTO, 2011, p. 2).

De acordo com Ghiraldelli Júnior (2009), este foi um período caracterizado pela Educação como tema prioritário da Constituição de 1988, sendo contemplada não apenas em seu tópico específico, como também naqueles relacionados aos direitos e garantias fundamentais e no capítulo sobre família, criança, adolescente e idoso.

Com isso, a Educação tornou-se direito social público e subjetivo, sendo seu acesso obrigatório e gratuito, cabendo responsabilidades do cumprimento de seu dever à família, ao Estado e à sociedade, de forma que se este não fosse atendido caberia um mandado de injunção com consequentes sanções jurídicas (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

A sociedade civil organizada em prol da democratização do Estado pressionou a implementação de políticas educacionais voltadas à uma gestão democrática da escola pública respaldada em fatores que viessem a garantir:

[...] a) o **controle do Estado**, por intermédio dos Conselhos Populares ou de referendos populares – na escola isto se traduz nos Conselhos Escolares Deliberativos; b) o **poder de escolha e decisão** por meio das eleições e outras formas de participação direta da sociedade civil – na escola isto se revela na eleição de diretores; e, c) o **poder político**, operacionalizado pela crescente descentralização e autonomia – o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola é idealizado nesta perspectiva (LIMA, 2011, p. 2, grifo do autor).

Houve também, indicação constitucional pela organização de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no entanto, esta se concretizou apenas em 1996, em meio ao primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, fruto de grande debate intra e extra-parlamentar, no qual, entidades sociais com interesses variados, porém, que compartilhavam a defesa de um ensino público e gratuito se organizaram e criaram uma versão da LDB que viesse ao encontro de seus anseios, entretanto a lei promulgada não foi esta e sim uma versão mais condizente com o projeto do Senador Darcy Ribeiro (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

A nova Lei 9.394/96 (LDB), assim como a Constituição de 1988, trouxe avanços ao setor educacional, porém, ainda insuficientes mediante as necessidades nacionais, dentre as quais Ghiraldelli Júnior (2009), destaca: dedicação de um mínimo de oito horas/aulas a serem ministradas pelos professores universitários, observação de um núcleo comum e uma abertura para parte diversificada no Currículo das escolas, o que favoreceu a formulação pelo MEC dos Parâmetros Curriculares Nacionais, fixação de prazos para o repasse de verbas ao setor provenientes da União, dos Estados e dos Municípios, bem como, criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o qual, não surtiu os frutos desejados, devido modificações realizadas na Constituição que isentava a União de determinadas obrigações financeiras pré-determinadas.

Apesar da empreitada assumida pela grande massa de brasileiros na década de 1980, em prol não apenas da redemocratização do Estado, bem como da implementação de uma gestão democrática da escola pública regida sob as categorias de descentralização, participação e autonomia, as quais contribuíssem de fato para a transformação social e para manutenção da escola enquanto espaço público, de acordo com Lima, Prado e Shimamoto (2011), pós 1990 a gestão implementada contribuiu para a criação de um espaço privado na educação pública.

No lugar de uma gestão democrática efetivou-se uma gestão compartilhada na qual os indivíduos não tem como objetivo assumir o poder, mas sim, pertencer a ele, tornando-se fiscais do Estado e abdicando de controla-lo, assim, observa-se a adoção de um poder ideologicamente denominado de colaborativo, voluntarioso e fiscalizador, que acabou por se intensificar desde então desmobilizando o povo através de acentuada

repressão e não atendimento de suas reivindicações (LIMA, PRADO e SHIMAMOTO, 2011).

A principal característica da gestão compartilhada é responsabilizar a comunidade escolar por seu fracasso e abandono, de forma a compartilhar não o poder de decisão, mas sim de sua manutenção, (re)estabelecendo assim uma dualidade entre o ensino oferecido aos abastados daquele destinado aos desfavorecidos economicamente.

A gestão compartilhada, subordinada aos critérios de produtividade, eficácia e eficiência induz as escolas públicas à concorrência entre si, como se o objetivo destas não fosse ofertar educação digna, com qualidade, para todos, ou seja, ofertar um bem público para a coletividade. A competitividade entre as escolas requer a participação da comunidade no sentido de subvencionar condições para que a escola possa produzir ótimos resultados (LIMA, PRADO e SHIMAMOTO, 2011, p. 9).

Dentre vários aspectos polêmicos da primeira versão da LDB 9.394/96 destaca-se a formação inicial do professor de Educação Básica, Infantil e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, a qual poderia se dar via ensino superior, através do curso de Pedagogia, em nível médio sob a modalidade Normal, ou por meio de institutos superiores de educação, os quais ofereciam concomitantemente os cursos: Normal Superior, a Complementação Pedagógica, para diplomados em licenciaturas afins que tivessem o interesse em ingressar na Educação Básica, como também cursos de aperfeiçoamento e de formação continuada aos profissionais em efetivo exercício (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

De acordo com Lima, Prado e Shimamoto (2011), a reforma da educação alicerçou-se na reforma do Estado, por isso, a partir da década de 1990, com a implantação de uma ideologia neoliberal a educação passou a buscar excelência e recursos advindos de outras fontes que não o Estado, o qual assumiu características restritivas, com vistas a impor e manter o status quo a partir da criação de obstáculos para participação e autonomia dos indivíduos, visando atender às necessidades do mercado capitalista.

Segundo GhiraldeLLi Júnior (2009), entre os anos de 1985 e 1991, transformações políticas e geopolíticas, especialmente aquelas, relacionadas internamente ao processo

de redemocratização e externamente ao fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, bem como as dificuldades com que nações capitalistas desenvolvidas como os EUA vinham lidando com o “auxílio” aos seus aliados em desenvolvimento na superação à pobreza, geraram um descrédito tanto ao socialismo, quanto ao capitalismo.

Surge então neste final de século, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), um novo ciclo de acumulação, com vistas à superação da crise do capital, instaura-se uma feroz competição entre grupos econômicos e corporações transnacionais, o que segundo os autores é denominado por Martin & Schuman de sociedade 20 por 80, na qual, aquela grande massa da população, 80% que produz a riqueza é impossibilitada de usufruí-la pelos 20% que a concentram.

Busca-se, segundo Frigotto e Ciavatta (2003), a afirmação de uma linguagem unânime, noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade do conhecimento, qualidade total e empregabilidade dentre tantas outras são disseminadas de maneira a justificar a reforma do Estado e as relações capital/trabalho.

O Brasil dos anos de 1990 exala uma sociedade na qual:

[...] a formação de professores se torna capacitação; a participação da sociedade civil é substituída pelas ONGS e contribuição do empresariado; a descentralização se torna desresponsabilização do Estado para com a coisa pública; a autonomia se torna liberdade para captar recursos; a igualdade é substituída por equidade; a cidadania crítica por cidadania produtiva; a formação do cidadão transforma-se em atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade educacional torna-se adequação ao mercado e o aluno torna-se consumidor (MALANCHEN, 2007, p. 213).

No campo pedagógico esses fatos acarretaram diversidade na produção literária mundial, embora que, Ghiraldelli Júnior (2009), ressalta que as tematizações produzidas não foram acompanhadas por suas respectivas concretizações, quer dizer, os professores que buscavam formação em cursos de pós-graduação e tinham acesso a essas novas teorias, com frequência, não voltavam ao Ensino Fundamental e Médio. Dentre as áreas do saber com maior amplitude de discursos neste período destacaram-se a sociologia do currículo, a filosofia da educação e as teorias pedagógicas.

A sociedade passa a controlar a escola, o cidadão torna-se cliente do ensino público e enquanto usuário deve fiscalizar e controlar seus fazeres, a busca pela excelência a partir da competitividade ganha hegemonia e no lugar de descentralização do poder o que ocorreu foi a desconcentração, que tem por objetivo garantir a eficácia do poder central, o que facilita e direciona a uma gestão autocrática, fortalecendo assim a “[...] desresponsabilização do Estado, advindo deste contexto a solidificação da cultura mercadológica competitiva e unilateral sob as vestes de democratização” (LIMA, PRADO e SHIMAMOTO, 2011, p. 6).

Observa-se que o sonho por uma gestão democrática tão almejada na década de 1980, sucumbiu nos anos de 1990 com um Estado neoliberal que a partir de uma gestão compartilhada impingiu na educação brasileira a mercantilização e a valorização, renunciando sua responsabilidade ao mesmo tempo em que culpabilizava a sociedade por sua manutenção, fato que pode ser comprovado através da:

[...] desvalorização e ataque aos serviços públicos; chamada da comunidade à responsabilidade em auxiliar o Estado “falido”; controle do Estado sobre a participação; implementação de uma ideologia da competitividade (LIMA, PRADO e SHIMAMOTO, 2011, p. 6).

No campo específico da alfabetização, Mortatti (2000) classificou este como o quarto momento do processo histórico desta área de estudo, caracterizado pela desmetodização do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, sob uma perspectiva hegemonicamente construtivista, garantida por políticas públicas mediante um alinhamento de tematizações e normatizações, ou seja, pela subsunção do discurso acadêmico-científico no discurso oficial.

Assim, de acordo com Mortatti (2000), aqueles que no período de Ditadura Militar representavam uma significativa oposição ao governo, agora se transformaram em assessores deste no debate educacional em prol do convencimento dos reais concretizadores de teorias e políticas, ou seja, o professor alfabetizador.

Observou-se, portanto, a partir da década de 1980 uma busca pelo consenso entre antagônicos que permeou todo o período de redemocratização aqui estudado, de 1985 a 2002, como também:

[...] vem ganhando destaque, pela polêmica gerada, a centrada no método fônico, apresentada pelos pesquisadores brasileiros Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla (2002), que problematizam dados sobre o fracasso escolar em alfabetização na década 1995-2004 no Brasil e reiteram críticas tanto aos PCNs (1997) enquanto ao construtivismo, que consideram ser o responsável pelo fracasso em alfabetização nas últimas décadas (MORTATTI, 2010, p. 334).

Destaca-se a observação de Mortatti (2010) que nos lembra de que o método fônico pertence aos métodos de marcha sintética presentes no Brasil desde o tempo do Império, portanto, não representa um assunto “novo”, pelo contrário, caracteriza-se como uma retomada em defesa do “antigo”, tanto que, para ela refere-se a uma tentativa de remetodização do debate em torno da alfabetização. Divergências a parte, cabe agora destacar os principais modelos teóricos adotados por pesquisadores brasileiros a partir da década de 1980 como possíveis tentativas de explicar o fracasso escolar de crianças, em sua maioria, pobres, nos anos iniciais de escolarização, correspondentes ao ciclo de alfabetização.

De acordo com Mortatti (2010), o novo embate se deu mediante ao engendramento ou adoção de três modelos teóricos distintos: *construtivismo*, cuja principal expoente é Emília Ferreiro e Ana Teberosky, *interacionismo linguístico* cujos destaques nacionais são João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka e *letramento* proposto por Mary Kato, Leda Tfouni, Ângela Kleiman e Magda Soares.

Partindo-se do pressuposto de que não apenas estes, como também antigos modelos teóricos de marcha sintética, analítica e eclética permanecem presentes até os dias atuais nas práticas docentes, ainda que políticas públicas tenham primado pela hegemonia do construtivismo via implantação do Ciclo-Básico de Alfabetização em 1983-1984, bem como através da criação e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, além, de outros, buscar-se-á neste momento uma melhor compreensão dos “novos” modelos teóricos, construtivismo, interacionismo linguístico e letramento, pois,

[...] embora motivados por constatações semelhantes e apresentando certos aspectos em comum, trata-se de modelos teóricos diferentes, porque fundamentados em diferentes perspectivas epistemológicas, formulados por diferentes sujeitos, com diferentes finalidades e que tiveram diferentes ritmos de implantação, com diferentes modos e lugares de circulação, trata-se, sobretudo, de diferentes opções políticas (MORTATTI, 2010, p. 333).

Segundo Gontijo (2002), o construtivismo pertence à corrente teórica interacionista de Piaget, a qual tem como eixo norteador a interação do sujeito com seu objeto de conhecimento, criança/escrita, enquanto o interacionismo vigotskyano tem como ponto central as relações humanas entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, professor/aluno e estes entre si.

O modelo aqui descrito como interacionismo linguístico, que tem como expoentes nacionais João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka, aproxima-se muito da perspectiva sócio-histórica defendida por Gontijo (2002), bem como, do modelo sociopsicolinguístico expresso por Braggio (1992), visto que, todos adotam uma concepção de alfabetização num sentido holístico, ou seja, integral, com seus aspectos, sociais, culturais, ideológicos, econômicos, políticos e técnicos.

2.2 Construtivismo

A teoria construtivista de alfabetização fundamentada em Piaget e proposta inicialmente como tese de doutorado de Emília Ferreiro visa a, compreensão dos processos cognitivos da mente infantil em busca da aquisição do sistema de escrita alfabético, nasceu de um trabalho experimental realizado em Buenos Aires durante os anos de 1974, 1975 e 1976, dos quais, os dois últimos anos necessários à sua conclusão percorreram sem apoio oficial (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986).

Contando com a colaboração de Ana Teberosky, Susana Fernández, Ana Maria Kaufman, Alicia Lenzi e Liliana Tolchinsky, embora nem todas tenham compartilhado os créditos pela clássica obra “Psicogêne da Língua Escrita”, publicada na década de 1980, suas autoras, Emília Ferreiro e Ana Teberosky não deixaram de referendá-las em Nota Preliminar (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986).

De acordo com as próprias pesquisadoras, Ferreiro e Teberosky (1986), compartilhavam da necessidade de compreender e sanar o problema da subinstrução e do analfabetismo que afligia (aflige) países em desenvolvimento, visto que, observaram que era (é) sobre parcelas desprovidas economicamente da sociedade onde tais problemas eram (são) mais acentuados, fazendo do sistema educacional um instrumento de seleção social, no qual, um grande contingente educacional, desprovido de recursos financeiros era (é) alijado de seus direitos civis.

Partiram da premissa de que são responsáveis pelo sucesso ou fracasso da alfabetização a confluência de três fatores: conceitualizações infantis a respeito do sistema de escrita, desenvolvidos anteriormente à intervenção do sistema escolar, bem como as intervenções pedagógicas desenvolvidas dentro dele e as experiências de cada indivíduo com materiais impressos, leitores e escritores, a qual depende em grande parte de sua procedência social (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986).

Portanto, ao passo em que acreditam na construção do conhecimento pelo educando, sabem que este desenvolvimento depende das oportunidades de relação entre sujeito e objeto oferecidas em ambientes intra e extra escolares, daí que, em casos de crianças carentes, o contato com o mundo da escrita e da leitura é bem menor se comparado com crianças de classe média e alta, por isso, procurou-se oferecer subsídios à escola, para que esta, através de sua prática, minimizasse tal disparidade inicial e alcançasse seu objetivo de alfabetizar as camadas populares com sucesso (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986).

Segundo o paradigma construtivista, o processo de alfabetização é uma aquisição conceitual, na qual dado conhecimento, no caso a leitura e a escrita, sendo esta um objeto cultural, bem como uma maneira particular de transcrever a linguagem, só será passível de construção mediante um sujeito cognoscente ativo em interação com seu objeto, assim, muito antes de entrar na escola, crianças que vivem em sociedades grafocêntricas, através de sua vivência diária com materiais impressos, leitores e escritores buscam “[...] na língua uma regularidade e uma coerência que faria dela um sistema mais lógico do que na verdade é” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986, p. 22).

Ferreiro e Teberosky (1986), afirmam que a escrita não constitui uma transcrição fonética da língua oral, por isso, pautar o processo de alfabetização na codificação e decodificação do fonema em grafema e vice versa, é insustentável, visto que, sob esta perspectiva a leitura e a escrita não corresponderiam a um conhecimento, mas sim a um instrumento para aquisição destes, por isso, fazem acirradas críticas aos partidários de métodos sintéticos e analíticos, que embora partam de unidades menores ou maiores da língua, sempre objetivam o estudo dos caracteres e não de seu significado.

Segundo este referencial o processo ensino-aprendizagem parte dos conhecimentos do sujeito e não do conteúdo abordado, por isso, o erro torna-se importante para construção do conhecimento, ou seja, um sujeito ativo é:

[...] um sujeito que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). Um sujeito que está realizando algo materialmente, porém segundo as instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986, p. 22).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), para teóricos do construtivismo o objeto de conhecimento torna-se cognoscível ao sujeito mediante a compreensão das leis de sua composição por este, daí a necessidade do conflito cognitivo que force o sujeito a modificar seus esquemas de assimilação na busca de acomodação de um novo conhecimento, até então, inteligível.

O professor constitui-se como mediador entre o sujeito cognoscente e seu objeto cognoscível, cabendo a ele propor aos alunos, segundo Lerner (2008), atividades que representem desafios possíveis de serem transpostos, a fim de que estes se sintam provocados, desestabilizados, no entanto, capazes de ir além daquilo que sabiam até o momento.

De maneira resumida, a pesquisa experimental de Ferreiro e Teberosky (1986) resultou na descoberta de que, mesmo antes de conseguir ler e escrever, e ainda mais, antes mesmo de chegarem aos bancos escolares, crianças, independentemente de sua classe econômica, vão construindo hipóteses evolutivas a respeito deste conhecimento

de forma que: buscam incessantemente a diferenciação entre letras e demais sinais gráficos; discriminam o que pode do que não pode ser lido, bem como descobrem o sentido espacial da leitura, ou seja, da esquerda para direita e de cima para baixo, embora Gontijo (2002) considere tais conceitos como frutos do ensino escolar.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1986) inicialmente crianças não alfabetizadas elaboram uma hipótese na qual texto e imagem são indiferenciáveis, por isso, passa-se da leitura de um a outro com tranquilidade. Posteriormente há imposição de uma diferenciação entre ambos, tanto que, os sujeitos passam a considerar que os textos correspondem aos objetos, ou ao menos aos seus nomes, acreditam que apenas os substantivos são escritos, somente num estágio posterior consideram o registro gráfico de verbos e artigos.

É o contexto visual, segundo Ferreiro e Teberosky (1986), que oferecerá à criança na fase inicial de alfabetização uma possibilidade de leitura, visto que, diferem “o que está escrito”, “do que se pode ler”, mediante a manutenção de uma relação intrínseca entre texto e imagem, na qual se considera o texto como etiqueta do desenho ou este, indicativo do que pode estar escrito.

Somente numa etapa posterior são consideradas as propriedades gráficas do texto e então, inicia-se a busca pela correspondência termo a termo entre grafia e som, passível mediante a capacidade de acomodar a emissão sonora ao texto ou este aquele, lembrando-se que, ambas “[...] são as duas faces de uma mesma tentativa: superar o conflito que representa a diferença quantitativa entre os termos a relacionar” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986, p. 89).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), o processo de construção do conhecimento do sistema de escrita alfabético segue uma linha evolutiva, na qual, inicialmente relacionam-se o tamanho da representação gráfica à idade ou ao indivíduo, animal ou objeto representado, por exemplo, tomemos duas pessoas, conhecidas de uma criança não alfabetizada, Ana e Claudia, supondo-se que a primeira seja mais velha, seu nome deverá ser escrito com mais letras, ou mesmo as palavras formiga e leão, pelo primeiro ser um animal menor, seu nome deverá ser composto por menos letras.

Exige-se, portanto, neste estágio, certa quantidade de caracteres necessário à grafia, e esta é a característica do *nível 1* do processo de alfabetização, no qual “[...] a leitura do escrito é sempre global, e as relações entre as partes e o todo estão muito longe de serem analisáveis, assim cada letra vale pelo todo” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986, p. 189).

No *nível 2*, segundo Ferreiro e Teberosky (1986), há exigência de um número mínimo de grafismos bem como de sua variedade, esta dependerá do conhecimento de cada criança em relação às letras do alfabeto, ainda que não as nomeie, quanto maior seu repertório mental em relação a elas, maior será a variação durante a escrita, é comum, crianças fazerem uso das letras do próprio nome em posições diferentes, de forma a escrever palavras diferentes.

Já no *nível 3*, busca-se a atribuição de uma letra para cada representação sonora, conhecida como hipótese silábica, demarca uma evolução qualitativa que, ao superar a leitura global, “[...] pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986, p. 193).

O *nível 4* representa um período intermediário entre a escrita silábica e alfabética, na qual a criança entra em um conflito entre relacionar uma representação gráfica para cada sílaba e atender a um mínimo de caracteres necessários. Assim, ao mesmo tempo em que concebe a escrita da palavra GATO, com apenas duas letras, por cada uma relacionar-se a uma das sílabas da palavra, não aceita passivamente que se possa escrever algo com apenas duas letras, por isso, ora usa uma letra para cada sílaba, ora escreve sílabas completas (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986).

O *nível 5*, constitui o final desta evolução, no qual a criança dominou a escrita alfabética, ao chegar a este nível

[...] a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: *a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito* (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986, p. 193).

Em relação à evolução no processo de construção do conhecimento que envolve a leitura, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), observou-se o uso de modelos, ou seja, crianças imitam com frequência pessoas que leem à sua volta, bem como observam os materiais que servem de suporte à leitura, isso porque a leitura não corresponde a apenas um processo visual de decodificação do código escrito em oral.

Exige também competência linguística relacionada ao conhecimento que se tem a respeito do tema do texto que se lê bem como do suporte no qual ele se apresenta. Inicialmente, as crianças exigem uma enunciação sonora como confirmação do ato leitor, posteriormente, conforme sua competência linguística é aprimorada, tornam-se capazes de distinguir um olhar desatento de um comprometido com o ato de ler, por isso, segundo Ferreiro e Teberosky (1986), o contato com textos, leitores e portadores textuais influenciam o avanço de tal conhecimento.

A afirmação de Mortatti (2000) quanto à subsunção do discurso científico-acadêmico no oficial, pode ser constatado através da implantação do Ciclo Básico, da divulgação dos PCNs e do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, promovido e divulgado pelo MEC no ano de 2001, o qual contou com um material de apoio impresso composto por três livros, cada um correspondendo a um módulo, onde o Módulo I intitula-se Processos de Aprendizagem e os Módulos II e III, Propostas Didáticas I e II respectivamente, além do material específico ao formador e de vídeos, todos estes materiais estão atualmente à disposição no endereço eletrônico do MEC. Analisando-se a *Carta aos formadores*, pertencente ao Guia de Orientações Metodológicas Gerais, descobriu-se que todo este material foi produzido a partir da:

[...] experiência de um número muito grande de formadores de todo o país, que assumiram o desafio de construir a sua competência profissional na prática e que, para tanto, “arregaçaram as mangas”, intensificaram os estudos, procuraram parceiros, documentaram suas reflexões e tiveram a generosidade de compartilha-las [...] Os depoimentos que dão alma a este livro são, em sua maioria, de profissionais que integram a equipe de formadores do Programa Parâmetros em Ação, realizado pelo MEC em parceria com Secretarias de Educação estaduais e municipais e com universidades. Desde julho de 1999, até o final do ano 2000, esses formadores viajaram para os diferentes cantos do país para divulgar o Programa e compartilhar suas experiências com educadores das redes públicas [...] Contribuíram também formadores de outras instituições dedicadas a desenvolver programas de formação de professores, que atenderam prontamente à nossa solicitação para que divulgassem neste livro suas experiências e reflexões (BRASIL, 2001, p.11).

Mediante os dizeres da carta assinada pela Secretaria de Educação Fundamental constata-se as parcerias realizadas entre o governo de FHC e o colegiado, bem como aquelas realizadas entre o poder público-privado em prol da divulgação de uma “nova” orientação teórica para o campo da alfabetização sob uma perspectiva construtivista.

Embora tais parcerias tenham trazido avanços nas práticas educativas de maneira que proporcionaram aos professores alfabetizadores cursos de formação continuada e consequentemente aprofundamento teórico em relação a esta teoria, constata-se que outras vertentes como, por exemplo, a sócio-histórica, o interacionismo-linguístico e o sociopsicolinguístico, foram excluídas do discurso oficial.

Como também os professores ficaram à mercê apenas de cursos de formação continuada oferecidos pelo poder público, visto que, não se implementou, no nível nacional políticas que favorecessem estes profissionais a buscarem por cursos de mestrados e doutorados que lhes pudessem proporcionar uma visão mais ampla e crítica do sistema educacional brasileiro.

Este também foi um período marcado pelo discurso da democratização do acesso à educação via Educação à distância (EAD), o qual carrega tanto a ilusão de ascensão social via educação, quanto a formação de mão-de-obra especializada à nova fase de acumulação do capital, ou seja, “[...] trabalhadores capacitados tecnicamente, criativos, eficientes e adaptáveis” (MALANCHEN, 2007, p. 209).

As políticas de EAD, segundo Malanchen (2007) vieram em prol de uma certificação à custa da precarização dos processos educativos, com vistas a formar indivíduos para a empregabilidade, caracterizando-se como uma política social de cunho compensatório com o intuito de conter a pobreza.

Caracterizada dentro do ideário de organismos internacionais como o Banco Mundial a EAD visa a formação docente mediante uma análise custo-benefício, ou seja, tem como prioridade formar o maior número possível de docentes tecnicamente competentes com o menor custo possível (SANTOS, 2000).

Através da política de EAD a educação novamente reafirma-se enquanto instrumento para o desenvolvimento econômico e ascensão social, visto que, gera indivíduos que se ajustam ao mercado de trabalho. Mais uma vez abandona-se a educação enquanto “[...] instrumento de emancipação humana, de participação, de interferências nas questões políticas, de expressão de pontos de vista sobre o modo de condução da coisa pública” (MALANCHEN, 2007, p. 211).

A política de EAD com seu discurso de democratização da educação oculta sua real intenção, baratear o custo com a formação de professores, visto que o investimento com funcionários, espaço físico e tempo presencial é reduzido, como também, prima por sua desintelectualização, a fim de despolitiza-los e controla-los.

Assim, ao contrário de manter a formação docente nas universidades, o Estado cria Institutos Superiores de Educação, incentiva a formação de professores via iniciativa privada e investe em políticas de formação continuada “[...] por meio da TV Escola, Proformação, programas emergenciais de formação de professores em serviço (Projeto Veredas, Magister e Proformar)[...]” (MALANCHEN, 2007, p. 213)

A desintelectualização é observada, de acordo com Malanchen (2007), na própria estrutura da EAD, onde o tutor que cuida da formação do professor segue um plano organizado por técnicos, bem como há primazia pela prática em detrimento da formação teórica científica. Incute-se no professor um modelo técnico a ser seguido, visto que, a prática é concebida como neutra.

Dispensa-se a formação teórica científica que possibilitaria, a reflexão sobre a realidade na qual se está inserido, e suas determinações, despolitiza-se assim a formação e a prática docente, forma-se um professor legalmente habilitado, tecnicamente competente e politicamente inofensivo (MALANCHEN, 2007).

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), os anos de 1990 representaram um retrocesso tanto no âmbito institucional e organizativo, quanto no pedagógico, no qual, FHC governou em prol de tornar nosso país seguro ao capital, sua gestão esteve subordinada aos organismos internacionais, dentre eles a Organização Mundial do Comércio (OMC) que em 2000, sinalizou para a educação como um campo promissor para negócios rentáveis, daí a abertura às empresas privadas na formação docente.

O magistério foi desvalorizado com o apoio de campanhas que visavam substituir políticas públicas por filantropia como, “adote uma escola”, “amigos da escola” e “padrinhos da escola”. Numa tentativa de incutir no povo brasileiro que a educação fundamental não é dever do Estado nem território de profissionais especializados e qualificados (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

Professores vivenciaram imposições, como os já mencionados PCNs, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a política nacional do livro didático e a formação nacional dos professores da educação básica em serviço, dentre tantas outras reformas e mudanças sendo “[...] humilhados nas suas condições de vida e de trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 115).

O Ensino Fundamental, eleito como prioridade do governo FHC fundou-se em critérios mercantilistas e economicistas, de caráter instrumental e, apesar de aumentar o acesso à escola pública, degradou as condições de democratização do conhecimento, tanto que, descentralizou os encargos de manutenção dos ensinos infantil e fundamental, relegando-os aos municípios, sem garantir a estes, condições de atendimento de qualidade.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) funcionou como um condomínio, no qual, o governo federal induziu a transferência de verbas dos estados aos municípios,

centralizando outros recursos e redistribuindo-os aos que não atingiam a um teto mínimo, o que correspondia a menos de 400 reais aluno/ano. Já:

A educação infantil, ou de 0 a 6 anos, foi delegada aos governos municipais ou às famílias, com a penalização da classe trabalhadora. A educação de jovens e adultos passou a se reduzir às políticas de formação profissional ou requalificação deslocada para o Ministério do Trabalho ou para iniciativas da sociedade civil. Na educação média, a política foi de retroceder ao dualismo estrutural entre o ensino médio acadêmico e técnico. No nível superior apostou-se deliberadamente na expansão desenfreada do ensino privado. Um aumento de 80% nos oito anos do Governo Cardoso, sendo que aproximadamente 76% no nível privado. Em alguns estados da União, como no caso do Rio de Janeiro, houve um decréscimo na oferta do ensino superior público de 2,6% (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 114).

2.3. Letramento

Letramento é uma palavra relativamente nova no vocabulário brasileiro, ou melhor, uma palavra morta que ressurgiu com um novo significado. Na época do Brasil Imperial letramento era sinônimo de soletração, no entanto, de acordo com Soares (2012) tal palavra caiu em desuso e desapareceu do dicionário português.

O termo Letramento ressurgiu com Mary Kato em 1986, quando esta o utilizou em sua obra, *“No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”*, posteriormente em 1988 foi enfaticamente conceituado e diferenciado do termo alfabetização por Leda Verdiani Tfouni em seu livro, *Adultos não alfabetizados, o avesso do avesso* e então em 1995, Ângela Kleiman, também o utilizou em sua publicação, *“Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”*. Estas são, de acordo com Mortatti (2010) e Soares (2012), as novas fundadoras da antiga palavra letramento, porém, revestida de outro conceito.

O termo letramento tem origem na palavra literacy do inglês, a qual deriva do latim *littera* (letra), que acrescido do sufixo *-cy*, denota qualidade, condição, estado, fato de ser, por isso, compreende ao estado ou à condição daquele que não apenas aprendeu a ler e escrever como e, principalmente, se apropriou da escrita, enquanto que o

analfabetismo é o estado ou a condição do analfabeto, daquele que não apenas não dispõe da tecnologia da leitura e da escrita, bem como:

[...] não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas (SOARES, 2012, p. 20).

Como se pode observar analfabetismo é o oposto de letramento, por isso, esse é o mesmo que alfabetismo, termo que, apesar de pertencer à nossa língua há mais tempo, não é tão utilizado. Soares (2012), justifica o aparecimento da nova palavra, letramento, devido à aparição de um novo fenômeno, ao qual ainda não se havia dado conta, ou seja, a diminuição do analfabetismo.

Ainda que, de acordo com Soares (2012), o analfabetismo atinja uma parcela significativa não apenas da população nacional, bem como da mundial, sendo insignificante apenas em países desenvolvidos. Ao observar-se um número maior de pessoas consideradas alfabetizadas, ou seja, que sabem ler e escrever, algo novo entrou em destaque, tais indivíduos, com frequência, não incorporam em seu cotidiano a prática da leitura e da escrita por não terem desenvolvido a competência necessária a isso, eis que surgiu então, uma preocupação extra, que transcende a alfabetização, o letramento.

Tfouni (2010) distingue duas concepções de alfabetização, uma que a compreende como um processo individual de aquisição de habilidades de leitura e escrita, que se conclui quando uma criança consegue codificar e decodificar o sistema de escrita. Outra que a entende como processo de representação de objetos diversos e distintos caracterizada, pois, por sua incompletude.

Para teóricos do letramento, este e a alfabetização são processos indissociáveis, porém distintos, por isso, há que se primar pela especificidade da alfabetização, enquanto “[...] domínio da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve” (SOARES, 2004, p. 16).

Tfouni (2010) complementa a fala de Soares ao afirmar que, enquanto à alfabetização compete à aquisição individual do sistema de escrita ao letramento cabe aspectos sócio-históricos, ou seja, transformações culturais, sociais, econômicas e tecnológicas consequentes do processo de aculturação, bem como as relações de poder, dominação, participação e resistência, pois compreende a aquisição e a difusão da leitura e da escrita como processo histórico e político.

Alfabetizado, pois, é o indivíduo que sabe ler e escrever, bem como letrado é aquele que vive em estado de letramento, “[...] usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2012, p. 40).

De acordo Soares (2012), a dimensão individual do Letramento compreende leitura e escrita como tecnologias que envolvem um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, porém, a primeira estende-se da decodificação de palavras à compreensão da língua escrita, enquanto a segunda abrange da codificação à capacidade de comunicação via texto escrito.

Soares (2012), ainda observa que ambas são aplicadas diferentemente a produção de uma diversidade de materiais impressos desde a assinatura do nome, até a escrita de uma tese de doutorado, daí que, pelo fato das competências que compõem o letramento serem distribuídas de forma contínua e cada ponto desse contínuo indicar diversos tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos, que devem ser aplicados a diferentes materiais, há certa dificuldade de distinção entre letrados e iletrados, tanto que, “[...] o iletramento não existe, enquanto ausência total, nas sociedades industrializadas modernas” (TFOUNI, 2010, p. 25).

Já na dimensão social, o letramento é acima de tudo uma prática inserida na sociedade, representa o que as pessoas fazem num contexto específico com habilidades específicas relacionadas à leitura e à escrita e como essas, relacionam-se com necessidades, valores e práticas dentro deste contexto, exige, pois, envolvimento do indivíduo com a sociedade, no entanto, tal dimensão contempla duas interpretações, uma progressista, liberal, fraca e outra radical, “revolucionária”, forte (SOARES, 2012).

Segundo uma interpretação progressista, liberal, a relação do indivíduo letrado com a sociedade restringe-se a adaptação daquele a esta, afim de que cada um funcione adequadamente ao seu meio social, tornando-se uma pessoa funcional a ele. Capaz de responder às demandas que lhes são exigidas, sobrevivendo a elas, atingindo seus objetivos e desenvolvendo seus conhecimentos e potencialidades, assim, “[...] o letramento é considerado como responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania” (SOARES, 2012, p. 74).

Enquanto, de acordo com uma interpretação radical, “revolucionária”, também denominada por modelo ideológico, o conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, podem ser responsáveis, tanto por reforçar quanto por questionar valores, crenças e poder, assim, “[...] as consequências do letramento são consideradas desejáveis e benéficas apenas por aqueles que aceitam como justa e igualitária a natureza e estrutura do contexto social específico no qual ele ocorre” (SOARES, 2012, p. 76).

A interpretação radical do letramento vem ao encontro do conceito aplicado à educação problematizadora e libertadora que exige um educador humanista, revolucionário, crente no poder criador dos homens, o qual, prima pelo pronunciamento de uma palavra viva “[...] que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2011, p.93).

Portanto, enquanto a interpretação progressista institui a adaptação, a revolucionária prima pela transformação, naquela o indivíduo torna-se capaz de responder às demandas sociais, nesta, o homem cria e, transforma, essas demandas, consequências de sua conscientização, compreensão do mundo e apropriação de sua própria palavra, Freire (2011), caracterizaria o letramento progressista como estando vinculado à educação bancária.

Por referir-se a esta imensa gama de variáveis, desde habilidades e conhecimentos pessoais, até práticas e competências funcionais, bem como valores ideológicos e metas políticas, Soares (2012) defende a utilização do termo no plural, ou seja, letramentos, em detrimento à sua expressão no singular.

Ainda que exista a possibilidade de um indivíduo ser analfabeto, não saber ler nem escrever, segundo teóricos do letramento, a existência de iletrados em sociedade grafocêntricas é improvável, visto que, podem fazer uso de um leitor ou escritor para participarem de práticas sociais que os exijam, pois letramento é:

[...] o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2012, p. 44).

Ao compreender-se letramento como utilização da tecnologia da leitura e da escrita em práticas sociais, entende-se a observação de Mortatti (2000) durante o quarto momento do período histórico da alfabetização no Brasil. O período de “Desmetodização da alfabetização”, quando houve grande empenho no convencimento dos alfabetizadores para utilização de textos de circulação social como livros, revistas, gibis, jornais, dentre outros, visto que, ainda que se buscasse a hegemonia de uma teoria construtivista, a qual explicou como se dá a aprendizagem deste conhecimento pelas crianças, esta dividia espaço com teóricos do letramento, os quais estavam preocupados com os usos que se faziam do ler e escrever socialmente.

2.4. Interacionismo-Linguístico

Leitura e escrita, inseridas numa perspectiva interacionista-linguística são atividades discursivas e seu processo de ensino-aprendizagem, depende das relações intra-escolares, em particular daquelas travadas entre professores e alunos. Tal teoria propõe a compreensão de como se dá tanto o ensino quanto a aprendizagem da língua escrita, exigindo para isso uma proposta didático-pedagógica respaldada por textos, a qual deverá relacionar “[...] por que, para que, como, o que, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender a língua escrita” (MORTATTI, 2010, p. 332).

A teoria interacionista-linguística advém do sócio-interacionismo de Vygotsky, na qual linguagem e cognição se articulam e se constituem mutuamente onde a linguagem “[...] emerge no contexto das práticas sociais como instrumental constitutivo

do psiquismo humano. ‘A palavra constitui o microsmo da consciência humana’” (SMOLKA, 1993, p. 8).

Este talvez seja a principal diferença entre o interacionismo de Vygotsky e o interacionismo-linguístico proposto no Brasil por Geraldi, pois para este o discurso em sua materialidade social ou textual é que representa a unidade básica da linguística, não as palavras, daí a necessidade de se alfabetizar utilizando tal recurso, ou seja, o sujeito se constitui enquanto tal interagindo através de sua linguagem e reconstruindo-a num contínuo, por isso, associar

[...] a noção de constitutividade à noção de interação é aceitar o fluxo do movimento, cuja energia não está nos extremos, mas no **trabalho** que se faz cotidianamente, movido pelas utopias, pelos sonhos, limitado pelos instrumentos disponíveis, construídos pela herança cultural e reconstruídos, modificados, abandonados, ou recriados pelo presente (GERALDI, 1995, p. 131, grifo do autor).

De acordo com Geraldi (1995), existe, pois, certa incompletude tanto no indivíduo, quanto na própria linguagem que será modificada e reconstruída continuamente ao longo de suas existências a partir das relações travadas, no entanto, as interações sociais requerem não apenas o reconhecimento do outro, bem como, sua compreensão.

Reconhecer e compreender o outro são exigências “difíceis” de serem atendidas mediante a diversidade linguística e às diferentes instâncias nas quais são utilizadas, uma vez que, na sociedade contemporânea “[...] um e apenas um dos dialetos tem sido admitido em certas instituições sociais, especialmente aquelas que se classificariam entre “as instâncias públicas” de uso da linguagem” (GERALDI, 1995, p. 133).

É justamente neste aspecto que, segundo Geraldi (1995) se debruçam as principais críticas dos interacionista-linguísticos em relação ao sistema escolar elitista que se conhece, o qual, por estabelecer apenas um gênero discursivo como, culto, padrão, correto, impõe às camadas populares o desprezo e abandono de seu próprio discurso.

O abandono do discurso próprio em prol do alheio acarreta sua total ausência, assim classes populares são transformadas em usuárias de um código que lhes causam

estranhamento, por isso, indivíduos passam anos na escola, aprendem ler e escrever, no entanto, não conseguem fazer uso deste conhecimento em sociedade, pois, foram desapropriados de uma palavra significativa (GERALDI, 1995).

A escola, de acordo com Geraldi (1995), é ou pelo menos deveria ser o lugar de destaque para que os educandos se colocassem como locutores de discursos e, não apenas interlocutores de outrem. As variedades linguísticas estão relacionadas aos diferentes grupos sociais aos quais pertencem e a interação entre estes é de fundamental importância para sua reconstrução contínua.

Porém, apesar da cultura ser uma construção social, Geraldi (1995) observa que ela é registrada e divulgada apenas na variedade de maior prestígio, que se diferencia das demais por associar-se à escrita, à tradição gramatical, à invenção dos dicionários. E, muitas vezes, a escola enquanto portadora legítima do conhecimento construído sócio e historicamente, percorre na contramão do sentido que deveria seguir. No lugar de espaço privilegiado de locução, coloca-se como anunciante do único modelo de discurso “correto”, calando assim a quem deveria ensinar a se pronunciar.

Os defensores deste ensino discursante veem a língua como uma tecnologia pronta, acabada e imutável, daí, considerarem apenas uma, dentre tantas, como a ideal, desconhecem ou desconsideram que sujeito e linguagem estão em contínua construção e mutação. Não é necessariamente a língua padrão que promove dificuldades em seu processo de ensino-aprendizagem, mas sim, “[...] as imagens de como se deve falar ou a certa imagem de qual é a forma linguística correta” (GERALDI, 1995, p. 135).

Uma postura pedagógico-didática que permita a locução e a interlocução entre os sujeitos falantes de diferentes variedades linguísticas estará promovendo, no lugar da submissão aquilo que se denominou de padrão, a construção coletiva da norma “cult”, por isso, ao assumir-se a existência de diferentes instâncias e variedades linguísticas, será exigido da escola novas aprendizagens, “[...] recuperando as próprias atividades dos sujeitos falantes como inspiração do trabalho escolar” (GERALDI, 1995, p. 136).

De acordo com uma teoria interacionista-linguística, os alunos ao adentrarem as escolas trazem consigo muitos conhecimentos tanto sobre a língua falada quanto à escrita, inclusive buscam a interação entre ambas. Dentro desta perspectiva a relação

professor-aluno é modificada, ambos são ensinantes e aprendentes, autores de suas falas e escritas, daí a exigência do uso de diferentes materiais durante o processo de alfabetização, como a biblioteca, a sala de leitura, o jornal, a televisão, o rádio, a internet dentre outros.

Essa nova relação produz aprendizagem sob um contexto de ensino no qual se dispensa o discurso monólogo e sem sentido de um professor que tudo sabe a alunos que no extremo oposto, a tudo desconhecem. O indivíduo que se pretende formar, não é mais aquele conformado, passivo, receptor de uma cultura que lhe faz alheia, mas o “[...] que se torne um produtor de cultura” (GERALDI, 1995, p. 138).

A teoria interacionista-linguística aproxima-se, à educação libertadora de Freire, visto que a compreende como um [...] campo vasto que pode envolver desde os processos iniciais de acesso a este mundo até as práticas sociais que o constituíram e que o constituem no presente [...] (GERALDI, 2011, p. 16).

Para Geraldi (2011), o conceito de letramento torna-se desnecessário uma vez que afirma que em sociedades letradas não há iletrados, pois, sabe-se, graças ao construtivismo, que crianças, mesmo antes de dominarem o sistema de escrita alfabético, desenvolvem hipóteses a respeito dele.

Para Geraldi (2011), a alfabetização já contempla tanto a tecnologia do ler e escrever, quanto sua aplicação e uso em contextos sociais, enquanto o letramento ao justificar-se a partir dos indivíduos já alfabetizados, mas que não incorporaram em seu cotidiano tais habilidades, ao mesmo tempo em que não consideram a possibilidade de existência de iletrados em sociedades nas quais o índice de analfabetismo ainda é grande, deixa pairar sobre si certa dúvida, afinal, o letramento surgiu ou não a partir da preocupação com aqueles que já sabiam ler e escrever?

De acordo com Geraldi (2011), desde Paulo Freire - com seu processo de alfabetização de adultos a partir da escolha de palavras do círculo social dos próprios alfabetizando como temas geradores, as quais estão recheadas de conteúdo político - estudiosos do campo da alfabetização têm-se dedicado muito mais à atribuição de significados do que à relação som-grafia, daí este processo ter passado a ocorrer via utilização de material escrito e seus significados, assim, esta alfabetização:

[...] com base nos sentidos adquire imediatamente cunho político, porque não discutimos grafemas, mas sentidos. Reduzir a alfabetização à “aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve” é desvestir o processo de alfabetização de todo e qualquer cunho político. Como se a técnica fosse neutra e como se seu uso – os sentidos que faz circular – fosse independente de interesses sociais (GERALDI, 2011, p. 29).

Para Geraldi (2011), politicamente exigir-se o conceito de letramento é simultaneamente desqualificar o conceito de alfabetização, na qual ela é reinventada como competência técnica, vislumbrando-se a retomada ao método fônico e, após seu domínio, cada indivíduo devendo responder às demandas sociais adequadamente.

O conceito de letramento não contribui, de acordo com Geraldi (2011), nem para melhorar a compreensão do processo de aquisição da língua escrita e nem como instrumento eficaz na superação das desigualdades sociais, pelo contrário, enfatiza o processo de alfabetização como técnica e adaptação do indivíduo à sociedade.

Geraldi (2011) enquanto teórico do interacionismo-linguístico critica a perspectiva do letramento, bem como por fundamentar-se em Vygotsky, não comunga de modelos construtivistas, por isso, de acordo com Mortatti (2000) há que se atentar pelas aglutinações, tão comuns pós década de 1980, entre teorias contrárias quanto às relações entre linguagem e cognição.

2.5. Alfabetização no Brasil nos governos de Lula e Dilma (2003 – 2014)

Este foi um período de grande expectativa para a educação no Brasil, visto que, internacionalmente, a Organização das Nações Unidas (ONU), a partir da resolução n. 56/116, de 19/12/2001 declarou o período entre 2003 e 2012 como “A Década das Nações Unidas para a alfabetização” e, internamente, Lula ascendeu à presidência, acenando para possibilidades de “mudanças” nas diversas áreas sociais (GONTIJO, 2014).

Segundo Gontijo (2014), a decisão pela determinação da Década da Alfabetização (2003-2012) pela ONU relacionou-se a três fatores essenciais: (i) grande contingente de analfabetos, mundialmente, um em cada cinco adultos, ou seja, 776

milhões de pessoas, dentre as quais, um terço é mulheres; (ii) reconhecimento através da Declaração Universal dos Direitos Humanos da alfabetização como um deles, porém, o qual permaneceu violado sendo acentuado a partir da década de 1990 e (iii) medidas insuficientes na melhora dos níveis de alfabetismo.

Quanto ao fator interno, ou seja, a vitória de Lula nas urnas presidenciais, embora se tenha criado altas expectativas o que se observou foram mais permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Segundo Dalila (2009) no campo da educação houve a perpetuação de programas implantados durante a gestão de FHC que estabeleciam parcerias diretas entre o Estado e municípios, escolas, Organizações não governamentais (ONGS), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPS) e sindicatos.

Lula reafirmou o assentimento com organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) e deu continuidade à reforma do Estado iniciada por FHC em especial no que tange o combate ao analfabetismo e o financiamento do ensino fundamental e médio. Intensificou a abertura do setor educacional, em especial o ensino universitário, às empresas e grupos internacionais, enfatizando o ensino à distância diversificando as fontes de financiamento para a educação universitária (LIMA, 2011).

Programas estes vinculados a um novo modelo de gestão de cunho neoliberal que prima pela desregulamentação, privatização, descentralização e autonomia. Concebendo-se como desregulamentação, a suspensão dos direitos adquiridos, privatização, Estado mínimo e mercado máximo, descentralização e autonomia, mecanismos de transferência “[...] aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 106).

Observou-se no governo Lula, a ausência de políticas regulares que viessem a combater as medidas tomadas anteriormente e assistiu-se a aplicação de ações dispersas e a implantação de diversos programas especiais destinados a um público específico, ou seja, a população mais vulnerável encontrada abaixo da linha da pobreza. Assim o universal tornou-se particular sob a justificativa da necessária focalização do gasto

público, aderindo-se tanto ao recurso da racionalidade técnica quanto a primazia da inclusão social⁷ em detrimento do direito universal pela educação (DALILA, 2009).

Em seus dois mandatos, Lula primou por políticas de educação focalizadas num:

[...] a) processo de inclusão social, com a ênfase na utilização das instituições privadas, na oferta de vagas subsidiadas pelo governo aos grupos desfavoráveis entre pobre e étnicos; b) ênfase na educação à distância para alcançar os “não alcançados do sistema”, c) ampliação de programas ampliação e acompanhamento da avaliação da qualidade da educação oferecida quanto à eficácia e eficiência (LIMA, 2011, p. 3).

Um diferencial destacado por Dalila (2009) do governo Lula em relação ao de FHC foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) no ano de 2006, o qual, caracterizou-se como uma ampliação do FUNDEF, tornando-se o principal mecanismo de financiamento da Educação Básica, com duração prevista de 14 anos, constituída pela Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio.

Apesar das rupturas, Lula optou por estender o programa Bolsa-Escola de FHC, reconfigurando-o como Bolsa-Família, isto é, transferência de renda direta do Estado à família, bem como criou o ProJovem, programa emergencial e experimental com o intuito de levar os jovens à conclusão do Ensino Fundamental e o Primeiro Emprego. Todos eles configurando-se como programas sociais de caráter assistencial ou compensatório destinados aos miseráveis (DALILA, 2009).

Acrescente-se a estes programas os *vouchers*, bolsas de estudos subsidiadas com o dinheiro público utilizado para formação em instituições privadas instituído a partir do Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), bandeiras do governo Dilma. Não que se esteja fazendo oposição a tais programas, mas sim que os mesmos devem configurar-se como medidas paliativas e provisórias, visto que “[...] a escola pública aberta a todos que tem

⁷ Inclusão social, segundo Malanchen (2007) seria a adequação do indivíduo ao mercado de trabalho, isto é, uma inclusão social na lógica do capital.

que ter qualidade e, portanto, é nela que devem ser feitos investimentos para sua melhoria” (FREITAS, 2012, p. 386).

Essas ações esparsas levaram o PNAD/IBGE em 2005 a anunciar no seu relatório que o governo petista de Lula tem transformado o Brasil em um país menos desigual. Apesar das controvérsias resta-nos a dúvida de até que ponto é correto afirmar “[...] que a melhoria observada na situação dos mais pobres tem significado a redução das desigualdades sociais que historicamente marcaram este país como uma das sociedades mais injustas do mundo” (DALILA, 2009, p. 203)?

A educação, enquanto política social, que deveria, segundo Frigotto e Ciavatta (2003), estar a serviço do reconhecimento dos problemas do mundo globalizado, de maneira a auxiliar na tomada de decisões locais, que deveria assumir-se enquanto direito inalienável do povo sob a égide de uma escola pública de qualidade de maneira a romper com a dependência científica, tecnológica e cultural contribuindo para a construção de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas de um país soberano e solidário, concebendo-se determinante e determinada social, política e ideologicamente prestou-se na gestão de Lula a cumprir certa [...] tarefa na distribuição de renda aos mais pobres que se encontram na condição de assistidos [...] (DALILA, 2009, p. 204).

Conclui-se que no lugar das transformações esperadas houve adequação infra-estrutural com manutenção de uma escola dualista via:

[...] concertação das desigualdades sociais, não pelo rompimento da teoria da acumulação capitalista, mas pela inclusão, se não de todos, pelo menos de grupos cuja visibilidade, favorecessem a explicitação do esforço do “mundo solidário capitalista”, para a erradicação da pobreza, da fome, das oportunidades educacionais e da promoção de um mundo centrado na “solidariedade universalizante, democrática e humanizante” (LIMA, 2011, p.4).

No contexto da alfabetização, suas taxas tem sido cada vez mais relacionadas linearmente a índices de medida não apenas do sistema educacional, como também das desigualdades sociais e da pobreza. Tanto que, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) criou em 2007 o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para servir de indicador de qualidade da educação. Seu papel é medir o desempenho do sistema de ensino assentado em uma escala de zero a dez. Com ele, os municípios que ficam abaixo dos índices de qualidade recebem apoio técnico e financeiro do MEC, porém, para isso, devem aderir ao “Compromisso Todos pela Educação” (DALILA, 2009).

Segundo Dalila (2009) todos os municípios brasileiros aderiram a este documento e se comprometeram a atingir metas pré-estabelecidas bianualmente pelo governo federal até 2022, dentre elas, alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade e atingir um IDEB de no mínimo 6,0; índice considerado compatível a países desenvolvidos.

De acordo com Freitas (2012), o IDEB foi inspirado na Lei de Responsabilidade Educacional americana, a *No Child Left Behind* que, além de não ter produzido os resultados esperados é caracterizada atualmente como a década perdida para a educação americana, responsável pelo fechamento de escolas públicas transferidas à iniciativa privada, tanto que, Obama teve de criar um perdão para os estados norte americanos que não conseguiram cumprir os prazos legais.

Freitas (2012) classifica a política educacional deste período como um neotecnismo, no qual a teoria da responsabilização, meritocrática e gerencialista, se propõe à mesma racionalidade técnica dos anos de ditadura militar, porém com novos standards, quais sejam: “[...] expectativas de aprendizagem medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola” (FREITAS, 2012, p. 383).

Zaccur (2011) ao refletir sobre as propostas de alfabetização assumidas e difundidas pelo MEC também as caracteriza como um retorno ao fundamentalismo tecnicista que impõem ao professor alfabetizador, o método a ser seguido religiosamente via os pacotes enviados às escolas públicas, livros, DVDs, fantoches, e por que não acrescentarmos à lista da autora, os cursos de formação continuada, tal como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Pacotes que transformam professores e alunos em ventríloquos, desresponsabilizam os alfabetizadores pelo seu fazer pedagógico que também deveria

ser político e situam o ensinar e o aprender na esfera da reprodução, estreitando “[...] a possibilidade do diálogo que estende a leitura da palavra à leitura da “palavramundo”” (ZACCUR, 2011, p. 112).

Há certas concepções mitológicas em relação à aquisição da leitura e da escrita, que perpassaram sua história desde os primórdios da república brasileira e que tem sido cada vez mais acentuadas, estas correlacionam linearmente alfabetização, desenvolvimento econômico, social, individual dentre outros, desconsiderando-a enquanto instrumento de segregação e marginalização dentro de uma sociedade que sobrevive à custa da exploração do trabalho. Antes de se propor programas para erradicação do analfabetismo, há que se definir o próprio conceito de alfabetização, devendo-se:

[...] levar em conta, sobretudo, os contextos históricos e sociais em que ela ocorre e, desse modo, precisa ser concebida como prática social e cultural que se desenvolve de diferentes maneiras, em diferentes contextos, para atender a finalidades específicas dos grupos humanos que utilizam a leitura e a escrita para fins sociais, profissionais, entre outros. Porém, não se pode perder de vista que a alfabetização precisa tornar-se um elemento fundamental para a libertação e mudança social (GONTIJO, 2014, p. 14).

Anteriormente à adesão deste ou daquele programa ou pacto há que se refletir sobre os reais beneficiários da desqualificação dos saberes docentes, de quem irá lucrar com a adesão de pacotes importados, tecnicamente organizados sem os conhecimentos mediados e construídos entre educador e educando, que “[...] interesses econômicos se implicam nesse negócio em que a alfabetização é despolitizada e reduzida à mercadoria?” (ZACCUR, 2011, p. 113).

Para Gontijo (2014), a questão relacionada à concepção na qual os programas destinados à erradicação do analfabetismo têm se apoiado, corresponde a um dos fatores de seu insucesso até o momento, novos e velhos conceitos, aparecem em tematizações, normatizações e, conseqüentemente, em práticas pedagógicas não como um saber em potencial mas sim, como um instrumento para aquisição de novos conhecimentos.

Neste sentido se dá a adoção do novo termo, Letramento, o qual se difere de alfabetização, esta se restringindo à técnica do ler e escrever e aquele aos usos sociais que se faz da leitura e da escrita, tornando-se possível desviar o “[...] foco da discussão histórica e política, cultural e epistêmica da alfabetização para a questão do letramento e sua escolarização” (ZACCUR, 2011, p. 112).

No relatório apresentado pela UNESCO em 2006, *Educação para todos: a alfabetização, um fator vital*, encontram-se descritas quatro tipos de concepções diferentes para alfabetização desenvolvidas em tematizações, normatizações e realizações desde a década de 1950, até os dias atuais: (i) conjunto autônomo de competências, (ii) aplicada, praticada e situada, (iii) processo de aprendizagem e (iv) texto, as quais têm influenciado discussões e proposições realizadas pela ONU (GONTIJO, 2014).

Para Gontijo (2014), dentro de uma perspectiva de alfabetização, enquanto conjunto autônomo de competências, o embate é travado entre defensores de métodos sintéticos e analíticos, os quais discordam quanto, a unidade adequada para se utilizar no processo de ensino da leitura e da escrita: letras, sílabas, palavras, frases ou historietas, transformando a aquisição do sistema de escrita em condição para o desenvolvimento econômico, o progresso e a transição da cultura oral para escrita, isto é, a alfabetização tem a função de separar civilizados e selvagens. Concepção esta bem utilizada até a década de 1950, relacionada ao fim da Segunda Guerra Mundial, e fundada no ideal de universalização da alfabetização a partir da educação fundamental.

Neste contexto, de acordo com a UNESCO, alfabetizado era o indivíduo capaz de ler, escrever e compreender enunciados simples, relacionados ao seu dia-a-dia. Ainda que não seja um conceito adequado, considerando-se que a escrita é um produto cultural e que, vive-se em uma sociedade na qual se faz intenso uso dela, torna-se realmente fundamental oportunizar a todos os indivíduos condições de apropriação deste código, visto que, tem o potencial de auxiliar no desenvolvimento individual como também no surgimento de outros conhecimentos, no entanto, quando utilizado como meio de exercício do poder, colonização, dominação e ideologização “[...] o uso desse conhecimento traz malefícios enormes para a sociedade e para os indivíduos” (GONTIJO, 2014, p. 16).

A alfabetização em particular, assim como a educação de maneira em geral, deve ser compreendida em sua ambiguidade, determinada por e determinante da estrutura social vigente, daí a necessidade do reconhecimento de seus aspectos sociais, políticos, econômicos e ideológicos de forma a posicionar-se em defesa de uma educação que, além

[...] de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 103).

A perspectiva de alfabetização como aplicada, praticada e situada relaciona-se ao seu contexto funcional, desenvolvida e divulgada em meio ao contexto da Guerra Fria, no qual, o Banco Mundial entre as décadas de 1960 e 1970, temendo a potencialidade política deste processo, deixou de investir em programas de massa, favorecendo aqueles vinculados à teoria do capital humano⁸, agregou então a este conteúdo valores econômicos, relacionados à eficácia e à produtividade, bem como à vida social local, comunitária e individual, ou seja, “[...] a alfabetização não pode ser considerada um fim em si mesma, mas deve preparar o homem para desempenhar um papel social, cívico e econômico na sociedade” (GONTIJO, 2014, p. 19).

Gontijo (2014) observa que devido à popularização da concepção de alfabetização de Paulo Freire em países desenvolvidos na década de 1970 a UNESCO conferiu-lhe o Prêmio de Alfabetização Mohamed Reza Pahlavi em 1975, incorporando à sua concepção, não apenas o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, como também, a necessária contribuição que esta deveria proporcionar para a libertação do homem e sua formação plena.

Tais ideias, segundo Gontijo (2014), ultrapassam a concepção de adaptabilidade ao sistema social e econômico, expressa pela alfabetização funcional, primando pela

⁸ Teoria do Capital Humano, referencial divulgado com maior ênfase a partir da década de 1960 através dos trabalhos de T. Schultz e Gary Becker, dentre outros, o qual estabelece uma linearidade entre o desenvolvimento de habilidades cognitivas, especialmente via educação formal ou treinamento, e produtividade da mão-de-obra. Para maiores esclarecimentos ver, LIMA, Ricardo. *Mercado de trabalho: o capital humano e a teoria da segmentação*. Pesq. Plan. Econ. Rio de Janeiro, 10 (1) 227 a 272 abr. 1980.

mudança social e libertação, por isso não se acredita que tal pensamento tenha realmente influenciado os programas promovidos por instituições internacionais, em especial, as campanhas da própria UNESCO.

De acordo com Gontijo (2014), a alfabetização enquanto processo de aprendizagem, vincula-se ao construtivismo e à psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky, a qual concebe leitura e escrita como um processo ativo e global de aprendizagem e, apesar de sofrer críticas por seu caráter biopsicologizante, está presente nas orientações do Ministério da Educação (MEC) desde a década de 1990.

A última perspectiva apontada por Gontijo (2014) compreende a educação como texto e fundamenta-se na teoria de Foucault, a qual:

[...] situa a alfabetização no contexto de práticas sociopolíticas e de comunicação mais amplas, que constituem, legitimam e reproduzem as estruturas de poder existentes na sociedade capitalista. A linguagem é um dos meios pelo qual se efetua a comunicação. A questão geral, em matéria de políticas suscitadas pelos trabalhos que se apoiam nesse enfoque, é saber, se os tipos de alfabetização usados nas escolas e pelos programas para adultos são pertinentes para a vida presente e futura dos educandos (GONTIJO, 2014, p. 18).

Apesar das contribuições dos leitores de Michael Foucault que relacionam conhecimento, poder e controle social, observou-se no Brasil, apesar das mudanças políticas ocorridas a partir de 2003 uma tentativa de retomada de ideais combatidos na década de 1990, bem como a congregação de diferentes abordagens no campo da alfabetização, relacionando-a com o desenvolvimento individual e a adequação social, portanto, ao ensino de habilidades específicas (GONTIJO, 2014).

Afirma-se, pois que as políticas de responsabilização implementadas nos anos de 1990 por FHC, as quais reduziam as responsabilidades estatais para com a educação, transferindo-as às famílias e à filantropia, foram perpetuadas e em certa medida intensificadas nos governos de Lula e Dilma, visto que, suas políticas evocam:

[...] práticas de envolvimento e responsabilização social – como se estivesse nas mãos de cada indivíduo, em particular, melhorar o mundo, melhorando a educação – quando se sabe que fatores estruturais intra e extraescolares são determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de “medição” de qualidade (DALILA, 2009, p. 206).

Para corroborar com a afirmação acima, o MEC adotou a perspectiva do letramento para conduzir suas políticas e a alfabetização tornou-se bandeira da luta da classe trabalhadora, por que “[...] saber ler e escrever, teórica e ideologicamente, agregou-se aos requisitos que garantem a empregabilidade, melhoria das condições de vida, saúde, entre outros” (GONTIJO, 2014, p. 21).

A Comissão de Educação e Cultura instituiu um Grupo de Trabalho (GT) pela Câmara dos Deputados, que elaborou e apresentou um relatório no dia 15 de setembro de 2003 no seminário: “*O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os novos caminhos*”, cujo objetivo foi expressar a posição parlamentar frente tal modalidade de ensino, este foi o primeiro documento nacional organizado para repensar o conceito de alfabetização que viria a fundamentar futuras políticas e práticas, vale destacar aqui, os integrantes deste grupo:

[...] Fernando Capovilla (Brasil), Claudia Cardoso-Martins (Brasil), Jean-Emile Gombert (França), João Batista Araújo e Oliveira (Brasil – coordenador do relatório), José Carlos Junca de Moraes (Portugal – professor e diretor da UNESCO), Marilyn Jaeger Adams (Estados Unidos), Roger Beard (Inglaterra). É importante salientar que o coordenador do referido GT é diretor-presidente do Instituto Alfa e Beta (IAB), criado em 2006, cuja missão, segundo consta no *site* do instituto, é “promover políticas e práticas de educação baseadas em evidências e melhores práticas” científica [...] (GONTIJO, 2014, p. 26).

De acordo com Gontijo (2014), o Instituto Alfa e Beta fundamenta-se no método fônico, por isso, entende que as relações fonemas-grafemas são essenciais para o processo de alfabetização. Esta também é a posição dos demais integrantes do GT, portanto, por mais que se queira destaca-lo como promotor de debates sobre o tema, uma vez que não se abre espaço para o diálogo entre diferentes formas de pensamento, este adquire caráter autoritário e não dialógico.

Refletindo sobre o “repensar o ensino da alfabetização” via adesão ao método fônico disfarçado de novo discurso, Zaccur (2011) faz algumas considerações: (i) crianças muito pequenas fazem uso de estatísticas e experimentações para apreenderem o mundo à sua volta, (ii) bebês usam padrão de probabilidade para fragmentarem a fala do adulto e encontrarem cadeias de sílabas que juntas formam palavras, este é um processo interno mediado pela interação; (iii) se no lugar de interlocuções cotidianas, os adultos se pusessem a ensinar a língua falada mediante etapas pré-fixadas, possivelmente as crianças não aprenderiam a falar.

Conclui-se, pois, que ninguém precisa estudar fonologia para se tornar falante, os adultos ao escreverem não têm plena consciência fonológica, motivo pelo qual na década de 1970 o método fônico da Abelhinha foi combatido sob a alegação de que crianças alfabetizadas por ele seguiam com problemas ortográficos durante sua vida escolar.

Extremismo característicos de defensores deste ou daquele método, visto que, Zaccur (2011) ao acompanhar crianças alfabetizadas pelo método fônico observou que algumas escreviam foneticamente, outras liam tão silabicamente que não conseguiam compreender o sentido do texto, enquanto:

[...] aquelas crianças que tinham encontrado quem estimulasse precocemente o seu gosto pelos livros não apresentavam problema, apesar do método fônico. Aprendiam a escrever cada vez mais ortograficamente por lerem muito e, por lerem muito, aprendiam a escrever cada vez mais ortograficamente. Terminaram compreendendo, sem dar conta disso, que, “a escrita não é espelho da fala” (ZACCUR, 2011, p. 111, grifo da autora).

Conclui-se que nenhum método é suficiente em si mesmo e, que mais importante que a discussão tecnicista do como se deve ensinar a ler e escrever, ou segundo o novo discurso, se se deve primeiro alfabetizar para depois letrar, vice-versa ou se como indica o MEC deve-se alfabetizar letrando e letrar alfabetizando a discussão deveria recair, de acordo com Zaccur (2011) em se promover uma alfabetização emancipatória, dialógica com ampla inserção da criança desde muito cedo na cultura escrita, de forma que ela fizesse da leitura da palavra e da leitura do mundo, a leitura da palavramundo.

Os relatórios apresentados pelo GT, de acordo com o presidente da Comissão de Educação e Cultura, Gascão Vieira, tem desencadeado discussões em território nacional, como também deu origem a um teste para avaliar as competências esperadas pelo processo de alfabetização organizado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (GONTIJO, 2014).

O ministro Fernando Haddad do MEC convidou os integrantes do GT para participarem em 2006 do seminário Alfabetização e Letramento em Debate e adotou suas observações para criação de políticas. Como exemplo tem-se a instituição da Provinha Brasil para avaliação da alfabetização, através do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) da educação, como ficou conhecido o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implantado oficialmente pelo MEC em 15 de março de 2007 (GONTIJO, 2014).

Freitas (2012) critica a política de educação fundamentada em testes caracterizando-a de cunho liberal, visto que prega a igualdade de oportunidades e não de resultados, sendo o esforço de cada indivíduo, considerado o responsável por seu sucesso ou fracasso, tirando-se o foco da própria desigualdade social, base da desigualdade de resultados.

Lamenta-se que, assim como ocorreu nos EUA as crianças brasileiras estejam sofrendo com um processo de escolarização antecipada haja vista as avaliações em larga escala que tem sido aplicadas a elas desde os oito anos de idade, com fins a mensurar a qualidade de sua alfabetização, segundo Freitas (2012) essa política pode vir a prejudicar não apenas a saúde da criança quanto furtar suas perspectivas de sucesso escolar em longo prazo.

De acordo com Gascão Vieira o relatório fundamentou-se em contribuições de pesquisas científicas desenvolvidas nos Estados Unidos e na Inglaterra, bem como, foi utilizado, a publicação nacional de Leonor Scliar-Cabral e estudos desenvolvidos pelos demais integrantes do GT, os quais contribuíram para a criação de uma comissão multidisciplinar para o estudo da aprendizagem infantil pela Academia Brasileira de Ciências (GONTIJO, 2014).

Pelos países de origem da “nova” teoria pedagógica adotada pelo MEC, EUA e Inglaterra, fica claro a perpetuação de uma gestão cujo projeto educativo associa-se, segundo Frigotto e Ciavatta (2003), de forma ativa, consentida e subordinada aos organismos internacionais, os quais, tem o objetivo de promover a inclusão social via barateamento da formação de mão-de-obra qualificada às novas exigências capitalistas, de maneira a adaptar os indivíduos ao mercado de trabalho.

Os relatórios desenvolvidos pelo GT tratam especificamente da alfabetização de crianças e tem por objetivo informar autoridades, universidades e sociedade civil a respeito dos avanços da ciência cognitiva da leitura e suas contribuições para a necessária revisão das políticas e práticas alfabetizadoras no Brasil. Sua “principal” contribuição é o uso de metodologias experimentais e de controle, utilizadas pelas ciências naturais e muito úteis a elas, porém, de acordo com Gontijo (2014), não muito eficaz em pesquisas relacionadas às ciências humanas, pelo fato de pesquisador e objeto de estudo serem sujeitos cognoscentes com, memória, conhecimento, interesse e atenção manifestos pela linguagem.

O relatório do GT acusa o Brasil por: (i) não conseguir alfabetizar suas crianças, especialmente aquelas de classes economicamente desfavorecidas, (ii) ter dificuldades em utilizar dados científicos e resultados de avaliações para alavancar o ensino, (iii) aderir ao construtivismo de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e esclarece sua concepção de alfabetização: “[...] conjunto autônomo de competências, particularmente o enfoque fonético” (GONTIJO, 2014, p. 29).

Ao analisar o relatório, Gontijo (2014) concluiu que a especificidade da alfabetização, segundo ele é, ensinar a criança a codificar o código oral no escrito e decodificar este naquele, portanto, entre significante e significado, o ensino-aprendizagem do primeiro se sobrepõe ao segundo, deixando claro que, para este grupo de pesquisadores, ler com compreensão, sucede ao estágio da decodificação.

Sob esta concepção de alfabetização, expressa pelo GT e adotada pelo MEC, inclusive no PNAIC, posterga-se para um futuro longínquo a real formação das crianças, retira-se de seu âmago elementos de análise crítica da realidade e substitui-se por um

[...] “conhecimento básico”, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências). A consequência é o estreitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação do jovem, em nome de uma promessa futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação (FREITAS, 2012, p. 389, 390).

Estreitamento curricular agravado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) aplicada às crianças brasileiras ao final do 3º ano, de maneira a garantir que todas elas estejam alfabetizadas em **Língua Portuguesa** e **Matemática** na conclusão deste ciclo de ensino, ou seja, até os oito anos de idade, limita o currículo básico do Ciclo de Alfabetização nestas duas disciplinas, Língua Portuguesa e Matemática. Assim ao mesmo tempo em que se afirma que uma avaliação em larga escala tem o potencial para promover a alfabetização de **todas** as crianças até o final do 3º ano secundariza-se as demais áreas do conhecimento (FREITAS, 2012).

Ao Ciclo de Alfabetização compete aquilo determinado ideologicamente como “básico”, sendo o problema não o que ele contém, mas sim, o que ele exclui o que é deixado de lado por extrapolar ao básico, propondo-se uma linearidade entre qualidade da educação e nota alta, omitindo que “[...] nota alta não é sinônimo de qualidade de educação” (FREITAS, 2012, p. 390).

Para o GT, segundo Gontijo (2014), ler exige previamente consciência fonêmica e descoberta do princípio alfabético e, ambas requerem um ensino sistemático, o qual, segundo Ferreiro e Teberosky (1986), gera muitas vezes um divórcio entre significante e significado.

De acordo com Gontijo (2014), para ambos os teóricos, do construtivismo e do letramento, além do necessário uso de materiais de circulação social no processo de alfabetização, a unidade básica para o aprendizado da leitura é a palavra, a diferença centra-se no fato de que, enquanto o GT privilegia a dissociação entre significante e significado, Ferreiro e Teberosky a condena.

Em relação à escrita, segundo Gontijo (2014), o GT aponta diferentes etapas em seu desenvolvimento, como grafomotora, na qual a criança difere escrita de desenhos, grafossemântica, relaciona tamanho do objeto ao da sua representação escrita (a palavra pai deve ser maior que bebê porque aquele é menor que este) e grafofonológica, compreensão da escrita como representação do som da fala, fases estas muito parecidas com aquelas descritas por Ferreiro e Teberosky na psicogênese da língua escrita.

No entanto, enquanto Ferreiro e Teberosky afirmam que todas as crianças aprendem a escrever evoluindo de uma a outra fase de forma ascendente, o GT não acredita que isso realmente ocorra, assim, uma das diferenças entre tais teorias recai no “[...] modo como pensam a atividade da criança no processo de aprendizagem da escrita e ao modo como pensam o ensino das relações fonemas-grafemas” (GONTIJO, 2014, p. 39).

De acordo com Pérez e Araújo (2011), a perspectiva teórica adotada pelo MEC no século XXI, o letramento, ao especificar alfabetização enquanto aquisição da técnica do ler e escrever via consciência fonológica faz um regresso ao paradigma behaviorista no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, combatido desde a década de 1960/70, tendo sido “substituído” na década de 1980 pelo cognitivismo.

A perspectiva do Letramento com sua diferenciação entre alfabetizar, ensinar a ler e escrever; alfabetização, ação de alfabetizar e letramento, estado ou condição do alfabetizado; somada à ênfase no ensino explícito, da consciência fonológica, e aos ataques infundados à teoria construtivista tem levado vários autores a concluir que:

[...] tais definições se constituem a partir de uma matriz simplificadora, que não dá conta das complexas relações sociais, políticas, culturais, epistemológicas e pedagógicas, que envolvem tanto a aprendizagem inicial quanto as práticas sociais de leitura e escrita (PÉREZ e ARAÚJO, 2011, p. 121).

Através das “novas” discussões propostas pelo MEC ocorreu na academia diferentes movimentos, alguns conciliadores, outros contra ou a favor da perspectiva do letramento, a primeira delas apontada por Gontijo (2014) foi realizada por Magda Soares já em 2003, num texto produzido e veiculado no GT10, Alfabetização, Leitura e

Escrita, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), denominado *Alfabetização e Letramento: as muitas facetas*.

Nesta obra, segundo Gontijo (2014), Magda Soares procurou harmonizar o embate entre defensores do método fônico e do construtivismo, bem como defender a especificidade da alfabetização, que só como parêntese, vai bem ao encontro da concepção expressa pelo GT, enfatizando a necessária atenção que se deve atribuir ao processo de letramento.

Como já discutido no subtítulo anterior, Soares (2003, 2010 e 2012), argumenta sobre os diferentes contextos nos quais o termo letramento surgiu ao mesmo tempo em países desenvolvidos e em desenvolvimento. Destacando que naqueles a preocupação era com a população já alfabetizada, que não conseguia fazer uso de tais habilidades em seu contexto diário, enquanto, no Brasil e demais países periféricos, por mais que a academia tenha investido na diferenciação entre alfabetização e letramento, ambos permaneceram fundidos,

De acordo com Gontijo (2014), Soares enfatiza em grande medida os prejuízos causados à alfabetização pelo construtivismo, acusando-o de desinventá-la, levando-a a perda de sua especificidade, sendo pois, este referencial teórico, o responsável pelo fracasso do sistema educacional brasileiro em alfabetizar seus alunos, bem apontado pelo GT e, expresso também através dos péssimos resultados obtidos pelos nossos estudantes nas avaliações externas nacionais e internacionais.

Soares (2010/2012) propõe a especificidade da alfabetização enquanto aquisição do sistema de escrita alfabético e ortográfico, porém, destacando a necessidade desta aprendizagem se desenvolver em um contexto de letramento. Através do uso de materiais de leitura e escrita de circulação social e permeado por suas práticas em contexto real, assim, de acordo com Gontijo (2014), Magda Soares, com seu jargão da necessidade de “alfabetizar letrando” e “letrar alfabetizando”, conseguiu conciliar duas concepções diferentes de alfabetização, enquanto conjunto autônomo de habilidades, expressa pelo GT em harmonia com uma perspectiva funcional apontada pela UNESCO.

E ainda, Soares, por comungar com a opinião do GT relacionado às mazelas causadas pelo construtivismo, sendo este responsável pela geração de uma massa de semialfabetizados e não alfabetizados, consequências de sua falta de sistematização destacou a “[...] necessidade de adoção de diferentes métodos, porque tanto a alfabetização como o letramento são multifacetados e por isso exigem usos de métodos diferenciados” (GONTIJO, 2014, p. 48).

Gontijo (2014) observa ainda que ambos os estudos, do GT e de Magda Soares, estão fundamentados muito mais em pesquisas realizadas em países desenvolvidos como Estados Unidos, França e Inglaterra do que em território nacional, portanto, pode ocorrer que, as políticas e práticas aqui implementadas, ainda não surtiram efeitos significativamente positivos por se distanciarem de nosso real contexto social, político e econômico.

Tanto que, de acordo com Freitas (2012), a política de responsabilização comprada dos EUA e implementada pelo atual governo via testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho das escolas e em alguns estados, como São Paulo, atribuição de recompensas ou sanções de acordo com os resultados obtidos, além de não melhorar a qualidade da educação, lhe acarreta várias consequências negativas, dentre elas: (i) estreitamento curricular, (ii) competição entre profissionais e escolas, (iii) pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes, (iv) fraudes, (v) aumento da segregação socioeconômica no território e/ou dentro da própria escola, (vi) precarização da formação do professor; (vii) destruição da moral docente; (viii) extermínio do sistema público de ensino; (ix) ameaça à noção liberal de democracia.

Com a finalidade de analisar resultados de pesquisas desenvolvidas em território nacional, Gontijo (2014) selecionou e investigou os resultados dos trabalhos referentes ao tema da alfabetização apresentados na ANPED entre os anos de 2003 e 2007, a partir de tais leituras concluiu que: o construtivismo não modificou as práticas pedagógicas para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, apenas, levou às professoras a

classificar seus alunos segundo suas hipóteses de escrita, pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética⁹.

Isso se deu devido à equívocos na compreensão dos alfabetizadores que se viram num momento de transição que ainda não se concretizou entre uma prática fundamentada na memorização e autonomização do comportamento e outra “[...] fundada na reflexão e na problematização” (PÉREZ e ARAÚJO, 2011, p. 122).

Gontijo (2014) observou que os professores, apresentavam conhecimentos superficiais sobre o construtivismo e as características e relações entre os diferentes níveis de hipótese de escrita. Bem como notou que a entrada de textos no dia-a-dia de uma sala de alfabetização não alterou as práticas ali desenvolvidas, visto que eles eram usados como ponto de partida para composição e decomposição de suas partes com vistas a analisa-las, ou seja, o ensino permaneceu mecanicista.

Entretanto, apesar dos equívocos gerados no período de transição do ecletismo metodológico para o construtivismo, e da permanência de um ensino mecânico. Não se pode deixar de atribuir ao construtivismo a importância que representou no desvelar de como uma criança aprende a ler e escrever, bem como através das críticas a ele atribuídas o vislumbre, ainda que superficial da importância das práticas sociais de leitura e escrita, do papel da cultura escrita para o processo de alfabetização, assim não se pode negar que os estudos de Ferreiro e Teberosky

[...] contribuíram para ampliar a compreensão dos educadores sobre a complexidade do processo de apropriação da leitura e da escrita; a alfabetização, mais do que a aquisição de um código, envolve um processo complexo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística (PÉREZ e ARAÚJO, 2011, p. 124).

A adoção dos ciclos de alfabetização, no lugar das séries possibilitou apenas segundo Gontijo (2014), a circulação de alunos sem repetição entre os três primeiros anos do ensino fundamental e o retardo de sua rotulação enquanto fracassado, lhes oportunizando uma permanência um pouco maior e menos sofrida no ambiente escolar.

⁹ Hipóteses de escrita, descritas detalhadamente na obra de FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

Pesquisas desenvolvidas com o objetivo de analisar os conceitos de alfabetização e letramento presentes em livros didáticos e práticas alfabetizadoras demonstraram à Gontijo (2014) que em alguns livros era dada ênfase maior aos diferentes gêneros textuais e sua compreensão.

De acordo com Gontijo (2014), primava-se pelo letramento em detrimento da alfabetização, já em outros, especialmente naqueles indicados pelo PNLD entre os anos de 2004 e 2007, buscava-se um equilíbrio entre práticas de alfabetização e letramento, tanto nos livros, quanto nas práticas escolares.

Após a análise de tais pesquisas Gontijo (2014) concluiu que por mais que Magda Soares e o Grupo de Trabalho insistam na perda da especificidade da alfabetização promovida pela inserção do construtivismo, efetivamente, isso não se concretizou, pois, apesar:

[...] das mudanças conceituais e pedagógicas, as práticas continuam a privilegiar os aspectos mecânicos do ler e do escrever. Elementos de mudanças e continuidades operam simultaneamente nas práticas. Nessa perspectiva, podemos observar também a entrada de “novos textos” nas salas de aula, pois não são artificialmente preparados para ensinar a ler e escrever, mas são escolhidos para essa finalidade. Assim, eles são textos que circulam na sociedade (parlendas, músicas, poemas, trava-línguas, versos etc.), mas continuam a ser usados como pretexto para ensinar as unidades menores da língua (GONTIJO, 2014, p. 62).

O caráter político do processo de alfabetização permaneceu ausente das políticas e tematizações que orientam sua prática, ou seja, mantem-se ainda distante do ensino escolar discussões que relacionam a aquisição da leitura e da escrita com a distribuição de poder nas sociedades liberais, desconsidera-se o contexto sócio-histórico no qual essas práticas se desenvolvem, assim não se efetivou de fato via políticas públicas uma educação popular emancipatória (ZACCUR, 2011).

Para Geraldi (2011), ainda que se tenha modificado alguns dos materiais, a alfabetização continua a ser compreendida como aquisição de um conjunto autônomo de habilidades necessárias ao desenvolvimento de novos conhecimentos, como uma técnica vazia de significação social, um fim em si mesma.

De acordo com Gontijo (2014), dentre as propostas implementadas pelo MEC, destacam-se: o seminário Alfabetização e Letramento em Debate, composto por pesquisadores das correntes teóricas expressas pelo GT, pelos construtivistas e pela perspectiva do letramento e da neurociência, mantendo-se o afastamento daqueles que se fundamentam em Paulo Freire, bem como da perspectiva histórico-cultural e da abordagem discursiva.

Talvez porque se esteja vivenciando mais uma vez a tentativa da disseminação de um pensamento único, acrítico, descomprometido com mudanças profundas para com a (des)ordem mundial, de forma a disseminar na população brasileira uma crise do pensamento utópico e do anseio por uma educação fundada numa teoria social, relegando o povo a “[...] uma visão fragmentária da realidade e uma afirmação patológica da competição e do individualismo (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 96).

Comunga-se com Freitas (2012) do sentimento de decepção para com o “Compromisso Todos pela Educação”, através do qual os interesses empresariais tem reduzido à educação à formação do trabalhador esperado pelas empresas, afinal, a educação de qualidade tem que ser mais que testes de larga escala aplicados, divulgados e sancionados.

A alfabetização tem que ter o sabor da cultura escrita; a provocação que instiga o pensamento crítico, a descoberta, o conhecimento; o estímulo que induz à compreensão ativa, à imaginação e à criatividade; o diálogo, sem o qual não se é possível enxergar o outro na riqueza de suas diferenças (ZACCUR, 2011).

Observou-se, portanto, neste período, além da permanência de políticas públicas que servem à classe empresarial, grande influência dos relatórios organizados pelo GT sobre as normatizações destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também, a partir do início do século XXI acentuou-se o interesse do poder público sobre esta etapa da Educação Básica, especialmente aquelas relacionadas à formação continuada de seus professores, o que é confirmado pelos cursos que lhes foram oferecidos como:

- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), criado e divulgado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Fundamental a partir de junho de 2001, ao final do segundo mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso;
- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Letra e Vida – no qual se utilizou da mesma coletânea de textos e vídeos do PROFA, porém, que foi divulgado pelo Governo do Estado de São Paulo, através da Secretaria de Estado da Educação sob a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), a partir do ano de 2006, ou seja, ao final do primeiro mandato presidencial de Luís Inácio Lula da Silva, no qual se tinha como governador deste estado Cláudio Lembo;
- Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró Letramento: Alfabetização e Linguagem – criado e divulgado pelo Ministério da Educação sob os cuidados da Secretaria de Educação Básica, a partir do ano de 2008, em meio ao segundo mandato presidencial de Lula e o
- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado e divulgado pelo Ministério da Educação, sob os cuidados da Secretaria de Educação Básica e da Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, a partir do ano de 2012, sob a gestão de Dilma Rouseff. O PNAIC foi oferecido aos professores da rede pública de ensino que ministravam aulas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental nas modalidades de Língua Portuguesa (2013) e Matemática (2014).

Tomar-se-á como objeto de estudos o material utilizado pelo PNAIC no ano de 2013, correspondente à disciplina de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental. Embora se reconheça a necessidade de análise dos demais anos e disciplinas curriculares. Parte-se do princípio de que a fundamentação teórica de todo este ciclo é a mesma, assim, nosso interesse concentra-se em desvelar a especificidade da alfabetização defendida e difundida pelo MEC entre os professores do 1º ano, bem como, dentro de uma perspectiva do alfabetizar letrando, desvelar quanto tempo é

destinado aquilo que se denomina de atividades de alfabetização em relação às de letramento.

Após breve análise sobre as diferentes concepções que perpassaram o discurso acadêmico, político e pedagógico nos anos finais do século XX e iniciais do XXI, buscar-se-á no próximo capítulo situar o interlocutor de nosso trabalho, a respeito da opção política de nossa concepção de alfabetização, a qual irá nos guiar pela leitura crítica dos cadernos do PNAIC do 1º ano, bem como à análise de seu impacto entre os professores alfabetizadores da rede municipal de Itapetininga.

CAPÍTULO III

CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DE ALFABETIZAÇÃO

[...] o homem se faz homem na medida em que torna sua, por meio da apropriação, a humanidade que não lhe é impingida ao nascer [...] (GONTIJO, 2007, p.13).

Este capítulo tem como objetivo descrever a opção teórico-metodológica, por nós adotada a qual concebe o processo de alfabetização holisticamente, isto é, um todo complexo e não passível de decomposição. Ler e escrever são aqui entendidos como produtos sócio-históricos, construídos a partir de interações humanas, com o potencial não apenas de possibilitar a comunicação e o armazenamento de informações, bem como, influenciar no próprio comportamento e no do outro. Por isso, tornar-se alfabetizado exige uma tomada de consciência de si, do outro e da realidade social na qual se está inserido. Apesar de assumir-se a nomenclatura expressa por Gontijo (2002), perspectiva sócio-histórica, sabe-se que esta se encontra em comunhão com aquelas denominadas por Braggio (1992) de modelo sociopsicolinguístico de leitura e por Smolka (2001) de alfabetização como processo discursivo, bem como, se aproxima da perspectiva interacionista-linguística defendida por Geraldi (1995).

3.1. Alfabetização como processo de interação, interlocução e discurso numa perspectiva sócio-histórica

A perspectiva sócio-histórica relaciona-se diretamente com os estudos de Vygotsky e seus colaboradores conhecida como teoria histórico-cultural. Formulada na Rússia pós-revolucionária entre as décadas de 1920 e 1930. Naquele local e período primava-se pela produção científica que se relacionasse com a educação e a prática médica, e que visasse eliminar o analfabetismo, através de programas educacionais que maximizassem ao máximo as potencialidades dos educandos (REGO, 2014).

De acordo com Rego (2014), Vygotsky e seus colaboradores impingiram nos estudos das funções psicológicas superiores, quais sejam, pensamento, linguagem, comportamento volitivo, percepção e solução de problemas, dentre outros a teoria materialista dialética.

A perspectiva histórico-cultural, denominada por Gontijo (2002) de sócio-histórica, concebe o homem em sua integralidade, corpo e mente, biológico e cultural, membro e participante ativo de uma sociedade construída historicamente, por isso, acredita na influência recíproca entre o individual e o social.

O homem ao modificar seu meio para atender suas necessidades básicas, modifica-se a si mesmo, cria novas e mais complexas formas de pensar e agir, por isso mesmo afirma-se que as funções psicológicas mais complexas constituem-se na interação biológico/cultural, a primeira referindo-se às características herdadas pela espécie *Homo-sapiens* e a segunda constituída sócio-historicamente pela existência humana e apropriada pela interação intersubjetiva (REGO, 2014).

Segundo Braggio (1992), o nascimento da linguagem deu origem a um sistema de códigos inicialmente simpráxico, generalizações primitivas, nas quais a palavra emerge num contexto concreto e posteriormente, sinsemântico, conceitos mais abstratos, nos quais, a palavra corresponde a um signo autônomo que compreende progressivamente a objetos, ações, qualidades e relações, os quais impactaram no desenvolvimento da atividade consciente da humanidade.

Dois fatores contribuíram para o desenvolvimento da atividade consciente no homem, ou seja, para a construção do conhecimento, a socialização do trabalho e a criação da linguagem, ambas as construções sócio-históricas, possibilitaram ao ser humano superar seu limite de interação sensorial, evoluindo para o desenvolvimento de conceitos abstratos (BRAGGIO, 1992).

A palavra, enquanto código criado e demasiadamente utilizado nas sociedades contemporâneas possibilita ao homem operar mentalmente consigo mesmo e com o mundo. Os indivíduos tornam-se possuidores de um mundo duplo, onde os objetos tanto podem ser capturados diretamente quanto por meio de:

[...] imagens, ações, qualidades e relações que são designadas pelas palavras. Além do mais, o homem pode evocar e dirigir voluntariamente este segundo mundo através da palavra, bem como realizar ações mentais com as coisas. É também e principalmente através da palavra que o homem é capaz de transmitir suas experiências e recebe-las das gerações anteriores (BRAGGIO, 1992, p. 87).

A palavra significativa tem o potencial para transformação humana, visto que, possibilita ao indivíduo redirecionamento de consciência, reflexão sobre a realidade e ação sobre si e sobre o outro, por isso, afirma-se que ela é “[...] um instrumento vital na mediação de uma consciência para outra consciência, na interação entre os homens” (BRAGGIO, 1992, p. 87).

Sabe-se que no Brasil, o acesso à alfabetização manteve-se articulado ao processo de universalização da escolarização, assume-se assim a perspectiva sócio-histórica que por ser crítica e dialética compreende a educação com sua dupla possibilidade, pois, ao passo que a entende como fruto da estrutura social vigente, também se acredita em seu potencial para intervir reciprocamente neste contexto social e transformá-lo (NASCIMENTO, 2014).

De acordo com Vygotsky¹⁰ (2014), a linguagem surge na criança como meio de comunicação desta com os indivíduos ao seu redor, posteriormente é interiorizada e,

¹⁰ Lev Semenovich Vygotsky teórico russo cujo nome tem grande peso no pensamento psicológico mundial, tem seu nome escrito de diferentes formas de acordo com o tradutor, Vigotskii (2014), Vygotsky (2012); a fim de estabelecermos um padrão nesta obra utilizar-se-á da escrita Vygotsky.

com isso, passa a alimentar fundamentalmente o pensamento infantil. É, pois, através da comunicação com seus pares que os indivíduos desenvolvem a possibilidade de verificar e confirmar seus pensamentos e sua moralidade, isto é, a partir da interação, mediada pela linguagem, o homem torna-se capaz de controlar seu comportamento, desenvolvendo progressivamente o modo de ser humano.

A linguagem escrita nasceu das necessidades de comunicação e intervenção entre os seres humanos e se dirige à atividade interna, ou seja, constitui-se como uma técnica voltada a fins psicológicos relacionados às funções intelectuais, cujo objetivo é a construção histórica e social, já que é capaz de proporcionar o armazenamento de informações e a emissão de ideias e conceitos (GONTIJO, 2002).

Desenvolvimento e aprendizagem, apesar de constituírem-se enquanto processos distintos estão intimamente relacionados, e ambos, vinculam-se ao progresso do sistema nervoso central. A aprendizagem antecede o desenvolvimento e por ele é acompanhada e, ainda que ela se inicie antes da idade escolar, esta modalidade de ensino, devido à sua característica sistematizada, tem a possibilidade de estimular e desenvolver aquilo que Vygotsky (2014) denomina de “área de desenvolvimento potencial¹¹”.

No entanto, a aprendizagem escolar é sempre precedida por um desenvolvimento iniciado fora de seu domínio, no cotidiano familiar dos indivíduos, por isso, ambos, desenvolvimento e aprendizagem, estão em contínua interação desde o nascimento até o findar da vida de todo e qualquer indivíduo, justificando, pois, a necessidade, segundo Vygotsky (2014), de conceituar e diferenciar pelo menos, dois níveis de desenvolvimento infantil, o efetivo e o potencial.

O nível de desenvolvimento efetivo refere-se às funções psicointelectuais já apropriadas, interiorizadas e objetivadas, ou seja, a atividade infantil independente, tudo aquilo “[...] que a criança supera por si só, sem ajuda dos outros e sem perguntas-guia ou demonstração” (VYGOTSKY, 2014, p. 112).

¹¹ Teoria de Vygotsky que expressa a diferença entre o nível das tarefas realizadas de forma independente por um indivíduo e o nível das atividades possíveis de realização mediante o auxílio de outro sujeito, tornando possível identificar não apenas o desenvolvimento já efetivado como também aquele que está em processo de formação, maiores detalhes ver, VYGOTSKY, L.S. *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar* in LÚRIA, LEONTIEV, VYGOTSKY e OUTROS. *Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. São Paulo: Centauro Editora, 2012.

Enquanto o nível de desenvolvimento potencial relaciona-se à imitação, aquilo que a criança consegue realizar sob a supervisão de um adulto hoje e possivelmente com autonomia amanhã, por isso, afirma que:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 2014, p. 114, grifo do autor).

A escrita caracteriza-se como uma atividade social indispensável, apropriada a partir da interação social, no entanto, a escola, enquanto um lugar privilegiado para seu processo de ensino-aprendizagem, não apenas tem-se demonstrado seletiva como, muitas vezes, tem servido ao emudecimento das vozes dos indivíduos que a ela são submetidos. Isso porque restringe o ensino às quatro paredes da sala de aula esquecendo-se de “[...] trabalhar com as crianças as diversas funções e possibilidades de diversos materiais e recursos” (SMOLKA, 2001, p. 20).

De acordo com Gontijo (2002), a escrita, por caracterizar-se como uma linguagem, além de não restringir-se à transcrição do fonema para o grafema é indivisível, pois, relaciona-se com fenômenos extralinguísticos que lhe permite materializar e revelar significados, ou seja, unidades do pensamento humano, por isso, critica o empirismo que, ao desmembrar o texto em suas partes constitutivas destitui-lhe o significado, transformando-o em uma palavra vazia.

Para Gontijo (2002), a escrita configura-se como uma, dentre tantas aprendizagens, caracterizada por duas funções, uma comunicativa e outra representativa, isto é, serve como elo entre um locutor e um interlocutor, além de estabelecer relações entre significantes e significados. Por isso, ainda que se reconheça a importância da relação som/grafia, durante o processo de alfabetização inicial, não se pode restringi-lo a este aspecto, quer dizer, nenhuma aprendizagem,

[...] é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2014, p. 115).

Considera-se, pois que, a educação, de maneira em geral, bem como a alfabetização, tem como objetivo primordial a humanização do homem, em outras palavras, apropriar-se da leitura e da escrita deve servir à libertação do homem, à sua formação enquanto agente sócio-histórico, “[...] crítico que de posse da linguagem escrita, seja sujeito de sua práxis” (BRAGGIO, 1992, p. 94).

Defende-se, pois, um processo alfabetizador que contribua para com a transformação social, no qual professores e alunos compreendam os condicionantes e determinantes educacionais que formam ou conformam os sujeitos sociais e, assim, primem pela libertação do homem e não pela sua domesticação, resgata-se na perspectiva teórica aqui apresentada a importância do sistema escolar e seu papel essencial na “[...] apropriação do saber sistematizado pelos sujeitos sociais” (NASCIMENTO, 2014, p. 222).

Smolka (2001) destaca a influência das condições de vida de um indivíduo para o desenvolvimento e a aprendizagem, ou seja, a presença ou não de adultos experientes, que sirvam de interlocutores ou informantes às crianças em sua árdua tarefa de compreender o mundo pode tanto favorecer quanto dificultar este seu percurso.

Braggio (1992), fundamentada na teoria de Bakhtin, destaca além das questões sociais, também as ideológicas, como influentes no processo de alfabetização, quer dizer, pelo fato da linguagem caracterizar-se como uma produção humana, ela está em constante transformação por meio de um processo dialógico, em meio a um contexto de interação real, heterogêneo, multifacetado e controverso, não podendo jamais ser concebida como imutável e inquestionável, pois assim, tornar-se-á desviante e alienante.

Braggio (1992) propõe, pois, uma concepção de alfabetização que considere o homem e a sociedade de maneira holística, isto é, integral. Um processo no qual sejam

considerados não apenas fatores técnicos e mecânicos, como também, sociais, políticos, econômicos, culturais, ideológicos, fisiológicos e cognitivos, pois, o homem configura-se como um ser complexo e multifacetado, um sujeito sócio-histórico, construtor de si e da realidade que o cerca e, ambos, homem e sociedade, se encontram em permanente reconstrução.

Desta maneira, ainda que considere de fundamental importância a teoria piagetiana da necessária relação entre o sujeito e seu objeto de conhecimento, Smolka (2001), propõe como essencial ao desenvolvimento do conhecimento, a interação social e as interlocuções que se dão em meio a elas, por isso, acredita ser necessário, para uma melhor compreensão da apropriação da escrita pelas crianças a consideração, além dos aspectos citados por Braggio (1992), também os históricos e psicológicos, envolvidos nas relações entre pensamento e linguagem que perpassam o convívio humano.

Para a perspectiva sócio-histórica à educação escolar cabe promover o saber sistematizado que prepara os sujeitos para o enfrentamento da prática social, para a compreensão, reflexão, atuação e emancipação do homem, libertando-o da exploração de nossa atual sociedade capitalista (NASCIMENTO, 2014).

Gontijo (2002) comunga dos ideais de Smolka (2001) e Braggio (1992), pois, ainda que considere o intelecto como uma somatória de muitas e diferentes capacidades, enfatiza a apropriação da escrita mediante um processo de relações históricas e sociais, configuradas pelas categorias de apropriação/objetivação, mediação e sentido/significado, no qual se deve primar pela apropriação infantil da significação social da escrita.

Gontijo (2002) justifica seu posicionamento pelo fato de que a apropriação da escrita é uma aprendizagem peculiar e de fundamental importância para o desenvolvimento de processos psicointelectuais novos e complexos, responsáveis pela origem de mudanças radicais das características gerais do indivíduo alfabetizado, visto que:

[...] o homem, humanizado pela linguagem, toma consciência de si mesmo e de sua realidade, reflete sobre ela, transforma-se e a transforma como sujeito e como agente sócio-histórico. Característica específica do homem e que o distingue dos outros animais, a consciência, sócio-historicamente constituída no coletivo, na cooperação, na ação é que lhe permite, pois, estar no mundo e com o mundo. Uma consciência tecida pela linguagem, pelo significado socialmente construído, base sobre a qual se erige o processo de comunicação entre homens (BRAGGIO, 1992, p. 85).

Ao professor cabe possibilitar ao educando a apropriação do conhecimento sócio-historicamente construído através de uma prática educativa intencional e consciente, de maneira que os conhecimentos ensinados-aprendidos dentro dos muros escolares sejam utilizados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária para o maior número de pessoas possíveis (NASCIMENTO, 2014).

De acordo com Gontijo (2002), teorias fundadas na escola de Vygotsky, como a que aqui se propõe, se contrapõem às teorias empíricas, inatistas e biologizantes do desenvolvimento humano, justamente por que se comprometem a investigar os processos formadores da individualidade à luz de relações histórico-sociais.

A categoria de apropriação é um processo ativo responsável pelo desenvolvimento das características típicas do gênero humano, representa a tomada para si, bem como a reprodução de um conhecimento desenvolvido por gerações. Sempre se dá mediante o auxílio de uma terceira pessoa, que servirá como elo entre o sujeito cognoscente e seu objeto de conhecimento, no entanto, Gontijo (2002), observa que este movimento só é possível mediante a objetivação dos saberes.

No caso da alfabetização a criança precisa se apropriar da língua escrita, que é um processo especificamente humano, cuja forma material e objetiva está em constante transformação, no entanto, para que isso ocorra há que se garantir a relação prática e verbal com outras pessoas, que já tem o domínio de tal conhecimento, quer dizer, “[...] a escrita constitui uma das principais formas de mediação entre os homens e a cultura” (GONTIJO, 2002, p. 28).

De acordo com Gontijo (2002), a escrita é a objetivação da apropriação dos conhecimentos desenvolvidos social e historicamente pela humanidade e, como tal,

apresenta-se em duas modalidades distintas, objetivação em-si e para-si, sendo que o papel da instituição escolar é promover à ascensão de uma a outra. Objetivar-se em-si implica apropriar-se da linguagem, dos costumes e dos instrumentos, de maneira espontânea, assistemática, mais como hábitos do que como ação consciente, normalmente relaciona-se com o ser individual, enquanto, objetivar-se para-si exige uma tomada de consciência, uma inserção na historicidade humana, requer reflexão entre sentido e significação.

No caso específico da alfabetização, objetivar-se para-si corresponde a apreensão desta enquanto constructo social e histórico, portanto, em contínua transformação, dirigido à coletividade, apropriado por meio da linguagem e relacionado [...] à forma como o homem produz a sua própria vida (GONTIJO, 2002, p. 32).

É neste aspecto que Braggio (1992) afirma que cabe à escola promover a organização social na qual impere o coletivo em oposição ao individual, destacando-a como um dos ambientes privilegiados, ainda que não o único, para a promoção da superação da ingenuidade que aprisiona, em prol da tomada de consciência que liberta e promove a objetivação para-si, ou seja, para a coletividade, para o social.

A educação escolar de maneira geral, bem como mais especificamente a alfabetização, caracteriza-se como processo de mediação entre o individual e o social, por isso, tem como objetivo primordial a elevação do conhecimento de seus educandos do senso-comum ao saber elaborado, transcendendo assim da objetivação em-si para objetivação para-si, isto é, para o social, para o coletivo (NASCIMENTO, 2014).

Buscando compreender a categoria de sentido/significado, observa-se que o primeiro relaciona-se com os motivos que geram as ações. O sentido relaciona-se a uma formação individual, ainda que, influenciada pela coletividade, intimamente relacionada com a situação e a vida afetiva do sujeito que o constrói, pode ser compreendido como um “[...] significado individual da palavra separado do sistema objetivo de enlaces, composto por aquelas uniões que se relacionam com o fator psicológico e situacional” (BRAGGIO, 1992, p. 89).

O significado, por sua vez, apresenta-se como uma construção sócio-histórica-psicológica, isto é, como um conjunto de relações objetivadas, as quais conservam um

núcleo comum para os integrantes de determinada sociedade. A fim de melhor esclarecer a diferenciação entre sentido e significado, pode-se utilizar, como exemplo, a palavra *tijolo* que, em se tratando de seu significado, corresponde a um material de construção, já seu sentido “[...] pode não só designar algo diferente de pessoa para pessoa como para a própria pessoa em diferentes situações” (BRAGGIO, 1992, p. 89).

Historicamente as correlações entre sentido e significado foram desintegradas pelo sistema capitalista e, já que a linguagem é apta a expressar conteúdos diversos e controversos, a subjetividade constituída de diversas intersubjetividades, isto é, de múltiplas opiniões, pontos de vista, valores e crenças ao se objetivar pode “[...] apropriar-se de conteúdos ideológicos que expressam os interesses de uma classe que detém os meios de produção e os bens culturais” (GONTIJO, 2002, p. 33).

O significado é, pois, fixado pela linguagem, constituindo-se como o produto da ação humana nuclear das relações sociais e de produção que autorizam os homens a construir sua existência, sua realidade objetiva. O sentido, pelo contrário, está intimamente relacionado à subjetividade, e é através da relação entre ambos que o homem se objetiva no mundo e, por isso mesmo esta é mais uma das características diferenciais da perspectiva sócio-histórica, propiciar à criança a devida relação entre sentido e significado da apropriação do sistema de escrita, quer dizer:

[...] a alfabetização é um processo de inserção da criança no universo da genericidade, ou seja, é o processo pelo qual os indivíduos tomam para si o resultado do desenvolvimento histórico-social (linguagem escrita), a fim de desenvolver as possibilidades máximas da humanidade, quais sejam, da universalidade e liberdade do homem (GONTIJO, 2002, p. 41, grifo da autora).

As objetivações cristalizam a atividade humana, no entanto, escapam de suas significações sendo apenas parcialmente retratados através dos sentidos, daí que durante o processo de alfabetização, quando não há a preocupação de se esclarecer a significação social do ato de ler e escrever, se oculta seu papel imprescindível na formação dos indivíduos, bem como se agrava a dissociação entre sentido e significado, transformando o aprendizado em um fim em si mesmo (GONTIJO, 2002).

Partindo-se do pressuposto de que todo e qualquer código humano carrega consigo valores diferentes e em alguns casos, antagônicos, a escrita enquanto um deles traz em si diferentes sentidos, significações e funções sociais e é justamente “[...] este entrecruzamento de índices de valores que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. Abstraído às tensões da luta social, não passaria de um sinal, de mera significação, sem existência concreta independente” (BRAGGIO, 1992, p. 90).

Braggio (1992) concebe a significação como uma capacidade em potencial, ou seja, como uma possibilidade e não uma certeza de o sujeito significar algo pertencente a um contexto real, diferente do sentido, que compreende uma ação responsiva e determinada pelos aspectos não-verbais e linguísticos de dada situação.

Sabendo-se, pois, que a enunciação, de acordo com Braggio (1992), é constituída pelo sentido e pela significação e, complementada por um valor social, um processo alfabetizador que transforme o código escrito em um signo monovalente, oculta as diferenças sociais e neutraliza o índice de valor contraditório.

A fim de se promover uma alfabetização significativa, capaz de compreender homem e sociedade na sua amplitude e complexidade, Smolka (2001), propõe o uso de uma diversidade de materiais, recursos e situações, nas quais, as crianças enquanto brincam e interagem entre si e com o professor, sejam encorajadas cotidianamente a ler, escrever, falar e ouvir, ou seja, a se expressar de diferentes maneiras, quer dizer, não basta:

[...] que o leitor construa um significado para o texto, que se transforma psiquicamente através da linguagem escrita. É necessário que o leitor também entre em confronto com o texto, com as ideias do autor, com as suas intenções, e possa avaliar em que medida os dados disponíveis através do material escrito entram em contradição com a sua realidade. É preciso, através da linguagem escrita (mas não só através dela), construir a consciência crítica do indivíduo, possibilitando-o uma reflexão sobre sua realidade, uma leitura do mundo [...] (BRAGGIO, 1992, p. 91).

Smolka (2001), assim como Gontijo (2002), reconhece o papel da teoria construtivista de Piaget, no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, a qual tem como significativas expoentes Emília Ferreiro e Ana Teberosky. No entanto, acredita

que, se é que existe uma progressão das hipóteses infantis em relação ao processo de alfabetização, como propõe essas autoras, elas são em grande medida, alteradas, positiva ou negativamente, em decorrência dos contextos de interação, informação e ensino que se dão no ambiente escolar, ou seja, pelas relações de ensino.

Para Smolka (2001), tanto a teoria do conhecimento de Piaget, que propõe uma construção individual promovida pela interação sujeito/objeto, como a teoria linguística de Chomsky, que sugere a capacidade humana inata, pré-determinada geneticamente para o desenvolvimento da linguagem, estão incompletas por não se atentarem para as relações pensamento/linguagem/construção de conhecimento, envoltas em um contexto social e histórico.

Smolka (2001), prima por uma concepção de alfabetização que supere conceitos empíricos objetivados em métodos sintéticos, analíticos e mistos que consideram o professor aquele que tudo sabe e o aluno aquele a quem se precisa ensinar, mediante um processo de estímulo-resposta que tem um único modelo do que é certo e errado.

Para Braggio (1992), os métodos sintéticos, analíticos e mistos configuram-se como instrumentos de controle e adaptação do homem às condições sociais, econômicas e políticas desiguais que presenciamos na atualidade, e por servir à classe no poder que tem como objetivo perpetuar essas relações utiliza-se do sistema de ensino como poderoso Aparelho Ideológico de Estado¹² com fins a tolher, alienar, massificar e controlar o sujeito humano.

De acordo com Smolka (2001), as teorias construtivistas que primam pela ação individual do educando com seu objeto de conhecimento, que restringem a função do professor a um mediador, responsável apenas por oportunizar a interação sujeito-objeto, porém, a quem é impossível ensinar, no qual o aluno é o único construtor de seu conhecimento são insuficientes.

Assume-se, pois, o conceito de alfabetização proposto por Smolka (2001), que fundamentada nas perspectivas teóricas da Enunciação de Bakhtin e da Análise do Discurso de Orlandi e Pêcheux, analisa e considera como pertencentes a esta

¹² Para maiores esclarecimentos ver ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1971.

modalidade de ensino, aspectos discursivos, sociais, históricos e ideológicos, além dos já destacados por Braggio (1992) e Gontijo (2002), ou seja, aspectos psicológicos, linguísticos, culturais, políticos e econômicos, daí que para:

[...] que o conhecimento escolar seja significativo e emancipador, este deve considerar as condições materiais da existência humana. Nesse sentido, é imprescindível que os conteúdos escolares estejam vinculados às suas finalidades sociais mais amplas e à prática social, considerando sua relevância na luta política (NASCIMENTO, 2014, p. 225).

De acordo com Smolka (2001), a teoria da Enunciação de Bakhtin prima pelas relações sociais promovidas pelas interações linguísticas orais e escritas, as quais atuam na promoção das condições concretas de vida de cada indivíduo, levando em consideração neste processo a evolução da língua, ou seja, sua criação e transformação sócio-histórica. Enquanto a Análise do Discurso de Orlandi e Pêcheux indica para a análise dos elementos e das condições da enunciação.

Segundo Smolka (2001), Orlandi ao utilizar-se da Análise do Discurso observou do ponto de vista da instituição escolar que, devido à especificação e imposição desta em relação ao professor da tarefa de ensinar, este acaba por assumir um papel ideologicamente pré-determinado que o levasse a concretizar atos e ações inconscientes, ou seja, passa a cumprir aquilo que “se deve”, que se espera que ele o faça sem, entretanto se refletir sobre pontos centrais da tarefa docente como: *quem ensina, o que, para quem, onde?*.

Os profissionais da educação, envolvidos com a tarefa de ensinar respondem a estas questões, sob uma perspectiva unilateral, isto é, *o professor ensina ao aluno o conteúdo programático na escola*, de maneira a deixar claro que a este processo estão presentes dois grupos de sujeitos distintos, os professores, que por serem detentores do conhecimento os ensina aos alunos, que devem aprender passiva e obedientemente (SMOLKA, 2001).

Cabe, pois, a diferenciação entre tarefa de ensinar e relação de ensino. Na qual, a tarefa de ensinar é instituída pela escola, torna-se hábitos e, por isso, “inquestionável” enquanto que, as relações de ensino são criadas pelos sujeitos envolvidos no processo

educativo, ou seja, professores e alunos em meio às interações sociais ocorridas durante as aulas.

Porém, tem-se observado uma indiferenciação entre ambas, na qual, a tarefa de ensinar tem organizado as relações de ensino de maneira que estas se tornaram alienadas e alienantes. O professor sujeitado, numa visão althusseriana, ao dever do cumprimento de sua tarefa, muitas vezes, monopoliza o processo e se sobrepõe ao aluno. Esse decurso é caracterizado como uma ilusão criada na subjetividade do professor, que acha que está ensinando:

[...] algo do qual ele não está consciente, algo que está implícito na sua tarefa, na sua prática, e que diz respeito ao que é dito, divulgado (inculcado) e pensado ao nível do senso comum. A ilusão do professor parece decorrer, então, da não-consideração (e do ocultamento) de vários aspectos, componentes (e detalhes) cruciais no processo de convivência, interação e relação com os alunos, pais, colegas de trabalho, funcionários, superiores, no cotidiano da instituição da escola. É decorrente da sua falta de conhecimento e posicionamento crítico com relação ao seu próprio papel e sua função, como professor, no contexto e funcionamento sociais. A sua ilusão acaba sendo *efeito* de sua *posição* no sistema de representações sociais (SMOLKA, 2001, p. 32, grifo do autor).

Em meio ao desenvolvimento desta ilusão, professores e alunos, assumem cada qual seu devido papel, determinado a priori pela tarefa de ensinar. Tanto um quanto outro não os questionam porque a incorporação do papel social de cada indivíduo pertence às suas formações imaginárias. “Nessa situação, o ato de ensinar se caracteriza e se reduz ao falar e apontar o erro; o ato de aprender se caracteriza pelo tentar copiar e pelo calar” (SMOLKA, 2001, p. 36).

Para a perspectiva sócio-histórica o professor, ao compreender os vínculos entre as práticas educativa e social, transcende da consciência comum à filosófica através da reflexão teórica, como consequência o próprio processo ensino-aprendizagem torna-se coerente, articulado e intencional, assumindo-se como ato emancipatório e contribuindo com a formação crítica do educando (NASCIMENTO, 2014).

Retornamos ao conceito de significação que, apesar de se objetivar nas práticas sociais, subsiste na consciência individual, tornando-se suscetível de apreender as

experiências e anseios de outro que, subjuga e fala por meio do eu alheio, assim observa-se que, “[...] ao se apropriar do sistema de significações linguísticas, o homem se apropria também do sistema de ideias e opiniões que a linguagem expressa, isto é, apropria-se de um conteúdo ideológico” (GONTIJO, 2002, p. 53).

Esse processo de ideologização da alfabetização acaba por ocultar seu real objetivo, qual seja, formar a consciência crítica, condutora do indivíduo ao processo reflexivo de si e da realidade que o cerceia, promotora de uma transformação pessoal social e histórica¹³, assim a:

[...] ação educativa do professor deve articular competência técnica e compromisso político, o que pressupõe uma formação docente fundamentada em sólidas bases teóricas, apoiadas na reflexão filosófica e no conhecimento científico como condição para a efetiva compreensão do homem como síntese de múltiplas determinações, assim como das vinculações da atividade de ensino no contexto da prática social (NASCIMENTO, 2014, p. 226 e 227).

O ato de ler e escrever, de acordo com Braggio (1992), é um fenômeno intrinsecamente político, seu ensino compreende uma arena na qual, diferentes grupos sociais travam um embate pela maneira como a realidade deve ser significada, reproduzida ou resistida, isso porque sua apropriação potencializa “[...] o desenvolvimento de processos psicointelectuais novos e complexos, originando uma mudança radical das características dos indivíduos” (GONTIJO, 2002, p. 54).

Em meio a uma sociedade injusta, cria-se uma relação de ilusão, ou seja, de inculcação de papéis sociais, promovida pela instituição escolar sob a égide da tarefa de ensinar, no qual, fatores socioeconômicos, políticos e ideológicos, são omitidos. Transforma-se o ensino da leitura e da escrita e, não somente ele, em uma técnica, favorável à reprodução cultural em massa, pois, se oculta o fato de que alfabetizar não é apenas:

¹³ Ideal Iluminista, para maiores detalhes ver: ROUANET, Sérgio Paulo. As razões do iluminismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

[...] “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos de interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano (SMOLKA, 2001, p. 45).

Braggio (1992), assim como Smolka (2001), concebe a alfabetização como um processo capaz de auxiliar o homem na sua tomada de consciência, de maneira que ele descubra, por meio da escrita, bem como de tantas outras linguagens existentes em nosso meio que, sua realidade concreta e objetiva é fruto da ação humana, por isso, mutável e que, ele, enquanto sujeito sócio-histórico é o responsável, junto com a coletividade, pelas transformações que se fazem necessárias.

À luz das perspectivas da Enunciação e da Análise do Discurso, as questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem são ampliadas, diversificadas e embaralhadas, de maneira que se propõe a reflexão sobre: *Quando, para quê, quem (no plural), o que, como, se ensina, se aprende, em que local?*. Isso porque se consideram relevantes os processos de construção, interação e interlocução das crianças, bem como suas necessidades e condições de vida fora da escola (SMOLKA, 2001).

Segundo nosso aporte teórico, professores e alunos constituem-se agentes sociais, valorizam-se os conhecimentos historicamente construídos e acumulados, estimula-se a ação crítica do professor, fomenta-se o diálogo deste com seus educandos e deles entre si, garante-se um processo de ensino-aprendizagem sistematizado de maneira que o conteúdo apropriado seja concebido como uma possibilidade de compreensão e transformação social (NASCIMENTO, 2014).

De acordo Smolka (2001), as crianças não devem ler e escrever para cumprir tarefas escolares, para passarem de ano ou para ajustarem-se às necessidades do sistema produtivo capitalista, ainda que tudo isto seja relevante, não é o essencial. O ato de leitura e escrita justifica-se pela necessidade de registrar ideias, documentar fatos, pelo prazer de interagir com o outro por esta via, pela necessidade de tornar-se humano, de apropriar-se de tudo aquilo que pertence à sua genericidade.

Assim, quando a alfabetização é concebida como interação e interlocução, isto é, convivência e diálogo, há primazia pelas dimensões simbólicas, pragmáticas, lúdicas e dialógicas, as quais permearão todo o processo ensino-aprendizagem e não apenas uma técnica vazia de sentido, de significado, uma objetivação ideológica.

Dessa maneira, segundo Braggio (1992), a criança não aprenderá apenas a codificar e decodificar o sistema de escrita, como também e principalmente a *descodifica-lo*, ou seja, apropriar-se-á dele de tal modo que lhe atribuirá um sentido e um significado que, por estarem correlacionados o tornará apto a analisar e reconstituir sua realidade, pois, ao incluir no processo de alfabetização as relações do homem com o mundo, a palavra humana deixa de ser apenas vocabulário para tornar-se ação.

Em sentido oposto, de acordo com Gontijo (2002), quando práticas educativas dissociam o ato de aprender a ler e escrever de sua significação social, isto é, do por que, se deve ler e escrever, ou mesmo, distorcem as funções sociais da escrita, produzem nas crianças uma fragmentação entre forma e conteúdo, uma repetição de comportamentos vistos, sem sua devida compreensão e análise.

Infelizmente o que se observa, é que, muitos professores, imbuídos num constante processo de trabalho alienante acabam por não se darem conta de que o sistema, muitas vezes, os responsabilizam pelas mazelas da educação, e acabam assumindo para si, culpas que não lhes cabem, isto porque, a sutileza com que o regime capitalista impõem as ações aos sujeitos é tal que estes, “[...] muitas vezes, reproduzem discursos e desenvolvem atitudes convenientes ao modelo societal posto, normalmente, sem um nível de compreensão mais elaborado sobre tal processo” (LIMA, PRADO e SHIMAMOTO, 2011, p. 5).

De acordo com Smolka (2001), é preciso não perder de vista que indivíduos não alfabetizados se utilizam de uma diversidade de meios em busca do significado da palavra escrita, no entanto, os homens constroem e reconstroem seus sistemas simbólicos cotidianamente, e a cada nova reelaboração obtém-se não apenas uma reestruturação formal e individual, como e, principalmente, sociocultural, ou seja, o homem ao reelaborar seus símbolos, cria novas formas de comportamentos, relacionamentos e pensamentos.

Partindo desses pressupostos, o homem, deixa de ser apenas biológico, para assumir-se sócio-histórico. Com isso, não existe apenas uma subjetividade constituidora de conhecimento, como impresso por Piaget, mas também e, sobretudo uma “[...] *intersubjetividade constitutiva*, pois a relação entre os indivíduos constitui a dimensão, o trabalho simbólico” (SMOLKA, 2001, p. 57, grifo da autora).

Quando não se considera as representações sociais, as trocas simbólicas, os interesses circunstanciais e políticos, corre-se o risco de se substituir antigos por novos estereótipos, ou seja, as crianças não são mais imaturas ou portadoras de carências sociais, são pré-silábicas, silábicas, silábicas alfabéticas ou alfabéticas. E o que se faz com esta classificação, muito pouco além de um mapeamento e de novamente um apontamento dos “defasados” e “atrasados”, ou seja, dos “incapazes” de acompanhar o ensino pré-programado e instituído pela tarefa de ensinar, esquece-se mais uma vez de que, mais importante que as prescrições é a consciência que se deve ter do trabalho de elaboração da produção do conhecimento nas interações.

Em meio a uma alfabetização interacionista-linguística e discursiva, o processo inicial:

[...] da leitura que passa pela escrita, o trabalho inicial da escrita que passa pela fala, revelam fragmentos e momentos do “discurso interior”, da “dialogia interna” das crianças, nessa forma de interação verbal. O papel, o lugar do “outro” nessa interação começa a se delinear. Sobretudo na escrita inicialmente truncada das crianças e na impossibilidade de uma explicação “lógica” em termos de níveis de hipóteses, a questão da “discursividade”, a dimensão discursiva dos “textos” infantis ganham lugar e relevância. Emerge a fascinante questão da relação pensamento/linguagem, da “interdiscursividade” no processo de alfabetização (SMOLKA, 2001).

Smolka (2001) sugere, portanto, um processo alfabetizador que abranja a interação, a discursividade, as condições do funcionamento de escrita, bem como, a atividade mental infantil como discurso, o qual exige elaboração conceitual pela palavra, isto é, ouvir e entender o outro pela leitura e falar o que se quer pela escrita. Tudo isto, não através de um processo vazio de significação e sentido, muito pelo contrário, de acordo com a linha teórica aqui apresentada, a criança vai aprender a ler e escrever, fazendo, usando, praticando e conhecendo essa tecnologia humana.

Propõe-se, pois, de acordo com Smolka (2001), um processo de alfabetização que desde o momento inicial de apropriação da leitura e da escrita, coloque a criança em posição de leitora e escritora, num espaço de elaboração inter e intrasubjetivo, quer dizer, a interação discursiva com o outro, é a chave para o melhor desempenho do processo alfabetizador, pois, enquanto “[...] internaliza a “dialogia” falando com os outros, a criança vai também elaborando a escrita como uma forma de diálogo” (SMOLKA, 2001, p. 74).

Ao citar a questão do discurso interior e da interdiscursividade deve-se analisar e comparar as teorias de Piaget e Vygotsky, jamais com o intuito de classifica-las entre adequada ou inadequada, certa ou errada, apenas com o propósito de não se incorrer no risco de tratar teorias distintas como idênticas, pois, enquanto o primeiro cita o período da fala egocêntrica como revelação da irreversibilidade e do egocentrismo do pensamento da criança, isto é, sua impossibilidade de colocar-se no lugar do outro, Vygotsky encara este momento como uma reconstrução da ação humana, pois para ele:

[...] o discurso egocêntrico da criança é uma forma de processar o discurso social, e constitui, fundamentalmente, um período de transição do “discurso social” externo para o “discurso interior”. Ao invés de considerar o movimento de socialização da fala individual, como Piaget, Vygotsky argumenta que o que se dá é a internalização do discurso social e a sua transformação em discurso interior (SMOLKA, 2001, p. 66).

Smolka (2001) assume, portanto, a posição de que é na realidade social e funcional de uso da linguagem que a subjetividade é construída, ou seja, o discurso interno de cada indivíduo é composto pelo discurso social, que vai sendo internalizado por cada um em meio às suas interações sociais.

No entanto, Smolka (2001) explica que, de acordo com Vygotsky, o discurso interno é condensado, predicativo, pois, todo assunto pensado é conhecido de quem o pensa, muitas vezes chega a parecer desconexo e incompleto, abreviado, no qual há primazia pelo sentido em detrimento do significado.

Já a escrita necessita ser pormenorizada, as circunstâncias nas quais ela é desenvolvida requer que o locutor se faça o mais claro possível ao seu interlocutor, o

qual não está presente no momento de construção do texto escrito, por isso, muito mais difícil de ser apropriada (SMOLKA, 2001).

Smolka (2001), entende que a escrita é concebida gradualmente com a mesma função da oralidade, isto é, um simbolismo que exige construção de significado, com isso conclui que o processo de leitura transforma a percepção da escrita, enquanto esta, ao tentar explicar o discurso interior, também o modifica, assim, a escrita, como uma tecnologia humana, transforma, através de sua utilização, as estruturas psicossociais do homem.

Por todos esses fatores, sugere-se então uma prática pedagógica permeada pela interdiscursividade, na qual a sala de aula transforme-se em um ambiente de intensa interação verbal entre todos aqueles que dela façam parte, crianças e adultos. Ainda que isto cause, em alguns momentos, tensão, acredita-se que é na pluralidade de entendimentos “[...] de organizações e de formulações possíveis que se pode trabalhar o uso e o funcionamento das normas. É nesse espaço mesmo que se pode propor mudanças, trabalhar acordos, estabelecer pactos” (SMOLKA, 2001, p. 87).

Para a alfabetização que aqui se propõe cabe ao educador comprometer-se com sua formação teórica, de maneira a engajar-se técnica e politicamente em seu fazer pedagógico, criando condições essenciais ao processo ensino-aprendizagem, quais sejam, planejamento e aplicação de conteúdos e atividades significativas que promovam a compreensão, a reflexão, a ação e a transformação social (NASCIMENTO, 2014).

Este engajamento político deve exigir melhorias nas suas condições de trabalho que se mantêm precárias desde o nascimento de nosso país até a atualidade devido ao inadequado e insuficiente investimento estatal que geram as péssimas “[...] condições pedagógicas de funcionamento da escola, e a baixa qualidade dos processos de formação dos professores” (NASCIMENTO, 2014, p. 216).

O processo de apropriação da leitura e da escrita deve-se caracterizar como prática dialógica, discursiva e significativa, na qual, a criança, desde o início ocupe o lugar de protagonista e interlocutora, aquela que fala e assume o seu dizer, ou seja, neste contexto,

[...] a escrita não é uma mera transcrição da fala, e o texto não é uma “gravação do que foi dito”. O texto é uma forma de organização das ideias. É um trabalho que se realiza. É constituição da memória, documentação, história, pois possibilita um distanciamento e um retorno, propicia uma leitura [...] (uma, não! Várias!) (SMOLKA, 2001, p. 95).

E a criança não é um mero gravador de fonemas e grafemas, é um sujeito que elabora e processa conhecimento de maneira dinâmica e discursiva, histórica e linguisticamente, por isso, cabe à escola servir de espaço de elucidação dos diferentes “[...] modos de perceber, de sentir, de viver, de conviver, de conhecer e de pensar o mundo [...]” (SMOLKA, 2001, p. 100).

Por isso, faz-se necessário ao educador refletir e diferenciar a tarefa de ensinar das relações de ensino, de modo que se torne capaz de estabelecer dentro daquilo que se espera que ele faça o que é realmente importante para ser feito. A alfabetização, segundo Smolka (2001), precisa, pois, ser pensada política e pedagogicamente enquanto prática cotidiana e urgente em constante transformação, um trabalho de coautoria na História, como práxis, gênese e geração do novo, em outras palavras:

[...] a alfabetização precisa ser um processo que não se restrinja à aquisição de habilidades mecânicas e que supere a reprodução de formas concretas de atividades práticas. A alfabetização deve contribuir para que sejam operadas mudanças nas formas de atividade coletiva e individual e, assim, ampliar as possibilidades de as crianças lidarem com níveis mais amplos e superiores de objetivações do gênero humano (GONTIJO, 2002, p. 138).

Assume-se, pois, segundo Smolka (2001) e Gontijo (2002), uma concepção de alfabetização sócio-histórica na qual, reconhece-se a necessidade do desenvolvimento das estruturas mentais superiores para a apropriação da língua escrita, no entanto, acredita-se que este dependa das relações sociais estabelecidas e vivenciadas dentro e fora da escola, em contextos reais e concretos de vivência ou sobrevivência, pois, homem e sociedade são organismos vivos, complexos, dinâmicos e interdependentes.

Um processo permeado por aspectos psicológicos-sociais-históricos e ideológicos que forme não apenas bons leitores e escritores, como e, principalmente,

locutores e interlocutores críticos que, de posse da linguagem escrita, tornem-se sujeitos de sua práxis (BRAGGIO, 1992).

Luria (2014), colaborador e amigo de Vygotsky, estudou a pré-história da escrita, isto é, o período que precede o ensino escolar no qual as crianças em contato com adultos usuários ou não da língua escrita vão construindo conceitos espontâneos relacionados a este conhecimento. Este é para o autor a base de toda a evolução da apropriação da escrita.

De acordo com Luria (2014), o aprendizado da escrita ativa novos e complexos processos psicointelectuais, fornece novo instrumento de pensamento e relacionamento com as pessoas e o conhecimento, de forma que este se torna ainda mais abstrato e propicia formas diferentes de organizar a ação e acessar o patrimônio cultural humano.

Através de suas pesquisas Luria (2014) identificou no período da pré-história da escrita duas fases distintas, a pré-instrumental e a pictográfica. A escrita pré-instrumental é caracterizada pela ausência de relações entre o registro gráfico e a mensagem que se pretendeu evocar. Tal escrita apresenta uma sub etapa, na qual a criança utiliza-se da topografia como meio de retomar a ideia que pretendia anotar.

A escrita pictográfica representa um estágio mnemotécnico precursor da escrita alfabética, no qual, desenhos são utilizados como instrumentos de mediação, tornando o registro passível de leitura, ou seja, “[...] o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente refletir o conteúdo que a criança deve anotar” (LURIA, 2014, p. 181).

Ao ingressar na escola, todos os conceitos infantis, ou espontâneos construídos pela criança, paulatinamente serão substituídos pelos científicos que lhes proporcionarão a apropriação da escrita alfabética, entretanto, para estudiosos da perspectiva sócio-histórica ou histórico-cultural como Luria (2014) e Gontijo (2002), a apropriação da escrita não segue uma linha reta com crescimento e aperfeiçoamento contínuo, seu desenvolvimento depende da substituição de uma técnica por outra.

A apropriação da escrita pela criança depende, pois, de uma melhoria gradual, onde a unicidade dialética deste processo “[...] significa que a transição para uma nova

técnica inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado” (LURIA, 2014, p. 180).

Gontijo e Leite (2002), fundamentados nas pesquisas de Luria, procuraram compreender a apropriação da escrita por crianças na fase inicial do período de alfabetização escolar e, apesar das especificidades de cada pesquisa, depararam-se com resultados bem semelhantes aos de Luria (2014). Dentre os indivíduos pesquisados novamente encontrou-se dois grupos distintos, um que utilizava os registros como recurso mnemônico e outro que não conseguia rememorar a ideia através dos registros.

Dentre as crianças que não utilizam a escrita como meio para retomar o registro observou-se três sub agrupamentos, um primeiro composto por crianças que faziam registros indiferenciados, um segundo composto por indivíduos que procuravam diferenciar seus registros em quantidades e variedades de letras anotadas e um terceiro, que apesar do registro manter uma relação grafofônica, estes ainda eram insuficientes na rememoração da ideia registrada. O diferencial entre este período discriminado por Gontijo e Leite (2002) e a escrita pré-instrumental detectada por Luria (2014) é a substituição de garatujas por letras do nosso alfabeto.

No segundo grupo de crianças estudado por Gontijo e Leite (2002), ou seja, aquelas que conseguiam utilizar a escrita como recurso mnemônico, foram encontrados dois sub agrupamentos, um primeiro que ainda que a escrita permanecesse indiferenciada, com o uso de numerais, palavras repetidas ou escrita de textos de memória, a criança conseguia utilizar tais registros para recordar a ideia anotada. Somente num estágio mais avançado, onde as crianças já compreenderam a relação entre o oral e o escrito e, se encontram na hipótese que construtivistas chamariam de alfabética é que os registros tornam-se diferenciados e úteis à memória.

A perspectiva aqui adotada, a sócio-histórica, devido suas bases teórico-metodológicas, acredita no potencial de apropriação da língua escrita por crianças muito pequenas, entretanto defende que seu processo de ensino-aprendizagem deve se fazer necessário ao indivíduo que se pretende alfabetizar, destaca o brincar e o desenho como meios para se chegar ao mundo infantil, tornando possível a inserção das letras de maneira tão natural quanto a fala (VYGOTSKY, 2007).

Defende-se, pois, um ensino no qual a leitura e a escrita sejam tratadas como atividades culturais, complexas, relevantes e funcionais, ou seja, não como simples transcrição da fala, mas sim como uma nova forma de linguagem, pois, “[...] o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras” (VYGOTSKY, 2007, p. 145).

Conclui-se que no processo de apropriação da língua escrita os processos de desenvolvimento e aprendizagem permanecem entrelaçados apesar de distintos e a aprendizagem se dá via interação social entre diferentes sujeitos e sua efetivação serve de alavanca ao processo de desenvolvimento. Assume-se um processo educativo em que tais relações são o cerne de todo o ensinar e aprender. Assim, nossa concepção de alfabetização dispensa a companhia do letramento, visto que, ela já compreende, por si só, um amplo espectro de fatores técnicos, pragmáticos, culturais, sociais, econômicos, políticos, ideológicos, psicológicos e biológicos dentre tantos outros.

O próximo capítulo se ocupará de ler criticamente os textos impressos nos cadernos do PNAIC destinados aos professores alfabetizadores que ministram aulas nos 1º anos à luz de uma teoria de alfabetização sócio-histórica, procurando desvelar seus consequentes avanços, estagnações e/ou retrocessos para o sistema de educação brasileiro.

CAPÍTULO IV

CARACTERIZAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

A rebeldia cria novas formas de olhar o mundo: convida a experimentações, a ousadias, a ações instituintes. A fazer diferente. A construir novos sentidos para a ação educativa. Potencializa o rompimento com as velhas formas instituídas de fazer. Instiga a criar novas e outras maneiras de alfabetizar. E tudo isso não impõe um *novo termo* mas uma *nova ação*, reafirmada na ideia emancipatória de alfabetização (MORAES e SAMPAIO, 2011, p. 149).

O presente capítulo tem por finalidade apresentar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), compromisso formal firmado entre os governos, federal, do distrito federal, dos estados e municípios, cujas ações constituem um conjunto articulado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo Ministério da Educação visando contribuir para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação docente (BRASIL, s/d, a).

O Ministério da Educação (MEC), através da Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, através do qual o MEC e as secretarias estaduais, distrital e municipais, reafirmaram e ampliaram o plano de metas estabelecido pelo compromisso: “Todos pela Educação”, Decreto n. 6094, de 27 de abril de 2007, o qual prevê a alfabetização das crianças até o término do 3º ano do Ensino Fundamental aos oito anos de idade.

Em seu art. 1º, a Portaria nº 867/2012 que instituiu o PNAIC, esclarece a aferição da alfabetização via exame periódico específico que deverá abranger:

I – a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II – a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, para os concluintes do terceiro ano do ensino fundamental;

III – o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012e)

Confirma-se pelo exposto a intensificação da política de responsabilização meritocrática e gerencialista denunciada por Freitas (2012), a partir da implementação de uma política de alfabetização fundamentada em resultados de testes e busca por índices pré-estabelecidos. Este tipo de gestão da educação tende a limitar currículo escolar, haja vista as disciplinas avaliadas, língua portuguesa e matemática, bem como, atribuir ao professor ou à escola a total responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de seus alunos, já que “oportunidade igual” é dada a todos. Desvia-se o olhar das mazelas educacionais, destitui-se este processo de seus aspectos políticos, econômicos e ideológicos, foca-se mais uma vez na técnica.

Limitar o currículo às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática tem como consequência a limitação da aprendizagem e do desenvolvimento das funções psicológicas mais complexas, cada disciplina escolar tem uma relação específica com o curso de desenvolvimento dos educandos, ou seja, cada assunto tem uma importância particular no desenvolvimento mental global, o aprendizado de uma área específica, influencia muito pouco o desenvolvimento como um todo, afinal o:

[...] fato de cada atividade depender do material com a qual opera, o desenvolvimento da consciência é o desenvolvimento de um conjunto de determinadas capacidades independentes ou de um conjunto de hábitos específicos. A melhora de uma função da consciência ou de um aspecto da sua atividade só pode afetar o desenvolvimento de outra na medida em que haja elementos comuns a ambas as funções ou atividades (VYGOTSKY, 2007, p. 93).

Quanto às oportunidades que se dizem “iguais” para todos, na realidade, estas se fazem, muito diferentes, partindo-se do princípio de que a aprendizagem não é desenvolvimento, que ambos percorrem a vida de todos os indivíduos desde o seu nascimento, porém, de formas não coincidentes, sendo a aprendizagem a mola propulsora do desenvolvimento e considerando-se que a aprendizagem constitui-se num

fator social, enquanto o desenvolvimento refere-se a um fator biológico conclui-se que, ao adentrar no sistema escolar, cada criança, ainda que estejam agrupadas de acordo com uma mesma faixa etária, trará consigo, segundo suas condições sócio-culturais diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento.

Afirma-se, pois que, o ponto de partida não é igual para todos, por isso, certamente o ponto de chegada medido pelas avaliações externas também não será. As avaliações externas medem o nível de alfabetização dos educandos através de um quadro de proficiências que devem ser apropriadas pelas crianças nesta fase de escolarização. De acordo com Freitas (2012) existe uma alta correlação entre a proficiência inicial e a final, ou seja, aquelas crianças que entram no 1º ano do Ensino Fundamental com proficiência alta, chegam ao final do 3º ano também com alta proficiência, se comparadas aos demais alunos.

Simplemente mensurar o desenvolvimento cognitivo dos educandos via avaliações em larga escala e atribuir seus sucessos ou fracassos à mera competência ou falta dela por parte do professor ou da escola só tende a agravar as desigualdades sociais via o fracasso no sistema de ensino escolar. Sob pressão, os professores tendem a deliberar maior esforço no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com desempenho médio, deixando de lado os extremos, isto é, os alunos que se encontram abaixo das expectativas para a idade e ano escolar, ou seja, aqueles que mais precisam de apoio para que superem suas dificuldades, bem como os que se encontram acima da média e que poderiam ir muito além das relações idade/ano escolar, o que Freitas (2012), denomina de “corrida para o centro”, como consequência das políticas de responsabilização: fraldes em resultados, segregação socioeconômica no território ou dentro de uma mesma escola onde ou são negadas vagas aqueles com maiores dificuldades ou estes são organizados em uma determinada sala dentre outras.

Em seu art. 2º, a Portaria n. 867/2012, institui as ações do Pacto, via parceria entre MEC e universidades, as quais apoiarão os estados, o Distrito Federal e os municípios no processo de alfabetização e letramento das crianças brasileiras até os oito anos de idade, pertencentes elas a escolas rurais ou urbanas (BRASIL, 2012e).

De acordo com o MEC, Brasil (2012e), tais ações serão efetivadas mediante formação continuada de professores alfabetizadores, encaminhamento de materiais e referências curriculares e pedagógicas, compartilhamento da gestão entre União, estados, Distrito Federal e Municípios e garantia dos direitos de aprendizagem aferidos pelos testes.

Questiona-se o compartilhamento da gestão, pois esta pressupõe o financiamento da educação fora do tesouro do Estado, ou seja, sua publicização, onde o cidadão cliente, seu público usuário, passa a controlar os fazeres da escola. A sutileza da ideologia hegemônica é tamanha que apesar das ações responsabilizarem a sociedade por serviços que deveriam ser garantidos pelo Estado, os sujeitos envolvidos, aderem ao discurso e assumem “suas responsabilidades”: “[...] diretores e comunidade objetivam a ‘excelência’. Ser ‘referência’ é, deste modo, encampar a produtividade embasada na competitividade” (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, s/d, p. 4).

Esta interiorização das responsabilidades ideologicamente disseminadas entre os profissionais da educação fica clara ao observarem-se os resultados da pesquisa: *Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Vale do Paranhana: o contexto da prática*, na qual se pode ler que os cadernos de formação do PNAIC:

[...] são compostos por informações claras e objetivas sobre o que deve ser trabalhado especificamente em cada ano do ciclo de alfabetização. As unidades trazem uma sequência de títulos que aprofundam e ampliam o conhecimento do professor (SILVA, OLIVEIRA e CAETANO, 2014, p. 49).

Após uma leitura crítica dos mesmos, o que se observou foi sua falta de coerência teórico metodológica, detectada pelo aglomerado de perspectivas pedagógicas citadas indistintamente e muitas vezes fundamentando práticas equivocadamente, como se poderá observar com maiores detalhes no próximo capítulo.

Outro trecho desta mesma pesquisa desnuda ainda mais as consequências de políticas de responsabilização. Ao se entrevistar a coordenadora das ações do Pacto no município pesquisado esta afirma que o município e a Secretaria da Educação receberam muito bem a proposta do PNAIC e deram todo o suporte necessário à sua implementação, mas, apesar da boa recepção das professoras alfabetizadoras houve

resistências devido às exigências do programa (alcance de metas), a entrevistada chega a afirmar que alguns aderiram ao Pacto visando o recebimento da bolsa de estudos de duzentos reais mensais e ainda que muitos:

[...] professores esperavam que o programa trouxesse atividades prontas e eles teriam apenas que aplicar, e não foi isso que aconteceu. Assim, os professores tiveram que se desacomodar em relação às suas práticas educativas (SILVA, OLIVEIRA e CAETANO, 2014, p. 50).

De acordo com Silva, Oliveira e Caetano (2014), a coordenadora das ações do PNAIC do segundo município pesquisado destacou a baixa adesão dos professores alfabetizadores ao Pacto, talvez por desinteresse, talvez por falta de informações adequadas, entretanto defende-se dizendo que o município organizou reuniões para tais esclarecimentos e deu o suporte necessário à sua implementação. Observa-se em ambos os municípios pesquisados uma posição de defesa por parte dos coordenadores municipais e direcionamento de responsabilidade para o sucesso ou fracasso do Pacto aos professores.

Freitas (2012), vê este tipo de postura como mais uma consequência das políticas de responsabilização que tende à precarizar a formação docente, bem como destruir a moral deste profissional. Tendo direito apenas de realizar cursos restritos a aspectos práticos e metodológicos, observa-se que, um dos aspectos positivos destacadas pelo MEC (s/d) é justamente o fato de o PNAIC ser estruturado de maneira a discutir o fazer pedagógico. Cursos estes utilizados para divulgar e distribuir materiais didáticos estruturados (livros didáticos, paradidáticos e jogos, selecionados e distribuídos pelo MEC) que veem na figura do professor alfabetizador um profissional mal formado e desqualificado para selecionar conteúdos e metodologias segundo a necessidade de seus educandos e sua escolha política-pedagógica.

De acordo com o art. 5º da Portaria n. 867, instituída pelo MEC em 2012, os objetivos das ações do Pacto são: (i) garantir que todos os estudantes brasileiros se alfabetizem em Língua Portuguesa e Matemática até os oito anos de idade; (ii) reduzir a distorção idade-série; (iii) melhorar o IDEB; (iv) contribuir para a formação docente; (v) construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem do Ciclo de Alfabetização.

Novamente fica explícito o estreitamento curricular focado apenas nos conhecimentos relacionados à Língua Portuguesa e Matemática, o qual é agravado pela perspectiva adotada no curso de formação dos professores, o letramento que restringe como específico da alfabetização a codificação e a decodificação, deixando a leitura crítica para um posteriori distante, a perder de vista (FREITAS, 2012).

A preocupação em contribuir para a formação continuada está vinculada ao ideário do Banco Mundial que ao fundamentar-se em estudos de custo-benefício, busca a estratégia mais barata de formar profissionais tecnicamente competentes e politicamente inofensivos, melhorando seu desempenho por meio de um maior domínio “[...] dos conteúdos das disciplinas e de estratégias pedagógicas para ministra-las, instrumentalizando o docente para seguir diretrizes e normas curriculares” (SANTOS, 2000, p. 174).

Afinal dentre as ações do Pacto não estão propostas além da formação continuada do alfabetizador a distribuição de materiais e referências curriculares e pedagógicas construídas pelo MEC? Se este estivesse realmente preocupado com uma educação emancipatória primária pela educação inicial e continuada do professor alfabetizador, vinculada às universidades públicas, as quais, através de seus cursos de graduação e pós-graduação têm um potencial muito maior que estes pacotes (PNAIC), para capacitar o docente, técnica, teórica e criticamente, de maneira que estes se tornem aptos a analisar o processo de ensino e aprendizagem com “[...] todos os seus condicionantes políticos, econômicos, sociais e culturais” (SANTOS, 2000, p. 174).

O art. 6º da Portaria 867/2012 que instituiu o PNAIC organizou suas ações em quatro eixos i) formação continuada presencial para orientadores de estudos e professores cursistas; ii) distribuição de materiais didáticos, obras literárias e de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; iii) aplicação de avaliações e iv) gestão, mobilização e controle social. Em Parágrafo único divulga-se que o MEC poderá conceder bolsas para: “[...] os orientadores de estudo e professores alfabetizadores, nos termos da Lei n. 11.273, de 2006, com valores e critérios regulamentados em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE” (BRASIL, 2012e).

O presidente do conselho deliberativo do FNDE, José Henrique Paim Fernandes, considerando o compromisso assumido em elevar até 2022 o nível de desenvolvimento da Educação Básica à média dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o desafio assumido via o Decreto n. 6094 de 24/04/2007 de alfabetizar todas as crianças no máximo até os oito anos de idade e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, Decreto 6.755 de 29/01/2009 deliberou a Resolução nº 4 de 27/02/2013 que estabelece as orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do PNAIC.

Em seus artigos 5º e 17º, a Resolução nº 4 de 27/02/2013 estabelece que o pagamento de bolsas, contemplará as seguintes funções e valores: coordenador-geral R\$ 1.500,00; coordenador-adjunto R\$ 1.400,00; supervisor R\$ 1.200,00; e formador da Instituição de Ensino Superior (IES) R\$ 1.100,00, coordenador de estudos do PNAIC dos estados, Distrito Federal e municípios R\$ 765,00; orientador de estudo R\$ 765,00 e professor alfabetizador R\$ 200,00 sendo que o pagamento será feito pelo FNDE aos participantes, mensalmente, durante a duração do curso de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores.

O eixo formação foi previsto para ocorrer durante dois anos, compreende tanto a formação continuada dos professores alfabetizadores que ocorreu através de curso presencial com carga de 120 horas/ano, dirigido por professores orientadores, como também a formação destes que se deu via universidade pública com carga horária de 200h/ano (BRASIL, s/d, b).

A necessidade de uma contínua formação docente em exercício, de acordo com o MEC, justifica-se devido a sua formação inicial inconsistente ou mesmo incompleta, como também pelo fato do professor alfabetizador, muitas vezes se sujeitar à vínculos precários de trabalho, o que culmina em poucas oportunidades de participação destes em cursos de formação continuada, a qual deve vincular-se ao seu dia-a-dia, ou seja, nos seus planos de aula, sequências didáticas e avaliação diagnóstica (BRASIL, s/d, a).

Pensando nesses requisitos, os cursos presenciais do Pacto foram fundamentados no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas.

Como os professores alfabetizadores foram formados pelos seus pares, recomendou-se que a equipe de tutores fosse selecionada dentre aqueles professores que já tinham esta formação no município ou no estado.

Os encontros, presenciais ocorreram no próprio município para os professores alfabetizadores e em polos universitários federais e estaduais para tutores, neles debateu-se os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização, o planejamento e avaliação das atividades, os meios de acompanhamento e avaliação do ensino-aprendizagem, bem como o conhecimento e utilização do material distribuído pelo MEC (BRASIL, s/d, b).

Os encontros de formação de tutores foram iniciados em 2012 e percorreram todo o ano de 2013 com ênfase em Língua Portuguesa, aos professores alfabetizadores este curso foi ministrado apenas em 2013. Em 2014, ocorreu a formação em Alfabetização Matemática, tanto para tutores, quanto para professores alfabetizadores, todos os participantes receberam certificação das universidades responsáveis (BRASIL, s/d, a).

De acordo com o MEC a cada tutor coube uma turma de vinte e cinco professores alfabetizadores de um mesmo ano/série ou de turma multisseriada, compreendendo estes dentre aqueles que no Censo Escolar de 2012 pertenciam à rede pública de ensino com formação compatível a seu cargo e que em 2013 lecionaram para turmas de 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental e/ou em classes multisseriadas que atendiam alunos desses respectivos anos, lembrando que, só poderiam ser organizadas turmas mistas mediante um número insuficiente de professores de determinado ano para a formação da turma (BRASIL, s/d, a).

Dentre vários fatores envolvidos no processo de alfabetização, três são de fundamental importância: (i) professores bem preparados, motivados e comprometidos, (ii) disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos apropriados e estimulantes, (iii) acompanhamento do processo de aprendizagem via avaliações contínuas, como a Provinha Brasil (BRASIL, s/d, a)

Observa-se pelos fatores essenciais destacados pelo MEC que o Pacto vem para perpetuar e ampliar as políticas de responsabilização implementadas na década de 1990,

ele mesmo com suas diretrizes curriculares nacionais, acervos didático-pedagógicos, formação docente e avaliações em larga escala caracteriza-se como um instrumento de padronização e massificação de determinados processos administrativos e pedagógicos, diluindo em um discurso de “garantia da universalidade”, equidade e democracia, políticas de redução de custos, redefinição de gastos e controle central (OLIVEIRA, 2004).

O Pacto se propõe a disponibilizar “novos” conteúdos para a alfabetização, aumentar o acervo de livros e jogos às escolas oportunizando a criação de uma biblioteca em cada sala de aula, a qual tanto alunos quanto professores tenham acesso. Dentre os materiais didáticos e pedagógicos distribuídos pelo MEC encontram-se:

livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor;

obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD);

obras de apoio pedagógico aos professores;

jogos e softwares de apoio à alfabetização (BRASIL, s/d, a, p. 1).

Dentre os materiais distribuídos pelo governo federal como meio de equipar as salas de aula com recursos diversos de maneira que o professor alfabetizador tenha como diversificar suas estratégias didáticas, dediquemo-nos à uma breve análise dos jogos pedagógicos de apoio à alfabetização, prescritos no § III do art. 8º da Portaria n. 867. (BRASIL, 2009)

De acordo com o MEC o jogo, além de veículo de expressão, socialização e inserção no mundo constitui-se também numa atividade lúdica na qual os participantes engajam-se num mundo imaginário regido por regras organizadas a partir de regras sociais estabelecidas no mundo real e objetivo, utiliza-se de Leontiev, colaborador de Vygotsky e como ele, representante da perspectiva sócio-histórica, para enfatizar a importância dos jogos no desenvolvimento humano, através dos quais, os indivíduos apropriam-se das características tipicamente humanas (BRASIL, 2009).

Diferencia os jogos de enredo dos jogos de regras, onde no primeiro via uma situação imaginária a criança desenvolve-se enquanto indivíduo humano, e no segundo

os participantes ao dedicarem-se ao atendimento às regras estabelecidas em comum acordo desenvolvem atitudes morais e sociais. Justifica assim a escolha pelos jogos de regras devido ao seu potencial para aprendizagem de Língua Portuguesa, bem como “[...] pela sua dimensão lúdica e possibilidade de promoção do desenvolvimento humano, elementos tão essenciais às práticas escolares” (BRASIL, 2009, p. 12).

Para o MEC o brinquedo educativo datado do Renascimento, ganhou força com a expansão da Educação Infantil e, durante o processo de alfabetização pode ser um forte aliado na reflexão do sistema de escrita alfabético de maneira que favorece a apropriação do seu funcionamento ao passo em que possibilita a socialização e troca de saberes entre os integrantes do grupo, cabendo ao professor mediar as relações dos alunos entre si e com os recursos didático-pedagógicos disponíveis (BRASIL, 2009).

Enfatiza dentre os brinquedos educativos aqueles destinados ao desenvolvimento da consciência fonológica, necessária ao processo de alfabetização, assim os jogos estão à serviço de um ensino que “[...] permita aos alunos tratar as palavras como objetos com os quais se pode brincar e, de uma forma menos ritualística, aprender” (BRASIL, 2009, p. 16).

Afirma ainda que os jogos disponibilizados garantem:

[...] a todos os alunos oportunidades para, ludicamente, atuarem como sujeitos da linguagem, numa dimensão mais reflexiva, num contexto que não exclui os usos pragmáticos e de puro deleite da língua escrita, por meio da leitura e exploração de textos e de palavras (BRASIL, 2009, p. 17).

Os dez jogos que compõe a caixa encaminhada às salas de alfabetização das escolas públicas brasileiras pelo MEC através do PNAIC foram distribuídos em três grupos: (i) jogos de análise fonológica, (ii) jogos para consolidação das correspondências grafofônica e (iii) jogos para reflexão sobre os princípios do sistema alfabético. As figuras abaixo ilustram os jogos, o grupo ao qual pertencem e os objetivos pedagógicos que os acompanham.

No grupo 1, encontram-se cinco jogos construídos com o propósito de levar a criança a realizar uma análise fonológica das palavras, estes foram chamados de: Bingo dos sons iniciais, Caça-rimas, Dado-sonoro, Trinca mágica e Batalha de palavras.

Este grupo de jogos apresenta como objetivos gerais: (i) levar à criança a refletir sobre os sons das palavras e não apenas sobre seus significados; ii) favorecer a compreensão da formação das palavras via unidades menores, isto é, sílabas e letras; iii) estimular o desenvolvimento da consciência fonológica através da descoberta de rimas e aliterações; iv) induzir a comparação de palavras a partir da observação de semelhanças e diferenças na pauta sonora das mesmas; v) desenvolver a percepção quanto a igualdade de pautas sonoras de palavras diferentes; vi) destacar a sílaba como unidade fonológica; exercitar a segmentação das palavras em sílabas; vii) promover a comparação do tamanho das palavras através da contagem de suas sílabas (BRASIL, 2009)

A figura 1 apresenta o jogo *Bingo dos sons iniciais* no qual, além de jogar marcando nas cartelas as figuras cujos nomes iniciam com a mesma sílaba da palavra sorteada os alunos também poderão: copiar as palavras marcadas em sua cartela e circular a sílaba inicial, observar as diferentes palavras iniciadas com a mesma letra; listar novas palavras iniciadas pelas sílabas em destaque, listar palavras com as sílabas intermediárias ou finais; observar a relação grafofônica das palavras listadas, preencher cruzadinhas com as sílabas estudadas (BRASIL, 2009).

Figura 1. Bingo dos sons iniciais



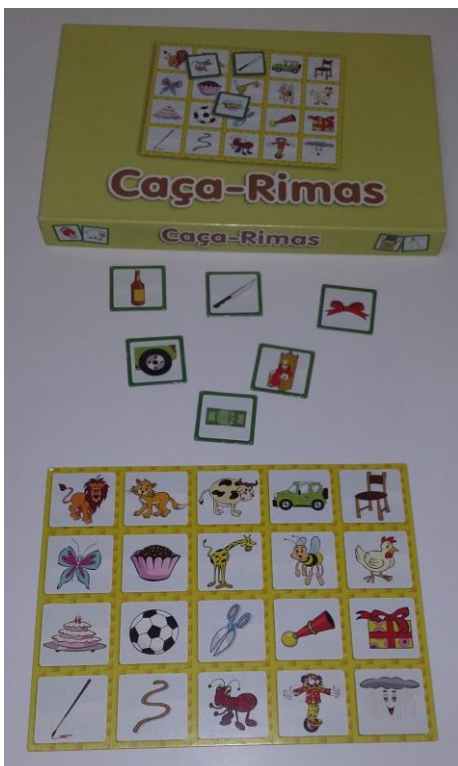
Fonte: MELO, (2015).

Objetivos didáticos

- Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras que podemos pronunciar separadamente;
- Comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (nas sílabas iniciais);
- Perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais;
- Identificar a sílaba como unidade fonológica;
- Desenvolver a consciência fonológica por meio da exploração dos sons das sílabas iniciais das palavras (aliteração) (BRASIL, 2009, p. 32).

A figura 2 apresenta o jogo *Caça-rimas*, neste cada jogador ou dupla receberá uma cartela, as vinte fichas que o compõe serão distribuídas igualmente entre os jogadores que deverão encontrar suas rimas o mais rápido possível em suas cartelas. De acordo com o MEC, este jogo também poderá ser ampliado pelo professor, assim pode ser utilizado para: descoberta de palavras que não pertencem ao jogo mas que rimam com elas, cópia dos pares de palavras que rimam e destaque das mesmas, estudo das palavras quanto a posição de suas letras, a organização de cruzadinhas com os pares de palavras que rimam, dentre outras (BRASIL, 2009).

Figura 2. Caça-rimas



Fonte: MELO, (2015).

Objetivos didáticos:

- Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras;
- Perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais, no final;
- Desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração de rimas;
- Comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (BRASIL, 2009, p. 38).

A figura 3 ilustra o jogo *Dado sonoro*, no qual as crianças deverão identificar as sílabas iniciais iguais entre diferentes palavras. De acordo com o MEC além da reflexão grafofônica promovida por este jogo, ele ainda pode ser utilizado para análise coletiva das palavras que o compõe, para realização de outras atividades de reflexão fonológica ou em atividades de leitura (BRASIL, 2009).

Figura 3. Dado sonoro



Fonte: MELO, (2015).

Objetivos didáticos:

- Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras;
- Perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais;
- Identificar a rima como unidade fonológica;
- identificar a sílaba como unidade das palavras orais;
- Comparar palavras quanto às semelhanças sonoras;
- Desenvolver a consciência fonológica por meio da exploração dos sons iniciais das palavras (aliteração) (BRASIL, 2009, p. 42).

A figura 4 ilustra o jogo *Trinca mágica*, nele as crianças em fase de alfabetização deverão organizar uma trinca de palavras que rimam, este jogo, além de favorecer a reflexão sobre o segmento sonoro, também possibilita a relação grafofônica e as palavras que o compõe podem servir de material de cópia para o aluno, ou ainda o professor pode registrá-las na lousa, compará-las e utilizá-las em outras atividades de reflexão fonológica (BRASIL, 2009).

Figura 4. Trinca mágica



Fonte: MELO, (2015).

Objetivos didáticos:

- Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras;
- Perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais;
- Desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração de rimas;
- Comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (BRASIL, 2009, p. 47).

A figura 5 apresenta o jogo *Batalha das palavras*, no qual os participantes deverão comparar uma a uma as palavras das fichas que receberam ao início do jogo, ganhando as cartas dos adversários aquele que possuir a palavra com o maior número de sílabas. Será vencedor aquele que ao final do jogo possuir o maior número de cartas. De acordo com o MEC ao contar a pauta sonora das palavras, crianças em processo de alfabetização descobrem que elas são constituídas por unidades menores, as sílabas, assim, como crianças em hipótese silábica terão a oportunidade de refletir sobre o número de letras e de sílabas. As imagens do jogo também podem servir para realização de auto ditado por indivíduos com hipótese de escrita alfabética (BRASIL, 2009).

Figura 5. Batalha das palavras



Fonte: MELO, (2015).

Objetivos didáticos:

- Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores;
- Identificar a sílaba como unidade fonológica;
- Segmentar palavras em sílabas;
- Comparar palavras quanto ao número de sílabas (BRASIL, 2009, p. 51).

A figura 6 ilustra o único jogo do grupo dois, o qual tem como principal objetivo favorecer a consolidação das correspondências grafofônicas. Brincando de *Quem escreve sou eu*, os jogadores são desafiados a refletir sobre a ortografia das palavras, vence o jogo quem registrar o maior número de palavras corretamente. Como variação poderá jogar-se em pequenos grupos, com uso do alfabeto móvel ou como modelo para a confecção de outros jogos ortográficos.

Figura 6. Quem escreve sou eu



Fonte: MELO, (2015).

Objetivos didáticos:

- Consolidar as correspondências grafofônicas, conhecendo as letras e suas correspondências sonoras;
- Escrever palavras com fluência, mobilizando, com rapidez, o repertório de correspondências grafofônicas já construído (BRASIL, 2009, p. 74).

O Grupo 3 é composto por quatro jogos que contribuem para reflexão sobre os princípios do sistema de escrita alfabética, através deles os alfabetizandos poderão focar sua atenção nas relações grafofônicas, confira seus nomes: *Mais uma*, *Troca letras*, *Bingo da letra inicial* e *Palavra dentro de palavra*. A figura 7 ilustra o jogo *Mais uma*, no qual, ao percorrer uma trilha os participantes deverão descobrir palavras semelhantes entre a trilha e as fichas distribuídas pela mesa a fim de chegar ao seu final e vencer o jogo.

Figura 7. Mais uma



Fonte: MELO, (2015).

Objetivos didáticos:

- Compreender que as sílabas são formadas por unidades menores e que a cada fonema corresponde uma letra ou conjunto de letras (dígrafos);
- Compreender que as sílabas variam quanto ao número de letras;
- Compreender que se acrescentarmos uma letra em uma palavra esta é transformada em outra palavra;
- Compreender que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel, obedecendo, geralmente, ao sentido esquerda-direita;
- Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças sonoras entre elas;
- Conhecer as letras do alfabeto e seus nomes (BRASIL, 2009, p. 55).

A figura 8 apresenta o jogo *Troca letras*, nele com o auxílio de um cartaz de pregas, os alunos serão desafiados em pequenos grupos pelo professor a descobrir a escrita de palavras semelhantes trocando-se apenas uma letra de uma palavra escrita pelo professor. O grupo com maior número de acertos ganha.

Figura 8. Troca letras



Fonte: Melo, (2015).

Objetivos didáticos:

- Conhecer as letras do alfabeto e seus nomes;
- Compreender que as sílabas são formadas por unidades menores;
- Compreender que a cada fonema corresponde uma letra ou um conjunto de letras (dígrafos);
- Compreender que se trocarmos uma letra transformamos uma palavra em outra palavra;
- Compreender que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel, obedecendo, geralmente, ao sentido esquerda-direita;
- Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças sonoras entre elas;
- Estabelecer correspondência grafofônica (BRASIL, 2009, p. 60).

Na figura 9 observa-se o *Bingo da letra inicial*, nele os alunos dependerão da sorte no sorteio e da competência em estabelecer a relação grafema/fonema para completar suas cartelas com as letras iniciais dos nomes das figuras que a compõe.

Figura 9. Bingo da letra inicial



Fonte: Melo, (2015).

Objetivos didáticos:

- Conhecer as letras do alfabeto e seus nomes;
- Compreender que as sílabas são formadas por unidades menores;
- Compreender que, via de regra, a cada fonema corresponde uma letra ou um conjunto de letras (dígrafos);
- Identificar o fonema inicial das palavras;
- Estabelecer correspondência grafofônica (letra inicial e fonema inicial);
- Comparar palavras que possuem unidades sonoras semelhantes;
- Perceber que palavras que possuem uma mesma sequência de sons tendem a ser escritas com a mesma sequência de letras (BRASIL, 2009, p. 65).

A figura 10 apresenta o jogo *Palavra dentro de palavra*, no qual através da sorte na jogada e da observação na escrita, os jogadores deverão formar pares de palavras.

Figura 10. Palavra dentro de palavra



Fonte: MELO, (2015).

Objetivos didáticos:

- Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores;
- Perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais;
- Compreender que uma sequência de sons que constitui uma palavra pode estar contida em outras palavras;
- Segmentar palavras, identificando partes que constituem outras palavras (BRASIL, 2009, p. 69).

De acordo com o MEC, no jogo *Palavra dentro de palavra* o professor poderá criar variações segundo as hipóteses de escrita de sua turma como, por exemplo utilizar suas fichas para escrita espontânea com uso de alfabeto móvel, contagem do número de letras, dentre outras (BRASIL, 2009).

Pelo fato da relação grafema/fonema exigir maiores conhecimentos da criança relacionados ao sistema de escrita alfabética o MEC sugere que os professores desenvolvam os jogos do terceiro grupo coletivamente e em pequenos grupos sob sua orientação, para posteriormente deixá-los mais livres (BRASIL, 2009).

Interessante é o fato de que o MEC, Brasil (2009), considera descoberta essencial, atividade e aprendizagem fundamental no percurso de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA): o conhecimento sobre a composição de palavras por meio de sílabas que podem se repetir em palavras diferentes, a percepção da existência e da consolidação da relação grafofônica presente no SEA. Mas infelizmente com sua obstinação nestes conhecimentos tem contribuído para produção de uma fala morta na qual:

[...] a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (VYGOTSKY, 2007, p. 125).

O que está em jogo não é a aceitação ou negação da importância dos aspectos linguísticos do sistema de escrita, mas sim sua primazia em detrimento do significado social, político, ideológico e econômico que o constitui, não se pode deixar a vivacidade da escrita para um segundo plano, visto que sua apropriação é de extrema importância para o desenvolvimento cultural das crianças (VYGOTSKY, 2007).

A escrita e a leitura, como atividades culturais complexas que são, devem se fazer necessárias à criança desde o início de sua alfabetização e isso só é possível se ela for relevante à vida infantil, este ensino deve-se dar de maneira tão natural quanto o aprendizado da fala, visto que, “[...] o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras” (VYGOTSKY, 2007, p. 145).

De acordo com Vygotsky (2007), um bom método de ensino da leitura e da escrita articula-se com a devida operação sobre o meio ambiente das crianças e os jogos trazidos pelo PNAIC não estão de forma alguma relacionados a este universo, as palavras e as imagens utilizadas não tem nenhum significado social relevante, foram selecionadas devido às semelhanças nas pautas sonoras e/ou escritas. De que adianta uma criança compreender que a palavra “AVE” pode se transformar em “NAVE”, acrescentando-se a letra “N” no início se ela não tiver o entendimento do que é uma ave e uma nave, quais os prejuízos causados pela humanidade às aves de nosso planeta devido sua depredação desenfreada, qual o objetivo de se lançar naves ao espaço? Dentre tantos outros questionamentos?

O Pacto através dos jogos de alfabetização vem corroborar para a conclusão de que se busca mais uma vez na história do Brasil modificar-se o método, a técnica do processo de alfabetização, sem, contudo primar-se pelo seu conteúdo, omite-se o fato de que “[...] o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado. Não vemos simplesmente algo redondo e preto com dois ponteiros; vemos um relógio [...]” (VYGOTSKY, 2007, p. 24).

Em se tratando do referencial teórico utilizado pelo MEC, Brasil (2009), perspectiva sócio-histórica, com a citação de Leontiev, sobressai certa dúvida quanto ao real uso de tal teoria nos jogos aqui descritos, quando Vygotsky (2007) fala em brinquedo refere-se ao jogo de “faz de conta”, através do qual a criança internaliza os

conceitos do mundo objetivo ao passo em que satisfaz algumas de suas necessidades impossíveis de serem por ela atendidas de imediato, isto é, “[...] a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VYGOTSKY, 2007, p. 109).

A criança busca agir no universo adulto através de uma atividade lúdica, denominada por Leontiev (2014) de jogo, brinquedo ou brincadeira, a qual se torna na idade pré-escolar sua principal atividade, aquela que elevará seu nível de desenvolvimento. Neste período a principal característica da brincadeira é a ação em si, não seu resultado, a fórmula geral do jogo infantil é competir, não vencer, quando a vitória se torna o alvo, o jogo deixou de ser brincadeira.

O PNAIC se utilizou de Leontiev (2014) para fundamentar o ensino através de jogos de alfabetização, entretanto, os conceitos expressos por este autor diferem daquele expresso pelo MEC, Brasil (2009), jogo, brinquedo ou brincadeira para a perspectiva sócio-histórica refere-se ao “faz-de-conta”, como por exemplo: montar um cavalo de pau, brincar de enfermeira, não a jogos que visam a análise, reflexão e apropriação da consciência fonológica através de um processo de competição onde ao final estabelece-se o vencedor e o perdedor.

De acordo com Leontiev (2014), os jogos de enredo dão origem aos jogos com regras, entretanto, ambos requerem da criança uma situação imaginária e subordinação à determinadas regras, a diferença está no fato de que em jogos de enredo a situação imaginária é explícita, enquanto as regras estão latentes, já nos jogos com regras, tanto imaginação quanto regras são latentes.

A assimilação da realidade humana através de jogos, para a perspectiva sócio-histórica relaciona-se à interiorização dos papéis sociais via “faz de conta” ou no máximo a jogos com regras: amarelinha, esconde-esconde, pega-gelado, dentre outros, sendo estes últimos responsáveis pelo desenvolvimento da personalidade infantil e da introdução de valores morais por meio de sua atividade prática e “[...] avaliação da própria destreza, da própria habilidade e progresso, comparados com os dos outros” (LEONTIEV, 2014, p. 139).

Não se acredita que os jogos de alfabetização trazidos pelo Pacto tenham o potencial no desenvolvimento das funções psíquicas complexas como aqueles percorridos por Vygotsky (2007) e Leontiev (2014), por isso, considera-se inadequado e incoerente a referência citada pelo MEC (BRASIL, 2009).

Leontiev (2014, p. 122), ao falar de brincadeira refere-se aos jogos de imaginação e de faz de conta através dos quais a criança busca agir como o adulto para objetivar-se no mundo operando com objetos que não lhes seria operacional fora de tais brincadeiras, este tipo de jogo é que desenvolve os processos psíquicos superiores e “[...] preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”.

Os jogos de alfabetização disponibilizados pelo MEC têm como único objetivo desenvolver a consciência fonológica das crianças em fase inicial de alfabetização, por isso caracterizam-se como jogos didáticos, que apesar de treinarem o desenvolvimento cognitivo, não são responsáveis por ele, assim:

[...] não se encontram ao longo da linha principal traçada pelo desenvolvimento da psique da criança. Eles são de grande significação, mas uma significação subsidiária para isto tudo, uma significação que, embora muito importante, é, apesar de tudo, suplementar; não constitui a condição principal do desenvolvimento psíquico da criança no período pré-escolar (LEONTIEV, 2014, p. 140).

Conclui-se que o desenvolvimento promovido pelos jogos do Pacto está diretamente vinculado à assimilação da consciência fonológica, muito pouco se relacionando com a apropriação da generacidade humana que requer interiorização de ações tipicamente humanas desenvolvidas, sócio e historicamente. A tomada de consciência de si e do mundo objetivo, bem como sua transformação certamente pouco tem a ver com a decoração de letras, sílabas, rimas e aliterações.

O artigo 9º da Portaria nº 867/2012 que instituiu o PNAIC trata da avaliação, neste eixo são descritas três formas distintas: i) avaliações processuais, realizadas durante o ciclo de alfabetização pelos professores em parceria com seus alunos, ii) sistema informatizado para inserção dos resultados individuais obtidos pelos alunos dos

2º anos nas duas etapas da Provinha Brasil, iii) participação dos alunos dos 3º anos na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que tem como objetivo subsidiar medidas e políticas necessárias à melhoria da qualidade deste momento de ensino (BRASIL, s/d,b).

Provas estas que exigem das crianças cada vez mais cedo a avaliações de larga escala com o discurso de medir a alfabetização, padronizam e limitam currículos, determinam metodologias, controlam a formação docente e expõem publicamente escolas e redes de ensino, gerando desde riscos à saúde e ao sucesso escolar em longo prazo das crianças até a desvalorização, desqualificação, desprofissionalização e proletarização do profissional da educação (OLIVEIRA, 2004).

Além dos oito cadernos destinados aos professores cursistas de cada ano do Ciclo de Alfabetização, Ano 01, 1º ano, Ano 02, 2º ano e Ano 03, 3º ano, o MEC organizou um caderno especial do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa correspondente à “Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões”, o qual é composto por 70 páginas nas quais se descreve o conceito de avaliação, bem como, apresentam-se sugestões para avaliar a disciplina de Língua Portuguesa em seus diferentes eixos, Leitura, Produção Textual, Oralidade e Sistema de Escrita Alfabética (BRASIL, s/d, b).

Em seu artigo 10º, a presente Portaria trata do eixo gestão, a qual se subdivide em quatro instâncias: Comitê Gestor Nacional, Coordenação institucional estadual e no Distrito Federal, constituída por diversas entidades que trabalham em parceria em prol do cumprimento dos objetivos do Pacto, Coordenação Estadual, a qual implementa e monitora sua rede, bem como presta assessoria aos seus municípios e Coordenação Municipal, que implementa e monitora o Pacto em seu território. Existe também o SisPacto, monitoramento disponibilizado online pelo MEC com fins a assessorar as diversas instâncias, bem como incentivar o fortalecimento dos conselhos de educação, escolares dentre outros, preocupados com uma educação pública de qualidade (BRASIL, s/d, b).

Foragi e Piccoli (2013) através da pesquisa *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o que dizem as professoras?*, buscaram investigar a percepção dos

docentes de uma escola de Alvorada (RS) que aderiram ao Pacto. Os entrevistados destacaram como ponto positivo a organização e planejamento do programa, e como aspecto negativo sua efetiva implementação em nível nacional, ou seja, a ideia foi boa, porém mal desenvolvida. Consideraram que a oferta das bolsas de estudo refletiu a valorização do docente, bem como consideraram relevantes os assuntos tratados nos encontros presenciais e de boa qualidade os materiais didático-pedagógicos distribuídos (acervo de livros e jogos), resultado questionável e melhor explorado no próximo capítulo.

Entretanto, foram destacados como deficiências do Pacto: maior investimento na estrutura física das escolas, melhoria das condições de trabalho vinculadas ao excessivo número de alunos por sala de aula, falta de investimentos em profissionais da área social e da saúde, necessários às crianças com dificuldades de aprendizagem, quando estas fogem ao pedagógico. Concluindo-se assim que, apesar de relevante, a instituição do Pacto foi, insuficiente para garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade afinal a formação docente, é apenas um dos fatores que interferem no sucesso ou fracasso do processo de ensino-aprendizagem (FORAGI; PICCOLI, 2013).

A observação dos envolvidos na pesquisa é muito pertinente, e esta é uma das maiores críticas que aqui se faz ao Pacto, ao pender para a técnica, afasta o discurso político do processo de alfabetização, não devemos nos esquecer de que, a população brasileira não necessita apenas de escola, mas de boas escolas e “[...] concomitante a isso, necessita de emprego, salário, comida, vestimenta, atendimento médico-sanitário, etc.” (XAVIER, 1994, p. 13).

Após esta breve caracterização do PNAIC como um conjunto de programas, materiais e referências curriculares instituídas via políticas indutivas do MEC tais como “Compromisso Todos pela Educação”, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e Plano Nacional de Educação dentre outros. Pacto este considerado neste trabalho como um instrumento de tecnicizar o discurso educacional destituindo-o de seus aspectos políticos, econômicos e sociais. No próximo capítulo realizar-se-á uma leitura crítica dos cadernos utilizados para formação dos docentes do 1º ano do Ensino Fundamental, nosso objetivo é compreendermos melhor o discurso por ele divulgado a fim de

detectarmos se o Pacto pode ser considerado um avanço ou um retrocesso para a alfabetização no Brasil.

CAPÍTULO V

LEITURA CRÍTICA DOS CADERNOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA-(PNAIC)

[...] um dos caminhos táticos para professoras competentes, politicamente claras, críticas que, recusando ser tias se afirmam profissionalmente como professoras, é desmistificar o autoritarismo dos pacotes e das administrações pacoteiras, na intimidade de seu mundo, que é também o de seus alunos (FREIRE, 1997, p.12).

Comunga-se com Azevedo (2011) da afirmação de que pensar sobre políticas públicas para a educação, apesar de não ser algo novo, faz-se necessário, pois, estas carregam consigo problemas cruciais que afetam de forma negativa a escolarização em nosso país, assim como, da crença no desvelamento de sua complexidade através de uma interpelação simples que permita o vislumbre de sua problemática, por isso, no presente capítulo propõe-se a ler criticamente os cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa destinados à formação continuada de professores que ministram aula no 1º ano do Ensino Fundamental I.

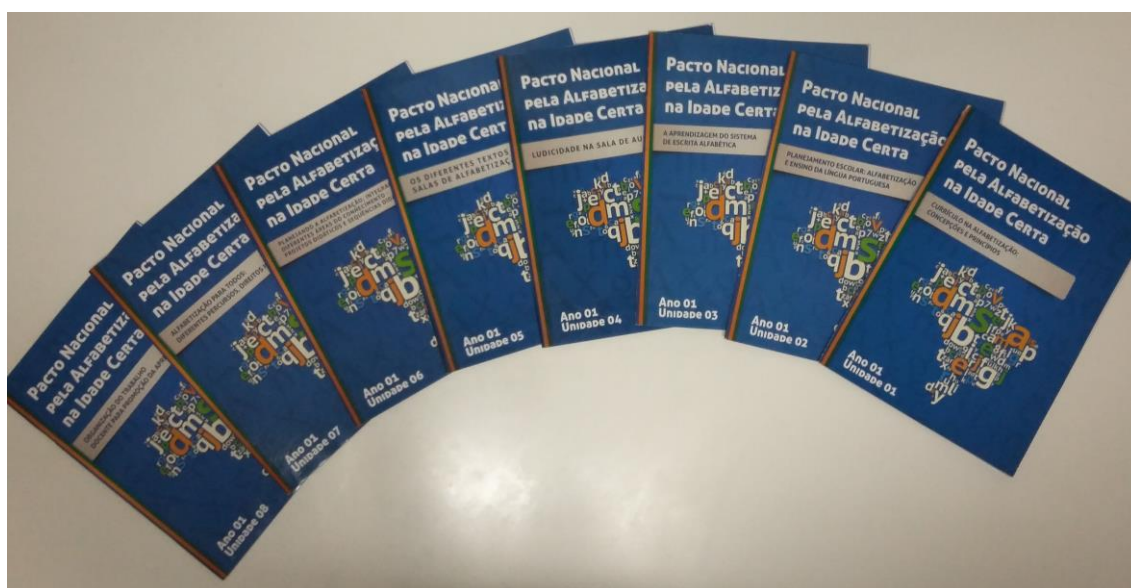
Entende-se por política pública “[...] a materialidade da intervenção do Estado, ou o ‘Estado em ação’” (AZEVEDO, 2004, p. 5). Em outras palavras, uma política pública representa as relações entre o Estado e a sociedade, ou seja, é um programa de ação daquele sobre esta, o qual reflete as relações de poder e dominação social. No caso da política pública que tomamos como objeto de estudos, o PNAIC, acredita-se que, através do desvelamento dos ideários submersos nele, poderá se descobrir que tipo de alfabetização o Estado brasileiro pretende para sua população, visto que:

[...] a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento “que as sociedades estabelecem para si próprias”, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação (AZEVEDO, 2004, p. 59).

A busca pelo ideário expresso pelos cadernos do Pacto se dará mediante uma leitura crítica fundamentada na perspectiva sócio-histórica que buscará revelar tanto o que foi dito, quanto o que se manteve omissos em seu discurso teórico, em seus relatos de experiência, em suas prescrições do que se deve ou não fazer ao alfabetizar uma criança.

5.1. Escopo dos cadernos do PNAIC – 1º ano

Figura 11. Cadernos do PNAIC, ano 1.



Fonte: MELO, (2015).

São oito os cadernos do PNAIC que nos serviram de objeto de estudos, cada um correspondendo a uma unidade com tema especificado, quais sejam, Unidade 1, Currículo na Alfabetização: concepções e princípios; Unidade 2, Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa; Unidade 3, A aprendizagem do sistema de escrita alfabética; Unidade 4, Ludicidade na sala de aula; Unidade 5, Os diferentes textos em salas de alfabetização; Unidade 6, Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento – projetos didáticos e sequências didáticas; Unidade 7, Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais e; Unidade 8, Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem.

Todas as oito unidades dos cadernos do Pacto voltados à formação dos professores do 1º ano do Ensino Fundamental I subdividem-se em quatro sessões, i)

Iniciando a Conversa; ii) Aprofundando o Tema; iii) Compartilhando e, iv) Aprendendo mais, nas quais são expostos:

- i) Aprofundando o Tema: textos de autorias diversas que se ocupam de fundamentar teoricamente ou a partir de relatos de experiências os conceitos e metodologias propostas;
- ii) Compartilhando: direitos de aprendizagem¹⁴ das diversas áreas do conhecimento, Língua Portuguesa, História, Matemática, Ciências, Geografia e Arte, modelos de instrumentos de avaliação e monitoramento¹⁵ de atividades realizadas, materiais didáticos distribuídos pelo MEC e seus respectivos programas, projetos e sequências didáticas, e relatos de práticas educativas de alfabetização;
- Sessão “Aprendendo mais”: propõe indicações de leituras para aprofundamento dos temas discutidos em cada unidade, bem como fornece ao professor orientador um modelo de rotina para os encontros presenciais.

Parte-se do pressuposto de que ainda que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se divulgue partidário da perspectiva do Letramento, o mesmo carrega consigo propostas metodológicas de diferentes abordagens teóricas, bem como, mantém certa obscuridade quanto às suas proximidades e distanciamentos.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso firmado entre os governos federal, do Distrito Federal, estadual e municipal que tem como objetivo garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade ao final do 3º ano do Ensino Fundamental I.

São quatro os princípios norteadores do PNAIC a serem considerados durante o processo de alfabetização:

¹⁴ Para maiores detalhes, verificar anexos do caderno 1.

¹⁵ Verificar anexos dos cadernos 1 e 7.

- i) A complexidade do sistema de escrita alfabética que exige ensino sistemático e problematizador; entenda-se por sistemático, o desenvolvimento da consciência fonológica mediante proposição diária de jogos e atividades para este fim.
- ii) A garantia de acesso e interação com gêneros discursivos de circulação social;
- iii) A interdisciplinaridade que deve ocorrer entre os eixos de Língua Portuguesa e as demais áreas do saber;
- iv) A primazia de um ensino lúdico e cuidadoso para com as crianças (BRASIL, s/d, b).

A alfabetização é tomada como prioridade nacional e o professor alfabetizador é o responsável pelo desenvolvimento do indivíduo para o cumprimento do “[...] **bom** exercício da cidadania’. Portanto cabe a ele ter clareza quanto a ‘sua’ concepção de alfabetização, bem como ‘o que’ e ‘como’ ensinar” (BRASIL, s/d, b, p. 1, grifo nosso).

Ao aderir ao PNAIC, as diferentes instâncias públicas, comprometem-se a: alfabetizar **todas** as crianças até os oito anos de idade, garantir a participação dos alunos concluintes dos 3º anos do Ensino Fundamental nas avaliações anuais universais e no caso dos estados, assessorar seus respectivos municípios na implementação do Pacto (BRASIL, s/d, b).

5.2. Autores e linhas teóricas

Ao ler-se o aporte teórico dos oito cadernos do PNAIC voltados à formação continuada de professores alfabetizadores do 1º ano do Ensino Fundamental I observou-se como característica principal a aglutinação de diferentes perspectivas teóricas, dentre elas: método fônico, letramento, construtivismo e sociointeracionismo. Por isso, parte-se do pressuposto de que os cadernos, ao buscar divulgar a perspectiva do letramento, o fez de maneira controversa e obscura.

Procurou-se destacar dentre nosso objeto de estudo, os cadernos utilizados para formação dos professores do 1º ano, alguns trechos contraditórios de seu discurso de maneira a melhor clarificar os ideários pertencentes a cada teoria, bem como

demonstrar nossa observação quanto ao ecletismo teórico-metodológico apresentado por eles.

Não se pretende aqui selecionar dentre as teorias pedagógicas uma como a correta e ideal, o que se critica é a indistinção com a qual se apresentam diferentes perspectivas teórico-metodológicas, obscurecendo suas semelhanças e diferenças, bem como, suas opções políticas e ideológicas. Se dos oito cadernos do 1º ano destinados aos professores cursistas do PNAIC, seis tem como objetivo entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, esperava-se que esta fosse bem descrita e diferenciada dentre as demais.

Para ilustrar nossa afirmação destaca-se a sessão “Iniciando a Conversa,” a qual propõe como objetivo da unidade 01 entender a concepção de letramento, aprofundar o conceito de currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental numa perspectiva inclusivista em contraposição a outras (métodos sintéticos, analíticos e construtivismo); compreender a importância de avaliar, bem como, analisar e construir instrumentos para isso e, “[...] **construir coletivamente** o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012a, p. 05, grifo nosso).

Assim como dentre os objetivos propostos para a unidade 05 dos cadernos do PNAIC do 1º ano, encontra-se novamente a compreensão da concepção de alfabetização, segundo a perspectiva do letramento, buscando-se, a adesão “voluntária” do professor cursista à ideia do alfabetizar letrando, concomitante à proposição da reflexão e análise de práticas pedagógicas iluminadas pela abordagem sociointeracionista.

Entretanto, para atender seus objetivos utilizou-se de diferentes perspectivas teóricas como o construtivismo, de vertente piagetiana, o letramento, perspectiva divulgada no Brasil por Mary Kato, Leda Verdiani Tfouni, Ângela Kleiman, Magda Soares, dentre outros, vinculada a estudos internacionais, especialmente, norte-americanos e ingleses e, o sociointeracionismo, fundamentado nos estudos de Vygotsky e seus colaboradores, que afirmam ser o desenvolvimento um produto das relações sociais (GONTIJO, 2002; SOARES, 2012).

Ainda pertencente à sessão “Aprofundando o Tema” da unidade 1 o texto “Concepção de alfabetização: o que ensinar no ciclo de Alfabetização” propôs-se a conceituar alfabetização. E novamente observou-se uma não diferenciação entre perspectivas interacionistas piagetianas e vigotskianas, bem como, certa aproximação destas com o letramento.

Um leitor inexperiente pode acreditar que Piaget e Vygotsky expressaram ideias de uma mesma vertente teórica, o que não procede. Segundo Vygotsky (2012), para Piaget existe certa independência entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, ou seja:

[...] a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo em certa medida ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica em absoluto: a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção (VYGOTSKY, 2012, p. 25).

Esta é a perspectiva na qual está fundamentada a obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, “Psicogênese da Língua Escrita”, que balizou os documentos oficiais dos anos de 1980/90/2000 como, por exemplo, os “Parâmetros Curriculares Nacionais”, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), assim como o Letra e Vida, todos de vertente construtivista.

O interacionismo-linguístico, assim como as perspectivas discursiva e sociopsicolinguística são iluminadas pela teoria de Vygotsky, que compreende o desenvolvimento e aprendizagem como processos distintos, porém, dependentes, assim:

[...] todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem [...] *o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial* (VYGOTSKY, 2012, p. 40 e 41, grifo do autor).

De acordo com Gontijo (2002), para os teóricos do interacionismo vygotskyano não são as relações entre sujeito e objeto que promovem a aprendizagem que, por sua vez, impulsiona o desenvolvimento e sim as relações intersubjetivas entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Estas sim são as principais responsáveis pela apropriação do sistema de escrita, bem como, pelas demais características do gênero humano.

Nos demais cadernos do Pacto muitas vezes encontraram-se também posicionamentos construtivistas e sociointeracionistas, conclui-se, pois, que apesar do Pacto auto-denominar-se iluminado pelo letramento, mescla três concepções distintas: construtivismo, letramento e sociointeracionismo que, segundo Smolka (1993), prefere-se atualmente denominar como perspectiva histórico-cultural.

De acordo com Gontijo (2002), construtivismo é uma concepção que compreende o conhecimento como uma construção, efetuada mediante a interação do sujeito cognoscente com seu objeto cognoscível, quer dizer, apenas o funcionamento da inteligência é hereditário.

Os estudos da psicogênese da língua escrita, referencial construtivista, possuem um duplo marco conceitual, a teoria psicogenética de Piaget e as conceitualizações da psicolinguística contemporânea, e se propõem a:

[...] a) identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita; b) compreender a natureza das hipóteses infantis; e c) descobrir o tipo de conhecimentos específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar (FERREIRO, TEBEROSKY, 1986, p.32).

Segundo Gontijo (2002), o ponto de união de teorias construtivistas é o caráter biologizante, no qual, o desenvolvimento é um produto do processo ativo de adaptação aos meios, físico e social. Estudiosos da escola de Vygotsky, como Lúria e Leontiev, buscam inferir sobre os processos de formação da individualidade sob a guisa histórica e social, por isso opõem-se à concepções biologizantes, como o construtivismo.

Apesar de construtivistas, assim como vygotskyanos, terem em comum a aceitação do fato de que os conhecimentos de todo indivíduo iniciam-se muito antes

destes chegarem aos bancos escolares, discordam em relação à sua construção, pois, para os primeiros esta se dá na interação sujeito/objeto, ou seja, criança/escrita, enquanto para teóricos da escola de Vygotsky eles “[...] se desenvolvem a partir das relações com as pessoas que possuem o domínio da linguagem escrita” (GONTIJO, 2002, p. 16).

De acordo com Gontijo (2002), se compararmos os estudos de Ferreiro e Teberosky, os quais buscaram investigar as tentativas infantis em relacionar o oral e o escrito, na fase inicial de escolarização, com as pesquisas de Lúria que tentou compreender como as crianças operam com os signos, concretizações humanas que, quando apropriadas geram, outra natureza humana, concluiremos que estas divergem em alguns aspectos.

Diferentemente de Ferreiro e Teberosky (1986), para as quais, estágios evolutivos da escrita explicam o processo de alfabetização de maneira desarticulada do contexto sócio-histórico e cultural de sua produção, para Lúria (2014), a superação dos conceitos espontâneos pelos científicos se dá em meio a uma relação entre ambos, porém, “[...] somente os conceitos científicos podem levar a criança à tomada de consciência e ao uso deliberado de suas próprias operações mentais” (GONTIJO, 2002, p. 23).

Assim conclui-se que, apesar das contribuições de cada teoria, não se pode deixar de analisar além de suas proximidades, seus distanciamentos, quais sejam maneiras distintas de compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, se o Pacto aderir ao construtivismo, estará afirmando, fundamentado em teorias piagetianas que:

[...] a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo em certa medida ao processo de desenvolvimento [...] o curso de desenvolvimento precede o da aprendizagem, que a maturação precede a aprendizagem, que o processo educativo pode apenas limitar-se a seguir a formação mental (VYGOTSKY, 2012, p. 25 e 27).

Se pelo contrário, o Pacto fundar-se na perspectiva sócio-histórica ou como se prefira chamar histórico-cultural de base vygotskyana, ainda que se tenha como incontestado a relação entre determinado nível de desenvolvimento com a capacidade potencial de aprendizagem de um indivíduo, para se definir a relação entre ambos, haverá que se considerar pelo menos dois níveis de desenvolvimento, o efetivo, isto é, a atividade independente e o potencial, o que uma criança realiza mediante ajuda dos adultos.

Assim, a aprendizagem escolar orientará e estimulará processos internos de desenvolvimento, ou seja, o bom ensino não será aquele que segue o desenvolvimento e sim o que o precede e o estimula, por isso, afirmar-se-á que:

[...] o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial [...]. existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem, dependência que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa apriorística (VYGOTSKY, 2012, p. 41 e 42, grifo do autor).

E ainda, se o Pacto aderir realmente à perspectiva do letramento, não entrará na seara da relação ou não entre desenvolvimento e aprendizagem, iluminar-se-á por aquilo que Braggio (1992) denominou de “Modelo Interacionista de Leitura II”, que tem como foco os aspectos comunicativos e funcionais da língua, numa escola que se ajusta ao aluno, permeada por um currículo flexível, respaldado pela aceitação das diferenças e subjetividades, no qual, o professor é o facilitador da aprendizagem e os materiais a serem utilizados são de circulação social. Cujo foco é a formação do bom leitor e escritor, e não a tomada de consciência e a intervenção social.

Segundo a proposta do PNAIC, expressa por Albuquerque (2012), a escrita representa os sons das palavras, ou seja, os fonemas, e é este o conhecimento que um indivíduo precisa se apropriar para aprender a ler e escrever, por isso, ele deve construir hipóteses progressivas em relação ao sistema de escrita, denominadas por Ferreiro e Teberosky (1984/85) de: pré-silábica, onde não há correspondência grafofônica, silábica

onde tal correspondência ocorre em relação à sílaba e alfabética, na qual, encontra-se relação direta grafema/fonema, ainda que se observem erros ortográficos.

Albuquerque (2012) fundamenta-se em Ferreiro e Teberosky (1984) e Rego (2014) para destacar, nos cadernos do PNAIC, a importância da interação entre criança e escrita para que aquela avance gradativamente de uma hipótese a outra, destaca que tal interação deve ocorrer em meio a práticas que possibilitem aos educandos refletirem sobre os usos e funções sociais do sistema de escrita alfabético. No entanto, afirma que:

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, grifo nosso).

No Brasil, o termo letramento não substitui a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela [...] (ALBUQUERQUE, 2012, p. 17).

Nota-se que, apesar de Albuquerque (2012) afirmar o surgimento de “um novo conceito de alfabetização”, denominado por ela de letramento, em seguida se contradiz ao afirmar que este não substitui a antiga palavra, alfabetização, porém, lhe é uma associação, um complemento. Ou seja, não se exprime com clareza se há ou não uma distinção entre letramento e alfabetização e se há, qual é.

Albuquerque (2012), ainda utiliza-se ao mesmo tempo de termos característicos dos construtivistas como, as hipóteses de escrita, pré-silábica, silábica e alfabética, descritas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, concomitante à necessária reflexão sobre os usos e funções sociais do sistema de escrita, bandeira do letramento.

Essa aglutinação de teorias, construtivistas e do letramento é uma das principais características destes teóricos, entretanto não se deve perder de vista que uma diferença essencial entre tais perspectivas relaciona-se “[...] ao modo como as unidades que transcrevem ou representam a língua oral devem ser ensinada e/ou aprendida pelas crianças” (GONTIJO, 2014, p. 34).

Albuquerque (2012), ao mesmo tempo em que se utiliza de fundamentos construtivistas, comunga com Soares (2004), de críticas a esta perspectiva, chegando a

citar a desqualificação do processo de alfabetização e o agravamento dos índices de analfabetismo funcional no Brasil, ocasionados por tal proposta que, ao priorizar atividades que envolvem os usos e funções da língua escrita, deixou de lado o ensino sistemático da consciência fonológica, fundamental à apropriação do sistema de escrita alfabética.

Estas colocações, nos cadernos do PNAIC, demonstram o “desconhecimento”, entenda-se ocultação por parte de Albuquerque (2012), das respostas dadas pela academia às acusações de Soares ao construtivismo. Dentre elas destacam-se aquelas difundidas por Geraldi (2011) e Gontijo e Schwartz (2011), os quais afirmam que as críticas de Magda Soares são infundadas, visto que, no Brasil, apesar de ter-se buscado a hegemonia pela proposta construtivista nos anos de 1980/90, não deixou de se fazer presente na prática pedagógica atividades fundadas em métodos sintéticos, analíticos e ecléticos, ou seja, o “novo” conviveu com o “antigo” durante este período.

Assim, de acordo com Gontijo (2002), Magda Soares ao criticar o construtivismo apenas tentou conciliar este às propostas expressas por um Grupo de Trabalho instituído pela Câmara dos Deputados, o qual ressuscitou “antigas” discussões quanto ao melhor método para se alfabetizar, o fônico. Responsabilizando a proposta construtivista pelo analfabetismo funcional dos brasileiros e ao mesmo tempo lhe dando créditos de revolucionária conceitual.

Esta justaposição de perspectivas teóricas, acompanhada pela justificação do surgimento do termo letramento, defendida por Soares (2012), acaba por desqualificar o processo de alfabetização que, por si só, já é um “[...] campo vasto que pode envolver desde os processos iniciais de acesso a este mundo até as práticas sociais que o constituíram e que o constituem no presente [...]” (GERALDI, 2011, p. 16).

Albuquerque (2012), enquanto autora dos cadernos do PNAIC elogia a iniciativa de Soares (2004) de “reinventar a alfabetização”, através de um processo de ensino-aprendizagem que prime pela apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, através da utilização de textos de circulação social, em outras palavras, “Alfabetizar letrando e Letrar alfabetizando”, o que só comprova a afirmação de Gontijo (2002) de que, de acordo com a perspectiva do letramento adotada pelo MEC, o processo de alfabetização

restringe-se ao ensino-aprendizagem da codificação e da decodificação, deixando para um momento a posteriori o ler e escrever de maneira significativa, por isso:

[...] é possível dizer que estratégias e técnicas de ensino que foram criticadas ao longo da década de 1990 estão sendo retomadas em muitos estados brasileiros e que a nova perspectiva oficial busca congrega diferentes abordagens no campo da alfabetização, mantendo as mesmas suposições e intenções, ou seja, a alfabetização é a base para o desenvolvimento social e individual e, por isso mesmo, se deve restringir ao ensino de habilidades específicas (GONTIJO, 2014, p. 21).

De acordo com o caderno da unidade 02 do PNAIC, a finalidade da alfabetização é o desenvolvimento da proficiência do ler e escrever a forma padrão, culta, de prestígio, ainda que não se deprecie aquelas de menor valor social. Não se tem a preocupação com o esclarecimento do educando quanto aos reais motivos da existência do aspecto valorativo da linguagem, da sua relação com o poder econômico e político. Por isso, conclui-se que a perspectiva de letramento adotada pelo MEC é de cunho reformista e não revolucionário, pois, se assim o fosse, buscaria desenvolver a impaciência e a vivacidade, a partir da formação de indivíduos:

[...] críticos, capazes de se posicionar diante das palavras alheias, de dizer o que pensam e, dessa forma, contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Para isso, no entanto, exercitar o dizer é fundamental. Pensamos que a escola, como uma esfera de comunicação humana, habitada por diferentes sujeitos, com histórias, crenças, valores, culturas etc., pode vir a se tornar um espaço do dizer. Porém, diante das propostas para a “alfabetização linguística¹⁶” e o letramento, a concretização dessa finalidade continua a ser uma utopia (GONTIJO, SCHWARTZ, 2011, p. 47).

Como se têm observado os cadernos do PNAIC estão repletos de contradições internas, seus objetivos vem corroborar com esta afirmação, observe um deles expresso na unidade 3:

¹⁶ Alfabetização linguística, proposta exposta no Guia de livros didático (2009), analisada e criticada por GONTIJO, Claudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. (Des)caminhos da alfabetização no Brasil. In, ZACCUR, Edwiges. Alfabetização e Letramento o que muda quando muda o nome. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2011.

[...] faremos uma breve revisão sobre o Sistema de Escrita Alfabética e suas convenções e discutiremos a **apropriação desse sistema pelos aprendizes, à luz da teoria da Psicogênese da Escrita**. Em seguida, discutiremos as relações entre a apropriação do SEA e o **desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica** [...] (BRASIL, 2012c, p.05, grifo nosso).

Não se pode perder de vista que, a Psicogênese da Língua Escrita, enquanto teoria construtivista concebe o aprendiz como um indivíduo cognoscente, que seleciona e processa informações e, portanto, constrói seu próprio conhecimento, enquanto o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica relaciona-se ao método fônico que prima pelo ensino explícito do sistema de escrita alfabética, segundo uma perspectiva empírica de estímulo-resposta, ou seja, são maneiras distintas de conceber o aluno e seu processo de ensino-aprendizagem da escrita (BRAGGIO, 1992).

Outra contradição encontra-se entre o objetivo proposto na página 05 da unidade 3, entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento e a afirmação de que “[...] numa visão **construtivista**, a criança precisa reconstruir em sua mente as propriedades do SEA [...]” (BRASIL, 2012c, p. 17, grifo nosso).

A proposição do ensino explícito e sistemático da consciência fonológica, proposta na unidade 3, prática defendida por teóricos do letramento, aconchega-se nos textos do Pacto à perspectiva construtivista, desconsiderando-se que este ensino grafofônico explícito compreende uma das principais críticas de Ferreiro e Teberosky (1986) aos métodos de alfabetização, justamente pelo fato delas conceberem a escrita alfabética enquanto um sistema notacional, com regras e especificidades próprias a ser desvendado pelo educando através da construção e avanço progressivo de hipóteses de escrita.

Observa-se que a perspectiva do letramento adotada pelo MEC e expressa pelo PNAIC, além de tratar indistintamente diferentes perspectivas teóricas, busca aproximar até mesmo seus pontos mais divergentes, como é o caso da relação estabelecida entre as hipóteses de escrita alfabética e o desenvolvimento de habilidades fonológicas: uma criança em hipótese silábica quantitativa precisa ser capaz de separar e contar sílabas oralmente e comparar palavras quanto ao seu tamanho, uma silábica qualitativa ou

silábica alfabética, além destas habilidades necessita reconhecer aliterações e rimas, e uma alfabética precisa discriminar palavras começadas por um mesmo fonema.

Ainda que as hipóteses de escrita estabelecidas por Ferreiro e Teberosky (1986) mantenham uma relação entre símbolos gráficos e sonoros, jamais foi preocupação de tais autoras descrever as habilidades de codificação e decodificação necessárias a cada hipótese de escrita, como jamais, convocaram os professores alfabetizadores a proporcionar seu ensino de maneira explícita e sistemática, como o que se descreve nos cadernos do PNAIC.

Não que aqui se negue a importância dos conhecimentos linguísticos para o processo de alfabetização, é claro para nós que ninguém se torna capaz de ler e escrever sem apropriar-se das relações grafofônicas do sistema de escrita alfabético, nossa preocupação centra-se na ênfase atribuída a este aspecto pelo Pacto em detrimento de outros, nossa defesa vincula-se a um processo de alfabetização que transcenda a codificação e a decodificação que, por isso, implique “[...] instigar a tomar a palavra para a pronúncia do mundo, transformando-o e humanizando-o para a humanização de todos” (ZACCUR, 2011, p. 103).

Explicitam-se ainda posições dúbias referentes ao papel do adulto experiente, no caso, o professor, em suas relações com o aluno, pois, ao mesmo tempo em que se assume uma postura construtivista de que o adulto não ensina nada à criança, que esta deve construir seu próprio conhecimento, logo em seguida coloca-se o professor na posição de facilitador, de intercessor entre o educando e seu objeto cognoscível. “Nessa longa etapa pré-silábica, **sem que os adultos lhe ensinem**” (BRASIL, 2012c, p. 12 grifo nosso). Em outro trecho escreve que “[...] a pessoa já alfabetizada exerce um papel importante no desenvolvimento da criança [...]” (BRASIL, 2012c, p. 20).

Questionam-se assim os responsáveis pelo Pacto, afinal o professor ensina ou não algo à criança? Ele é um modelo de leitor e escritor ou um mediador entre a criança e a escrita? Seu papel é agir na zona de desenvolvimento em potencial ou trabalhar apenas com seu desenvolvimento real? O ensino escolar é visto sob uma ótica prospectiva ou retrospectiva?

Complementando este posicionamento dúbio e confuso, a unidade 02 dos cadernos do PNAIC, contrapõe as concepções de rotina, tradicional e atual, na qual a primeira representaria algo cansativo e repetitivo, ligado ao ensino tecnicista, no qual, especialistas organizavam e impunham aos professores seu fazer diário, os quais deveriam ministrar um ensino enfadonho e conteudista, enquanto, o “novo” conceito de rotina se vincularia às concepções construtivistas e sóciointeracionistas e representariam um meio para se chegar a determinado fim, rotina esta que, exigiria do professor conhecimento do conteúdo, dos procedimentos e dos alunos que se pretendesse ensinar (FERREIRA, ALBUQUERQUE, 2012).

Entretanto este mesmo caderno sugere a necessária conciliação entre: planejamento anual (realizado antes do primeiro encontro com a turma), acato às sugestões da escola e da secretaria na qual esta se vincula, atendimento aos direitos de aprendizagem prescritos de acordo com os quatro eixos da Língua Portuguesa concomitante ao atendimento das necessidades subjetivas a cada educando. Tal posicionamento leva-nos a um questionamento: é possível atender ao mesmo tempo o necessário e o imposto? Será que os direitos de aprendizagem prescritos e as diretrizes curriculares nacionais não representam a imposição técnica sobre o fazer pedagógico? Como afirma Smolka (2001) ao professor, é imposto o dever de ensinar e, acrescenta-se, com o Pacto também está sendo imposto o que ensinar e como fazê-lo?

Conclui-se então que aquela rotina enfadonha, organizada por especialistas e concretizada inconscientemente pelos professores não foi e, não será superada, se depender da perspectiva de letramento expressa nos cadernos do PNAIC, muito pelo contrário, o professor continuará a praticar um saber-fazer automatizado que o manterá iludido de tal maneira, fazendo-o pensar que está:

[...] ensinando algo do qual ele não está consciente, algo que está implícito na sua tarefa, na sua prática, e que diz respeito ao que é dito, divulgado (inculcado) e pensado ao nível de senso comum. A ilusão do professor parece decorrer, então, da não-consideração (e do ocultamento) de vários aspectos, componentes (e detalhes) cruciais no processo de convivência, interação e relação com os alunos, pais, colegas de trabalho, funcionários, superiores, no cotidiano da instituição escola. É decorrente da sua falta de conhecimento e posicionamento crítico com relação ao seu próprio papel e sua função, como professor, no contexto e funcionamento sociais. A sua ilusão acaba sendo *efeito* de sua *posição* no sistema de representações sociais (SMOLKA, 2001, p. 32, grifos da autora).

Além do uso indiscriminado de diferentes perspectivas teóricas outra característica observada nos cadernos do Pacto do 1º ano do Ensino Fundamental I relaciona-se à supervalorização da implantação do sistema ciclado em alguns estados brasileiros, este por si só, de acordo com os textos do PNAIC, teria a possibilidade de promover a:

[...] elaboração de uma estrutura curricular que favorece a continuidade, a interdisciplinaridade e a participação [...] rumo a uma lógica da inclusão e da solidariedade [...] uma perspectiva multicultural da diversidade de saberes, práticas e valores construídos pelo grupo [...] uma prática de reconhecimento da heterogeneidade e da diversidade cultural e de percursos individuais de vida (LEAL, 2012h, p.08).

De acordo com a unidade 08 do ano 01 dos cadernos do PNAIC, a organização do ensino em ciclos deve vincular-se ao avanço formal da escolaridade, ao aumento gradativo da complexidade dos conhecimentos e capacidades exigidos dos educandos, bem como, à progressão das aprendizagens, pois só assim ele representará um mecanismo em potencial para a melhoria da qualidade de educação.

Segundo Stremel e Mainardes (2011), a política de ciclos no Brasil foi influenciada pela reforma da escola primária francesa, bem como em seu Plano Langevin-Wallon (1946 – 1947) o qual se fundou nos princípios de justiça, igualdade, democracia e valorização de cultura geral, de maneira que o ensino fosse organizado em graus progressivos correspondentes aos níveis de desenvolvimento, levando ao avanço

sucessivo da aprendizagem atrelada a uma educação humanizadora, capaz de respeitar as subjetividades de cada educando, como também previa:

[...] gratuidade em todos os níveis de ensino; prolongamento da escolaridade obrigatória até os 18 anos; regime de remuneração do estudante via bolsas, pré-salário e salário, considerando as suas condições e meios de vida; valorização da função docente e investimento em sua formação; aumento do número de professores; redução do número de alunos por turma; ampliação de escolas e reconstrução de edifícios escolares destruídos pela guerra, bem como o aumento dos recursos financeiros destinados à Educação (STREMEL, MAINARDES, 2011, p.231).

O modelo de escola graduada difundido em países europeus e Estados Unidos desde meados do século XIX e adotado pelo Brasil no século XX que exigia uma organização didático-pedagógica e administrativa complexa, econômica e racional, estava fracassando. Diretores foram sobrecarregados com a fiscalização do trabalho docente, outros funcionários como secretários, serventes e porteiros se tornaram necessários, o currículo classificado por séries exigia mecanismos rígidos de avaliação e reprovação com fins a homogeneizar as turmas, disciplinar e coibir condutas indesejáveis (STREMEL, MAINARDES, 2011).

Ainda que, existam diferentes modalidades de ciclos¹⁷, de Formação, de Aprendizagem, de progressão continuada, a organização da escolaridade assim tem um potencial democratizante, visto que, “[...] a reprovação contraria a ideia de reformulação do Ensino Fundamental com a intenção de dar acesso, permanência e sucesso escolar aos estudantes” (STREMEL, MAINARDES, 2011, p.236).

Entretanto, uma organização em ciclos exige muito mais que a simples progressão de um ano escolar para outro como, por exemplo, estudos complementares para crianças com dificuldades, reestruturação do currículo, melhores condições de trabalho, dentre vários outros já citados no Plano Langevin-Wallon (1946 – 1947), mas,

¹⁷ Ciclos de Formação constituem-se em uma ruptura mais radical com a serialização e, geralmente, propõem mudanças mais radicais no currículo, avaliação, organização, gestão escolar, formação continuada de professores etc. Já a política denominada de Ciclos de Aprendizagem, constitui-se em uma ruptura menos radical em relação à serialização, uma vez que, prevê a reprovação ao final de cada ciclo e, de modo geral, as mudanças são menos substanciais no currículo, na avaliação, na organização etc. o regime de progressão continuada tem sido criticada por constituir-se em uma perspectiva mais conservadora (STREMEL, MAINARDES, 2011, p. 235).

infelizmente, nem sempre isto acontece, por isso, apesar de ter um potencial para melhorar a qualidade da educação, não se deve supervaloriza-lo, como o fez a unidade 08 do ano 01 dos cadernos do PNAIC, pois, a:

[...] validade ou eficiência dessa medida está sempre em discussão, uma vez que os resultados e o impacto dessa política variam de um contexto para outro, principalmente em virtude das condições econômicas, sociais, infraestruturais e pedagógicas das redes de ensino que a adotam, bem como das características dos projetos pedagógicos de ciclos implementados (STREMEL, MAINARDES, 2011, p.236).

O regime ciclado surgiu em território nacional na década de 1980, no entanto, políticas de não reprovação já eram discutidas desde o início do século XX devido às altas taxas de reprovação e evasão, vinculadas à falta de vagas no Ensino Primário, tanto que, Sampaio Dória e Oscar Thompson, gestores educacionais entre os anos finais da década de 1910 e iniciais de 1920 indicavam a aprovação de todas as crianças nos anos iniciais de escolarização (STREMEL, MAINARDES, 2011).

De acordo com Valente e Arelaro (2002), nos anos de 1920 a aprovação em massa era justificada pela preferência em se promover um pouco de educação a muitos em detrimento de muita educação a poucos. Nos anos de 1950 surgiu a expressão “promoção automática” como meio de superação do maior problema pedagógico-social da época, a repetência, visto que, de cada 100 alunos matriculados na primeira série, atual 1º ano, somente 16 chegavam à quarta série, atual 5º ano do Ensino Fundamental I.

Nos anos de 1950, além da repetência o Estado ainda tinha de ampliar a oferta de oportunidade de escolarização, neste período já se alertava para o fato de que eliminar apenas a repetência não garantiria uma educação de qualidade, a organização escolar, o currículo, a avaliação, a formação de valores, dentre vários outros aspectos necessitavam ser modificados (VALENTE, ARELARO, 2002).

Segundo Valente e Arelaro (2002), o pensamento neoliberal legitimou a desqualificação do ensino via correlação entre promoção automática, progressão continuada e organização em ciclos, o primeiro desapareceu dos documentos oficiais e o

termo “progressão continuada” foi inserido na legislação de forma perversa, caracterizando-se como uma política que extingue a repetência, visa à melhora dos índices estatísticos educacionais, quer dizer, melhora o fluxo e baixa a reprovação, reduz os gastos financeiros e o aumento da certificação de conclusão, fatores que alavancam os investimentos de organismos internacionais no país, conclui-se que governos autoritários,

[...] preocupados apenas com os índices educacionais têm implementado a progressão continuada e a organização do ensino em ciclos como estratégia de regularização do fluxo escolar e barateamento dos custos públicos em educação (VALENTE, ARELARO, 2002, p. 33).

Arelado a este discurso supervalorizado do regime ciclado, observa-se nos cadernos do PNAIC a responsabilização de professores e gestores pelo insucesso escolar de seus alunos, pela progressão da escolaridade desacompanhada da apropriação de conhecimentos necessários ao seguimento dos estudos com sucesso, pelo desconhecimento e não atendimento dos direitos de aprendizagem dos educandos, bem como de suas potencialidades e dificuldades.

Afirma-se que cabe à escola desenvolver estratégias para suprir as necessidades educacionais de seus estudantes, através de registros¹⁸ bem elaborados e organizados, como se estes fossem suficientes para garantir a superação das dificuldades, a partir de seu uso para “[...] delinear as possibilidades de atendimento, de organização do tempo dessa criança e dos processos pedagógicos para que as aprendizagens se efetivem” (LEAL, 2012, p. 13).

Sugere-se a coletivização das discussões e decisões de maneira que “todos” se tornem responsáveis pelos educandos, traça-se uma linearidade entre avanço das aprendizagens e compromisso para com a comunidade, destas com a organização e catalogação dos materiais, convoca-se o professor a planejar suas ações, a organizar¹⁹

¹⁸ Verificar nos anexos do cadernos 1 os modelos de instrumentos de registro das aprendizagens nos diferentes eixos de Língua Portuguesa: (i) Análise Linguística: Apropriação do sistema de escrita alfabética; (ii) Análise Linguística: discursividade, textualidade e normatividade; (iii) Leitura; (iv) Produção de textos escritos e (v) Oralidade.

¹⁹ Verificar nos anexos do caderno 1 o modelo de instrumento de acompanhamento da turma.

suas informações a respeito de cada estudante, e do acervo e usos dos materiais didáticos²⁰ utilizados.

Omite-se o fato de que, de acordo com Fonseca (1995) existem diferentes fatores geradores de dificuldades de aprendizagem, alguns endógenos e outros exógenos, e que, muitas vezes, as necessidades de um estudante transcende questões didático-pedagógicas e, por isso, nem o professor, ou mesmo a escola por si mesma, não tem condições de supri-las.

Em nome de uma gestão democrática, o poder público exime-se de suas responsabilidades, elegendo e delegando à escola seu planejamento, gestão e complementação orçamentária. Aos professores a incumbência pelas mudanças educacionais necessárias e pelo desempenho dos alunos, o que lhe permite ao mesmo tempo baixar custos, redefinir gastos e manter um controle central através da padronização e massificação de certos instrumentos e processos, como “[...] o livro didático, as propostas curriculares centralizadas, as avaliações externas, entre outras” (OLIVEIRA, 2004, p. 1134).

Esta forma de gerir o ensino público tem contribuído para com a delegação da responsabilidade do poder público a gestores, professores e comunidade escolar como um todo, onde, muitas vezes, o docente toma para si o dever para com o sucesso dos programas implementados passa a desempenhar determinados papéis que fogem à sua formação como, por exemplo, “[...] agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros” (OLIVEIRA, 2004, p.1131).

Conclui-se que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa vem a contribuir para com a divulgação e hegemonização de uma concepção limitada do processo de alfabetização que o compreende apenas enquanto ensino-aprendizagem do ler e escrever, concomitante a um processo de letramento, o qual abrange os usos e funções sociais que dada sociedade atribui à leitura e à escrita. A alfabetização neste sentido transforma-se apenas em forma sendo destituída, segundo Gontijo (2002), de seus aspectos políticos, econômicos, ideológicos, culturais e sociais.

²⁰ Verificar nos anexos do caderno 7 o modelo de quadro de monitoramento dos recursos didáticos utilizados.

O Pacto assume um discurso condizente com políticas de responsabilização iniciadas com a reforma do Estado nos anos de 1990, a qual vem se intensificando, desde então e que atribui à educação a missão de redistribuir a renda nacional e promover certa mobilidade social, atrelada:

[...] à noção de que o acesso, hoje, à cultura escrita, letrada e informatizada é inevitável e constitui-se no único meio de ingressar ou permanecer no mercado de trabalho ou, ainda, sobreviver na chamada sociedade do terceiro milênio (OLIVEIRA, 2004, p. 1130 e 1131).

Por isso, ainda que se considere o PNAIC como mais uma conquista para a educação brasileira, visto que ofereceu aos professores alfabetizadores momentos de reflexão e formação em serviço remunerada, assim como ampliou o acervo de livros e jogos das salas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I, este ainda compreende uma formação que limita e ofusca a visão do docente frente às demandas da educação nacional, por ser ela mesma uma concepção acrítica e ideologicamente dominante.

Portanto, por mais que se tente atribuir à perspectiva do letramento um caráter revolucionário no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, observa-se a perpetuação da utilização do Aparelho Ideológico de Estado, que segundo Althusser (1971), é um lugar propício à reprodução das desigualdades sociais, um espaço no qual os indivíduos tornam-se sujeitos, sujeitados, submetidos a uma ideologia dominante que os utiliza como meio de produção e de reprodução das relações sociais desiguais.

Entretanto sabe-se que, o Estado é uma arena de disputa entre classes sociais, e a escola, enquanto uma de suas instituições se constitui igualmente em meio a dialética destas relações, por isso, não “[...] está determinada, pronta, mas em constante movimento, contradições e conflitos que permitem os tensionamentos necessários às transformações do modelo posto (LIMA, PRADO e SHIMAMOTO, 2011, p. 1).

Justamente, por isso, aqui se questiona os cadernos do PNAIC, de maneira a não deixa-los esvaziar os conteúdos pedagógicos em prol da formação de um bom leitor e escritor acrítico, pois, acredita-se que somente se superará o determinismo imposto por uma classe dominante a partir da inserção do educando “[...] no mundo do debate e da participação, aproximando-se da comunidade e trazendo-a para a discussão de temas

vinculados à política, à economia, às violências [...]”(LIMA, PRADO e SHIMAMOTO, 2011, p. 8).

Apesar das críticas, identificam-se na unidade 4 alguns de seus aspectos positivos frente aos desafios vividos por professores brasileiros em alfabetizar seus alunos, dentre eles tem-se (i) o incentivo ao uso de jogos e brincadeiras; (ii) a promoção do respeito às diferenças e as especificidades individuais; (iii) o apontamento das perspectivas construtivista e sociointeracionista como precursoras na inserção da ludicidade e da brincadeira em sala de aula e (iv) correção quanto os diferentes critérios que devem ser observados ao se organizar agrupamentos de crianças com vistas a reflexão e apropriação do sistema de escrita alfabética. Este último, ainda que não tenha se reiterado em relação a unidade anterior, ao menos, explicitou o necessário agrupamento de indivíduos com hipóteses de escrita próxima para reflexão da escrita.

A unidade 04 do 1º ano, também apresenta como positivo maior clareza e fidedignidade a perspectiva do letramento e, ainda que se tenha observado ênfase em atividades que levem à reflexão e apropriação do sistema de escrita alfabética foram relatados diferentes tipos de leitura, produção e interpretação de textos, bem como, utilização de jogos pedagógicos, de brincadeiras populares e literatura infantil, visto que, para seus teóricos “[...] alfabetizar implica em ensinar o Sistema de Escrita Alfabética, a leitura e a produção de textos, de modo integrado às aprendizagens relativas aos diferentes componentes curriculares” (BRAINER *et al*, 2012a p. 17).

Por isso, afirma-se que a perspectiva do letramento carrega consigo alguns avanços se comparada com os antigos métodos de ensino, sintéticos, analíticos e mistos, dentre eles, o uso de textos de circulação social, a proposição de parcerias entre alunos e destes com o professor, a aceitação das potencialidades e dificuldades de cada educando dentre outros, no entanto, ao dissociar alfabetização de letramento, e enfatizar o ensino sistemático da relação fonema/ grafema, como o ponto central no trabalho pedagógico dos professores do 1º ano, omite o caráter político e ideológico deste processo, ao passo que regride a sua concepção à compreensão de alfabetização como um conjunto autônomo de competências, o que nos indica, “[...] uma estratégia fundamental do funcionamento da ideologia que propicia a perpetuação da hegemonia de determinadas formas de pensamento” (GONTIJO e SCHWARTZ, 2011, p. 41).

Como afirma Braggio (1992), perspectivas que assumem esta postura são relativamente mais produtivas que aquelas na qual se observa completo distanciamento entre sujeitos e destes com seus objetos de conhecimento, no caso, a escrita, entretanto, falta-lhes a dimensão social e política de maneira a contribuir para formação de indivíduos que se oponham às injustiças às quais são expostos, pois, sua preocupação, como já afirmado concentra-se em formar bons leitores e produtores de textos e não destes imbuídos em um processo de tomada de consciência.

5.3. Formação do professor alfabetizador

Em se tratando da formação docente, observa-se nos cadernos do Pacto referentes ao 1º ano do Ensino Fundamental que este se ocupa de instruir os professores alfabetizadores quanto aos direitos de aprendizagem pré-estabelecidos, ainda que se tenha citado sua construção coletiva, bem como fazerem uso dos materiais disponibilizados pelo governo federal, livros e jogos didáticos. Parte-se do pressuposto de que a posição do Estado frente à formação docente funda-se numa política de responsabilização.

No caderno referente à unidade 1 discorre-se sobre currículo de forma bem acrítica, em momento algum discrimina-se suas diferentes esferas, como o currículo oculto, que trata das normas e valores escolares que são inculcados nos educandos diariamente, o formal, responsável pela seleção e organização dos conhecimentos que serão abordados no processo ensino aprendizagem, isto é, de onde vem, a quem pertencem e principalmente a serviço de quem estão, desta forma, mantem-se o processo educacional como a-político e neutro, imune a fatores ideológicos e econômicos (APPLE, 2006).

De acordo com os cadernos do PNAIC, deve-se reorganizar o currículo do ciclo de alfabetização iluminando-o pelo ideário da Educação Inclusiva, que, segundo Asfora e Sousa (2012), aceita e respeita as diferenças, porque é multicultural e, por isso, garante: i) práticas pedagógicas que primam pelo atendimento dos direitos de aprendizagem de todas as crianças; ii) formação docente crítica-reflexiva; iii)

implantação de um sistema de avaliação formativa e de uma gestão participativa; iv) apoio especializado; v) remoção de barreiras.

Em se tratando do primeiro item ao qual um currículo fundamentado na educação inclusivista de acordo com o PNAIC “garante”, práticas pedagógicas que primam pelo atendimento dos direitos de aprendizagem de todas as crianças, observa-se de imediato uma grande responsabilização do professor para com o cumprimento e sucesso das determinações do Estado. Toma-se como exemplo os direitos de aprendizagem dos educandos, prescritos e enfaticamente citados em todas as unidades dos cadernos do Pacto destinados ao 1º ano, dentre os quais encontram-se os gerais de Língua Portuguesa:

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 universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os 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, trava línguas.

Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre 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, cartas de 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, dentre outros (BRASIL, 2012a, p. 32).

Ao debruçar-se com maior criticidade nesses direitos de aprendizagem impostos aos professores alfabetizadores, percebe-se que, além de excluírem de sua elaboração um trabalho coletivo entre os docentes, enfatiza-se a compreensão, produção e apreciação de diferentes gêneros textuais, entretanto, foca-se no ensino-aprendizado de sua forma, independente de seu conteúdo.

Para ilustrar nossa observação no caderno da Unidade 02 do 1º ano do PNAIC, tomou-se cada um dos quatro eixos da Língua Portuguesa separadamente, Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise Linguística de forma a levar o cursista a compreender a importância de se garantir na prática pedagógica atividades relacionadas a todos eles.

Curioso é o fato de que, apesar de no caderno da unidade 01 do 1º ano seus responsáveis terem dividido o eixo Análise Linguística em: “Discursividade, textualidade e normatividade” e “Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética”, para melhor discriminar os direitos de aprendizagem, conhecimentos e habilidades de cada um destes eixos, neste caderno, unidade 02 ano 01, cuja pretensão é auxiliar o professor na organização de seu planejamento anual, bem como de sua rotina semanal, apenas a apropriação do sistema de escrita é contemplada, por isso, afirma-se que, na perspectiva do Letramento expressa pelo PNAIC:

[...] a preocupação está localizada no bom leitor e escritor, a fim de que este, de posse da leitura e da escrita, atue de maneira funcional na sociedade. Em nenhum momento, sente-se em suas propostas uma concepção da linguagem escrita como um instrumento formador da consciência do homem, a qual o capacita a ser um leitor crítico, a pensar e refletir sobre a sua realidade e a atuar nesta realidade como um agente sócio-histórico. Ou seja, as abordagens propostas apesar de conceberem a leitura e a escrita e a sua aquisição estreitamente vinculadas à realidade do homem, não remetem o homem de volta a esta realidade como um ser crítico, transformador (BRAGGIO, 1992, p. 82).

Reforçando nossa tese no eixo Leitura, da unidade 02 dos cadernos do Pacto, Magalhães et al (2012) afirmam que ler e escrever exigem o domínio da mecânica, codificação/decodificação, a compreensão das informações explícitas e implícitas e a construção de sentidos, habilidades estas que apesar de distintas, são indissolúveis.

Omite-se na afirmação de tais autoras a construção da significação social do ato de ler, bem como sua relação com o sentido, que de acordo com Gontijo (2002) é um atributo pessoal e subjetivo.

Conclui-se, pois, que o Pacto não se preocupa com o conteúdo da alfabetização, nenhum direito quanto à contestação política, econômica e social é citado. Permanece ausente qualquer direito que contribua com a formação de sujeitos históricos, com o “[...] desenvolvimento da consciência, já que a palavra é o elemento através do qual o homem reflete a sua realidade, nos seus enlances e relações” (BRAGGIO, 1992, p. 88).

Quanto ao segundo fator “garantido” por um currículo inclusivista, formação docente crítica-reflexiva, se esta depender do Pacto, teme-se por sua não concretização, visto que, por adequar-se a uma política de responsabilização, que segundo Stremel e Mainardes (2011) leva professores e gestores a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou não das políticas implementadas, encontra-se nos discursos do Pacto relatos de professoras auto-culpabilizando-se por seus alunos não se alfabetizarem ao longo do ano, pelo fato delas destinarem muito tempo a atividades que envolviam leitura e produção de texto em detrimento da análise do sistema de escrita. Como se a consciência fonológica fosse imprescindível à tomada de consciência que, de acordo com Braggio (1992), é a finalidade primordial da alfabetização.

Através de relatos de experiência o Pacto destaca a competência profissional de uma professora da rede municipal de Recife que por considerar o planejamento como um fio condutor de sua ação educativa, o organiza selecionando do plano anual sugerido em seu diário de classe pela Secretaria Municipal onde trabalha as competências, conteúdos e procedimentos que guiarão seus planos semanais, que possuem sempre a disciplina de Língua Portuguesa como eixo norteador.

De acordo com tais relatos conclui-se que estamos retrocedendo à Reforma Sampaio Dória por meio da Lei n. 1750 e sua concepção de “autonomia didática”, na qual as “[...] **professoras ficam muito livres para trabalhar com os conteúdos e as competências instituídas** (SILVA, 2012, p. 16, grifos nosso).

Estamos, pois, em pleno século XXI, através da divulgação do PNAIC vivenciando a mesma “liberdade” dos professores da década de 1920, qual seja escolher

o que e como ensinar de forma “responsável” e “[...] em conformidade com as “leis do espírito [da criança] em formação” **e com as bases oficiais estabelecidas a fim de assegurarem a unidade**” (MORTATTI, 2000, p. 132, grifo nosso).

O Pacto enfatiza a relevância do estabelecimento de objetivos, planos e metas que garantam aos educandos o atendimento de seus direitos de aprendizagem, de maneira que todos avancem com sucesso para novas etapas de ensino, por isso propõe-se a discutir “[...] a importância do planejamento das atividades, da organização do trabalho, da previsão do tempo pedagógico e da construção de rotinas [...]” (BRASIL, 2012b, p. 05).

Estabelece como objetivos da formação através do PNAIC: aprofundar os conhecimentos conceituais sobre a perspectiva do Letramento e planejar rotinas pedagógicas segundo ela, conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), livros e jogos, e utilizá-los em sala de aula, criar um ambiente alfabetizador promotor de aprendizagens e compreender a importância do uso de obras literárias para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Enfatiza a importância do planejamento do ensino, como meio para se conquistar objetivos propostos e evitar desvios neste percurso, para tanto, indica a necessidade da construção de um planejamento anual e outro(s) com períodos de tempo mais curtos, que possibilitem ao professor fazer escolhas mais coerentes entre o momento atual e aquele almejado no planejamento anual, organizando rotinas que respeite estes diferentes tempos no processo ensino-aprendizagem, ou seja, o real e o ideal (MAGALHÃES et al, 2012).

Conclui-se assim que de acordo com o Pacto, ser um “bom” professor é: organizar um currículo anual de acordo com as bases oficiais, garantir os direitos de aprendizagem prescritos, fazer uso do material didático enviado pelo MEC, dentre outros, ou seja, cumprir ordens. Isso é tão claro que se afirma que “[...] o conhecimento das orientações oficiais possibilita a organização das competências e conteúdos que serão importantes para aquele nível de ensino” (MAGALHÃES et al, p. 14).

Assiste-se, pois, a imposição ao professor daquilo que Braggio (1992) chamou de “tarefa de ensinar”, visto que, os professores são pressionados a atender os direitos

de aprendizagem, pré-estabelecidos, os conteúdos pré-selecionados pelas redes de ensino e as metas apontadas pelas avaliações externas, sem, contudo, refletir a respeito da relevância de tudo isso para construção da consciência crítica de seu educando. Com isso o fazer pedagógico que também deveria ser político, transforma-se em uma ação autônoma e inquestionável, na qual omitem-se e silenciam-se formas contraditórias de pensamento.

Retira-se da formação docente a discussão relacionada a quem decidiu que os conteúdos expressos pelos documentos oficiais são ou não realmente válidos para todo e qualquer indivíduo, de toda e qualquer parte do nosso país, bem como a quem elas servem e que tipo de indivíduos e sociedade pretende formar. Conclui-se assim que a perspectiva de letramento adotada nos cadernos do PNAIC reforçam “[...] a ideia de uma educação subserviente às demandas produtivas, e não de uma educação a serviço da formação intelectual integral” (BRITTO, 2011, p. 65 e 66).

De maneira a agravar a primazia de uma formação técnica em detrimento de uma formação crítica-reflexiva e, ampliando a responsabilização do professor alfabetizador para com o sucesso das políticas implementadas, dentre elas o Pacto, é atribuída ao docente uma nova dimensão:

[...] uma atitude inclusiva requer avaliação permanente, atenção especial às necessidades e possibilidades didáticas que ajudem cada criança em seu percurso de aprendizagem. É nesse sentido que ressaltamos a **dimensão cuidadora da ação docente** (BRAINER et al, 2012a, p. 08, grifo nosso).

Ao professor acaba de ser atribuída uma “dimensão **cuidadora**” de seu fazer pedagógico. Segundo o dicionário Michaelis (s/d) cuidador é “[...] **adj+sm (cuidar+dor²)** 1 Que, ou aquele que cuida, ou trata. 2 Diligente, zeloso”. Será mesmo o professor o responsável por cuidar de uma criança, ou sua função será a de educa-la. No caso dos docentes responsáveis pelas salas de 1º ano do Ensino Fundamental, não teriam estes a responsabilidade pela alfabetização de seus educandos e não pelos seus cuidados? Não existiria em nossa língua, nenhuma palavra mais apropriada a ser utilizada pelo Pacto?

Freire (1997) propôs o tema “Professora sim, tia não”, vemo-nos tentados a dizer “Professora sim, cuidadora não”, pois, ensinar é uma tarefa profissional que envolve certa militância e especificidade no seu cumprimento, exige do educador uma postura política de formação permanente. O destaque da “dimensão cuidadora da ação docente” no caderno do PNAIC nos aparenta disseminação de certa ideologia dominante.

Ideologia desvelada na contradição entre delegar ao professor a autonomia para selecionar e articular os conteúdos das diferentes áreas do saber, enquanto estes já estão prescritos não apenas nos cadernos do PNAIC, como também nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no documento, Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para Inclusão da criança de seis anos de idade, dentre vários outros. Como dito anteriormente, a autonomia didática está na seleção dos conteúdos, dentre aqueles pré-selecionados por especialistas do Ministério da Educação e Cultura.

De acordo com Freire (1997), a autonomia dada aos professores alfabetizadores tem sido a de seguir rigorosamente as pré-determinações dos “pacoteiros”, ou melhor, dos “pacteiros”, que implicitamente tem como objetivo apassivar o ato docente, escraviza-lo aos pacotes, domesticá-lo à execução dos guias contidos nos livros didáticos, na caixa de jogos oferecida pelo MEC, nos relatos dos professores contidos nos cadernos do PNAIC, afinal “[...] o quadro referente aos direitos gerais de aprendizagem são a base para que o professor planeje as situações de ensino” (DUBEUX; SOUZA, 2012, p. 32).

Os professores que, de acordo com os cadernos do PNAIC, são portadores de uma “dimensão cuidadora”, devem manter pensamentos positivos, o que não se explicita é em relação a que. Às crianças que não se alfabetizam, aos péssimos salários, aos recursos humanos e materiais necessários, porém, inexistentes? Aos mestres da educação básica cabe uma subjetividade que contemple a “[...] **entrega, dedicação e positividade**” (BRAINER et al, 2012b, p. 24, grifo nosso).

Uma breve correlação entre o tema sugerido por Freire (1997), “Professora sim, tia não”, e o nosso “Professora sim, cuidadora não” sugere-nos que “boas cuidadoras” não devam brigar, nem rebelar-se contra seus salários mal pagos, suas péssimas condições de trabalho, assim como as “tias” não o podem, correndo o risco, ambas,

“cuidadoras e tias”, de serem estigmatizadas como, irresponsáveis, indolentes e morosas. Caso, não se sinta assim como nós, detentores (as) de qualidades tão altruístas esbraveje, reflita e se necessário, recuse:

[...] o papel de puras seguidoras dóceis dos *pacotes* que *sabichões* e *sabichonas* produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, primeiro de seu autoritarismo; segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar (FREIRE, 1997, p. 12).

O terceiro item “garantido” por um currículo inclusivista, a remoção de barreiras, caracteriza-se como um grande problema da educação brasileira. Sabe-se que para indivíduos de camadas populares uma das grandes barreiras a serem transpostas é o próprio analfabetismo, o qual, segundo o Pacto será vencido pela simples adoção da perspectiva do letramento e da implantação de ciclos.

Não se nega a formação docente e a implantação da progressão continuada como fatores significativos para uma educação de qualidade, entretanto, um aspecto bastante relevante são as condições materiais, as quais são discutidas nos cadernos do PNAIC como algo secundário, não prioritário, ou mesmo atendido em seus aspectos primordiais.

O Pacto convoca o professor a utilizar-se de instrumentos variados: calendários, relógios, agendas, documentos pessoais dos educandos, recursos tecnológicos como TV, rádio, computador, dentre outros, entretanto desresponsabiliza-se pelo financiamento dos mesmos ao afirmar que apesar de muitos serem oferecidos pelo MEC e pelas secretarias de educação, outros, deverão ser selecionados e produzidos pelos próprios professores, ou quem sabe, custeados por eles, visto que em seu discurso afirma-se que sem “[...] **dúvida, jamais teremos nas escolas todos os tipos de materiais possíveis para promover o ensino no ciclo de alfabetização [...]**” (LEAL e LIMA, 2012, p. 38, grifos nosso).

O que se pretende afinal dizer com “selecionados ou produzidos pelos professores”? Que cabe a estes primar pela qualidade de ensino mediante o custeio dos materiais necessários? Existem de acordo com Oliveira e Araújo (2005) três categorias

de indicadores de qualidade de educação: indicadores de investimento, relacionado à remuneração docente, ao número de alunos por professor, de custo-aluno etc., indicadores de desempenho dentro da realidade educativa, ou seja, ao clima e à organização da unidade escolar, e indicadores de sucesso/fracasso escolar, as competências e habilidades estabelecidas para determinado nível de escolaridade.

No Brasil, de acordo com Oliveira e Araújo (2005) em se tratando do indicador de investimento apenas o quesito gasto-aluno mínimo, tem sido relevante, muito pouco se fala e se faz em relação ao baixo salário dos professores alfabetizadores, às salas superlotadas e aos materiais que são ou não disponibilizados ao processo ensino-aprendizagem, bem como, os indicadores de desempenho são quase que inexplorados, ainda que importantes para a superação das desvantagens socioeconômicas e culturais de alunos provenientes das camadas populares.

Quanto ao indicador sucesso/fracasso utiliza-se apenas de políticas de avaliação em larga escala, que, apesar de necessárias são insuficientes para a melhoria da qualidade de ensino, visto que, seus resultados têm sido utilizados mais como meio de responsabilizar professores e gestores pelo mau desempenho de seus alunos, do que para gerar maiores investimentos na educação, assim como estreitam o currículo do ciclo de alfabetização, ao promover o treinamento, incessante dos educandos (BONAMINO e SOUSA, 2012).

Observa-se assim, em determinadas afirmações, um discurso que mesmo não sendo meticulosamente programado por uma elite dominante a privilegia, auxiliando desta forma na perpetuação do status-quo, através da proposição de determinados conceitos ideológicos, sob uma “nova” roupagem.

Camuflando o secundarismo das condições materiais o Pacto descreve o atendimento educacional especializado, os laudos de especialistas de saúde, a organização de equipes multi e interdisciplinares como algo real e concreto. Como se, todas as crianças que precisassem, recebessem desde sempre cuidados realmente especiais por parte do poder público, leia-se:

O professor de sala de aula regular deve pedir ajuda ao professor da sala de recursos, que provavelmente já realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com seu aluno. Além disso, podemos buscar informações no laudo da criança, que foi feito pelo médico e/ou profissional da área de reabilitação, bem como podemos manter uma parceria com esses profissionais [...] (BRAINER et al, 2012a, p. 10).

De acordo com o PNAIC, todos os alunos com necessidades educacionais especiais possuem laudos médicos, tem vagas e condições de frequentar o Atendimento Educacional Especializado, são atendidos por diferentes profissionais, bem como, os professores tem condições (pedagógicas e materiais?) para realizar adaptações de forma a garantir a participação de todos e estabelecer recursos e meios distintos de aprendizagem. Isso significa que equipes formadas por diferentes profissionais, dentre eles psicólogos, terapeutas, neurologistas dentre outros, trabalham em parceria com os professores alfabetizadores no atendimento das crianças com dificuldades de aprendizagem ou com necessidades educacionais especiais?

Resta-se uma dúvida, que país é retratado nas colocações do Pacto? O Brasil que não pode ser, visto que seu sistema educacional carece de espaços apropriados, políticas de formação, valorização profissional, salários adequados e melhores condições de trabalho, além de planos de carreira bem definidos e redução de número de alunos por professor, de maneira que os processos de ensino e aprendizagem sejam favorecidos, dentre muitos outros (CARREIRA; PINTO, s/d).

Assim, de acordo com o Pacto, já que as crianças com necessidade educacionais já estão sendo atendidas e já possuem laudos, uma vez que os professores alfabetizadores podem contar com recursos materiais e humanos para atender a tais necessidades, cabe-lhes apenas criar um ambiente alfabetizador que, apesar de heterogêneo propicie a participação de todos nas atividades propostas segundo suas potencialidades e especificidades, por isso, os cadernos do PNAIC sugerem que tanto a participação quanto a garantia dos direitos de aprendizagem de “todos”, depende da postura do professor, da variação das atividades que este propõe, bem como, dos agrupamentos que organiza.

Observa-se assim uma grande responsabilização do professor pela aprendizagem ou não dos educandos, não que ele não o seja, em grande medida, entretanto, no “todos” da unidade 07, estão incluídas crianças sem e com dificuldades de aprendizagem, bem como, crianças com Necessidades Educacionais Especiais que em sua maioria não recebem nenhum tipo de atendimento além do pedagógico.

Deve-se inicialmente distinguir dentre o “todos” da unidade 07 as crianças com dificuldades de aprendizagem (DA) decorrente de carência cultural, isto é, de falta de oportunidades ou estímulos, daquelas que apresentam disfunções e anomalias neurológicas clinicamente detectáveis, pois, ainda que todas venham a apresentar dificuldades de aprendizagem, ao professor alfabetizador cabe suprir a carência sofrida por parcela de seus alunos (FONSECA, 1995).

Crianças que apresentam problemas mais severos necessitam ser diagnosticadas e atendidas no campo defectológico e no ensino especial, pois transcendem os problemas na sala de aula regular. Este deve ser apenas um complemento a um atendimento mais específico das necessidades do educando (FONSECA, 1995).

Seria mais produtivo por parte do MEC, através do Pacto que, ao contrário de culpabilizar os professores pelo não atendimento de crianças com conhecimentos e necessidades específicos, pela não inclusão das crianças com deficiências, pela sua permissividade em deixar chegar ao quarto ano crianças que não sabem ler nem escrever, pela sua crueldade em reprovar seus educandos, pela sua insensibilidade para lidar com as diferenças que distinguisse melhor e oferecesse aos sistemas de ensino, condições reais de atendimento à:

[...] criança que experimenta problemas de aprendizagem por razões de desvantagem cultural, de inadequada aprendizagem, de envolvimento sócio-econômico pobre, de inadequada integração pedagógica, ou de deficiências específicas, diagnosticadas óbvia e cientificamente (FONSECA, 1995, p. 97).

De acordo com Fonseca (1995), são inúmeras as condições que afetam a aprendizagem, as quais vão desde problemas neurobiológicos e psicoemocionais, a sócio-culturais e institucionais educacionais, responsabilizar apenas o professor pelo aprendizado ou não de uma criança equivaleria a atribuir-lhe a função não apenas de

alfabetizador, bem como de neurologista, psicólogo, mãe, etc., o que a nosso ver é absurdo.

Além das afirmações de que é só os professores alfabetizadores buscarem informações nos laudos ou com os professores das salas de atendimento educacional especializado para garantir a alfabetização de todos os alunos até os oito anos de idade, o máximo que o Pacto assume é que “[...] **seria** muito mais produtivo, se além dos encaminhamentos da professora, **houvesse**, também, algum tipo de atendimento complementar, organizado pela escola ou pela Secretaria de Educação” (LEAL, ALBUQUERQUE e CRUZ, 2012g, p. 16, grifo nosso).

Ao nosso entendimento traduz-se, não cabe ao governo federal preocupar-se com este tipo de “gasto”, bem como os verbos ser e haver, utilizados respectivamente no futuro do pretérito e no pretérito imperfeito do subjuntivo, “seria” e “tivesse”, nos remete a uma utopia, a um passado que apesar de não ter acontecido, não se fará presente novamente, a um desejo ideal, porém, irreal para nossa pátria.

Fato que nos remete diretamente ao quarto fator garantido por um currículo inclusivista, a implantação de sistemas de avaliação e gestão participativa, às quais vem se destacando em território nacional, entretanto, as avaliações tem servido ao estreitamento curricular e à responsabilização de gestores e professores, enquanto a própria gestão implementada de participativa não tem nada, configurando-se mais como compartilhada, na qual, o Estado exime-se de suas responsabilidades, reduz gastos e mantém o controle.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), é composto atualmente pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), amostral e bianual, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil), censitária e bianual e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), incorporada ao SAEB pela Portaria n 482, de 7 de junho de 2013, também censitária, porém anual, a qual avalia alunos dos 3º anos do Ensino Fundamental de maneira a medir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, bem como a alfabetização Matemática e as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2011).

São inúmeras as críticas acadêmicas referentes à ampliação das avaliações em larga escala. Freitas (2004) destaca, por exemplo, que até meados dos anos de 1980 o Brasil não tinha avaliações de seus sistemas e redes de ensino e apresentava problemas comuns a países em que isso se dava, no entanto, chegou ao século XXI, ainda com graves problemas educacionais fazendo parte do grupo de países que possuem tais avaliações.

Isso muito possivelmente ocorra porque as avaliações adotadas, apesar de se justificarem com o objetivo de avaliar e contribuir para a melhoria da qualidade e da universalização da Educação Básica, mantem um caráter de responsabilização dos envolvidos diretamente neste processo, professores e gestores, desresponsabilizando em contrapartida o poder público, por isso, além de não trazer respostas para os problemas das escolas, seus resultados “[...] não serão uma educação mais crítica e democrática que esteja conectada aos princípios da democracia e da justiça social” (APPLE, 2006, p. 12).

Conclui-se que a formação continuada oferecida pelo PNAIC não tem nada de crítica e reflexiva, configurando-se muito mais como um meio de formar tecnicamente o alfabetizador para seguir as prescrições estatais, bem como utilizar os recursos por ele disponibilizados ou pior, por responsabilizar-se por atingir metas e índices impostos, financiar a educação pública brasileira com recursos próprios ou advindos da comunidade.

5.4. Dimensão didático-pedagógica

Mediante a leitura crítica que se vem fazendo dos cadernos do PNAIC destinados à formação de professores do 1º ano do Ensino Fundamental I foi possível a identificação de uma proposta didático-pedagógica bem próxima do método sintético denominado de fônico, embora se reconheça o uso de textos de circulação social. Parte-se do pressuposto de que, a perspectiva de letramento adotada pelo MEC dissocia o ensino- aprendizagem da leitura e da escrita de seus usos e funções sociais, bem como de seus aspectos políticos e ideológicos, por isso, caracteriza-se como uma concepção limitada do processo de alfabetização, observado não só em seu ideário, bem como na sua proposta de formação docente e prática pedagógica.

Segundo a perspectiva proposta por Albuquerque (2012) através do PNAIC, o foco do ensino no 1º ano é a alfabetização, ou seja, devem-se enfatizar atividades de reflexão sobre o sistema de escrita, de maneira a garantir que os alunos ao final deste ano tenham construído conhecimentos a respeito do alfabeto e de seu funcionamento, bem como da relação grafema-fonema, tais como: nomes e sons de letras, organização das letras nas sílabas dentre outros.

Smolka (2001), diferentemente de teóricos do letramento propõe uma alfabetização enquanto processo discursivo, não restrito ao ensino da técnica de codificar e decodificar, e discorda de seus teóricos nas acirradas críticas que tecem à proposta construtivista relacionada ao fracasso escolar, apontando como sua falha o descompromisso para com questões sociais, políticas, econômicas e ideológicas, porém, compreende que, Ferreiro e Teberosky, se propuseram tão e somente a investigar e explicar:

[...] o processo individual do desenvolvimento das noções infantis sobre a escrita, independente das relações sociais e das situações de ensino (formais ou informais). Elas mostram mais um fator que precisa ser conhecido e observado no processo de alfabetização, mas **não resolvem – nem pretendem resolver** – o problema (SMOLKA, 2001, p. 58 e 59, grifos nosso).

Discorda-se assim da concepção de alfabetização expressa pelo PNAIC, por este mesclar diferentes perspectivas teóricas e tecer críticas infundadas ao construtivismo, que, apesar de apresentar lacunas, foi o divisor de águas entre um ensino autoritário e outro mais inclusivo. Como também pelo fato do conceito expresso pelo Pacto restringir o processo de alfabetização a apropriação do sistema de escrita alfabética, supervalorizando a forma em detrimento do conteúdo do processo de alfabetização, o qual deveria preocupar-se com um leitor que “[...] ao apropriar-se criticamente da linguagem escrita, reflita e atue sobre sua realidade” (BRAGGIO, 1992, p. 83).

Assume-se um processo de alfabetização sócio-histórico, fundamentado nos estudos de Braggio (1992), Gontijo (2002 e 2014) e Geraldi (2011), comunga-se com eles da tese de que a grande ênfase destinada ao ensino da técnica do ler e escrever tem descaracterizado os aspectos políticos, sociais, econômicos e ideológicos que perpassam

o processo de alfabetização, fazendo com que as ideias de Paulo Freire e Bakhtin, a respeito da dupla possibilidade que a apropriação da linguagem pode acarretar à sociedade contemporânea, domesticação ou conscientização, sejam esquecidas.

Esta tese é corroborada pela descrição encontrada na página 33 da unidade 01 dos cadernos do PNAIC, na qual são descritos dezenove direitos de aprendizagem²¹ garantidos no eixo “Leitura”, os quais são acompanhados pelas letras I (inserir), A (aprofundar) e C (consolidar), ou seja, um mesmo conteúdo ou habilidade pode perpassar pelos três anos do ciclo de alfabetização, sendo inserido, aprofundado ou consolidado em um ou mais deles.

A partir de uma observação atenta e pormenorizada nota-se que todos os conteúdos ou habilidades descritos relacionam-se com o desenvolvimento de habilidades voltadas para uma leitura silenciosa ou em voz alta, de maneira fluente e compreensiva, como também pela capacidade de antecipar, reconhecer finalidades, localizar informações explícitas ou implícitas, inferir, relacionar e apreender assuntos tratados em diferentes textos e suportes, assim como buscar palavras em dicionários.

Mais uma vez, ausenta-se no discurso do Pacto o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que levem o educando a realizar a leitura do mundo, a qual, precede a leitura da palavra, ou seja, “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 2008, p. 20).

Nos eixos, “Produção de textos escritos” e “Oralidade”, observa-se a preocupação demasiada com a formação de um “bom” escritor que responda adequadamente às necessidades sociais que envolvam a oralidade e a escrita em detrimento do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que concebam estas diferentes linguagens enquanto constituidoras de significado e sentido “[...] no processo de organização das experiências, elaboração de pensamentos, expressão de sentimentos, construção de conhecimentos” (SMOLKA, 2001, p. 22).

²¹ O quadro dos direitos de aprendizagem em Leitura encontra-se nos anexos do caderno 1.

Dentre os conhecimentos e habilidades que devem ser inseridos, aprofundados ou mesmo consolidados no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, segundo o PNAIC estão: análise e adequação de um texto a um interlocutor específico, conhecimento e utilização de diferentes suportes textuais segundo suas características, coesão, distinção entre grafias com sons semelhantes (p/b, t/d), reconhecimento e utilização de letras maiúsculas e minúsculas e segmentação de palavras em textos.

Os conhecimentos e habilidades referente ao sub eixo “Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita” são quinze, todos devem ser inseridos, aprofundados ou consolidados desde o 1º ano, dentre eles: escrita e reconhecimento do próprio nome e do alfabeto, diferenciação entre letras, números e demais símbolos gráficos, conhecimento e função da ordem alfabética e de diferentes tipos de letra, comparação e identificação de semelhanças e diferenças, gráficas e sonoras entre letras em palavras, segmentação oral de palavras e sílabas e comparação quanto ao seu tamanho, percepção das diferentes composições das sílabas e da presença de vogais em todas elas, ajuste da leitura a escrita, leitura e escrita autônoma e alfabética de palavras e textos.

Observa-se que o eixo “Análise Linguística” mencionado ao descrever seus conteúdos relaciona-os diretamente à forma ou estrutura textual, transformando não apenas o ensino como a própria escrita em uma técnica, destituída de seu caráter discursivo, interlocutivo e interativo, a qual:

[...] serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa. Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação (SMOLKA, 2001, p. 37 e 38).

Não se nega aqui a importância do educando desenvolver conhecimentos e habilidades técnicas que lhe possibilite ler e escrever com autonomia, o que se questiona é o exagero e a ênfase em tal ensino omitindo-se conteúdos que deveriam estar em tal documento, que se propõe a formar educadores e estabelecer-lhes a tarefa de ensinar. Conteúdos estes que segundo Braggio (1992), Smolka (2001) e Gontijo (2002 e 2014)

devem vincular-se à realidade social, econômica, política, cultural e ideológica dos indivíduos que se pretende humanizar através do processo de alfabetização.

Magalhães et al (2012), na unidade 02 dos cadernos do PNAIC enfatizam um processo alfabetizador que utiliza a língua escrita em suas diferentes funções sociais, o que é de fundamental importância para o educando, como também atende a necessidade de se manter uma relação entre aquilo que se aprende na escola, com o que se faz necessário fora dela. O que fica a desejar é a compreensão de que “[...] um signo, uma palavra, uma enunciação só podem ser tomados dentro de um contexto de produção que leve em consideração o seu caráter ideológico, social e histórico” [...] (BRAGGIO, 1992, p. 90).

No caderno da unidade 02, no item “A produção de textos”, enfatiza-se a proposição de escritas espontâneas com posteriores revisões do professor como meio de promover a “[...] reflexão sobre a escrita e a busca de soluções para questões que se colocam acerca da apropriação do sistema de escrita [...]” (MAGALHÃES et al, 2012, p. 09).

O que nos deixa intrigados é, se este subitem se propôs a discorrer sobre a produção de textos, porque se mantêm preocupado com a apropriação do sistema de escrita alfabética? Já não existe outro espaço dentro deste mesmo texto para isso? Talvez seja porque propostas oficiais defendidas pelo MEC, como a que aqui se apresenta através do PNAIC, estejam reduzindo o processo de alfabetização à mera aquisição da leitura e da escrita enquanto objetos de natureza puramente linguística, na qual, as relações entre o oral e o escrito tem primazia, em detrimento das demais facetas que o envolvem, sejam elas psicológicas, sociais, culturais, ideológicas ou históricas e, portanto, precisam ser revistas (BRAGGIO, 1992, GONTIJO e SCHWARTZ, 2011).

Se analisarmos a quantidade de páginas destinadas a cada eixo da disciplina de Língua Portuguesa fica claro o que tem maior valor para a perspectiva do letramento, observa-se que enquanto o eixo “Leitura” ocupou uma página, “A produção de textos”, uma página e meia e a “Oralidade” uma página, totalizando os três eixos em três páginas e meia, apenas o eixo “Análise linguística – apropriação do Sistema de Escrita Alfabética” ocupou sozinho, quatro páginas e meia desta unidade, uma a mais que os

demais eixos juntos, isso sem citar o fato de que, a reflexão e apropriação do sistema de escrita, perpassaram todos os demais.

Ainda na unidade 02 dos cadernos do PNAIC afirma-se que a língua escrita exige de seus usuários conhecimentos de natureza linguística e estrutural, que devem ser ensinados de forma planejada e sistemática, a partir do uso de “[...] jogos, atividades lúdicas, atividades de composição e decomposição das palavras, **favorecendo a reflexão acerca de segmentos linguísticos menores, como as sílabas e os fonemas**” (MAGALHÃES et al, 2012, p. 12, grifo nosso).

Assim, justifica-se o dissecamento de parlendas, poesias e demais textos de circulação social, em suas partes constitutivas, palavras, sílabas, letra e fonemas, de maneira a auxiliar o educando na aquisição da técnica de codificar e decodificar, sem, entretanto, chegar a compreender e atribuir sentido aquilo que lê e escreve. Tanto que, dentre as práticas pedagógicas propostas nos cadernos do PNAIC, prescreve-se aos professores a utilização de atividades que levem seus alunos a escreverem listas de brincadeiras, diversões, objetos escolares, coisas existentes na rua onde moram dentre outras, a fim de que a partir destas escritas, reflitam e se apropriem do sistema alfabético (GONTIJO e SCHWARTZ, 2011).

Propostas como essas, iluminadas pelo letramento, deixam de lado, a reflexão sobre fatores políticos, econômicos, sociais e ideológicos que fazem com que as atividades vivenciadas pelos educandos fora dos muros escolares (barriga vazia, sonho roubado ou nunca sonhado, violência, medo dentre outras) sejam impossíveis de serem retratadas, ausentando-se do processo educativo, porque tal perspectiva traduz “[...] apenas a dimensão pragmática, funcional da leitura e da escrita” (GONTIJO e SCHWARTZ, 2011, p. 47).

Quanto ao uso dos livros didáticos, de acordo com o relato exposto no caderno da unidade 02, ano 01 do PNAIC, relaciona-se outras atividades com aquelas trazidas por eles, a fim de que as mesmas sejam inseridas ou complementadas. Também se descreve a utilização dos jogos distribuídos pelo MEC, constitutivos de uma caixa distribuída a cada professor cursista do PNAIC contendo dez jogos, destinados a crianças a partir de cinco anos de idade, os quais “[...] contemplam diferentes tipos de

conhecimento relativos ao funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética” (LEAL, LIMA, 2012, p. 41).

Atente-se para o fato de que, apesar de serem descritos quatro eixos para o ensino da Língua Portuguesa, Leitura, Produção de textos escritos, Oralidade e Análise Linguística (Discursividade, textualidade e normatividade e Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética), dentre os jogos que compõem a caixa distribuída aos professores dos 1º, 2º, e 3º anos, **todos** são destinados à reflexão e a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Não bastando que todos os jogos destinados ao ciclo de alfabetização desenvolvam apenas a relação grafema/fonema, as rotinas relatadas e divulgadas contemplam enfaticamente a promoção diária da reflexão das:

[...] unidades menores das palavras por meio de atividades que envolvem a leitura de poemas ou outros gêneros textuais [...] explora as rimas presentes nos textos lidos, os sons iniciais de algumas palavras e trabalha com escrita de palavras. Essas atividades são muito importantes para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e, se realizadas com frequência, permitem aos alunos pensarem constantemente sobre a relação som-grafia (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 27).

Qualquer semelhança entre a proposta do letramento expressa nos cadernos do PNAIC e os métodos sintéticos, especialmente o fônico, repudiado segundo Mortatti (2000) pós década de 1980, é mera coincidência. Afinal, o Pacto tem como objetivo primordial propor “novos” conteúdos e metodologias, respaldadas nos “progressos científicos” no campo da leitura, de maneira a solucionar os problemas que o Brasil tem encontrado ao tentar alfabetizar uma massa de iletrados.

Ou talvez não seja um acaso e as políticas utilizadas durante a reforma do Estado na década de 1990 ainda estejam sendo bem empregadas. Assim mesmo com o término dos dois mandatos de FHC, mais dois de Lula e em meio ao segundo de Dilma estejam prevalecendo políticas de desregulamentação, desresponsabilização e autonomia que primem, segundo Geraldi (2011) pela divulgação de uma concepção de alfabetização destituída de seus aspectos políticos, sociais e econômicos.

Contudo, recusar o modelo de letramento proposto pelo PNAIC não significa o abandono do aspecto linguístico da alfabetização, busca-se transcender o pragmático e o cotidiano, pois, investigar a linguagem humana pressupõe a consideração de formas de expressão, artes, valores, conceitos, bem como teorias e modelos de análise de maneira a considerar-se inadmissíveis preconceitos revestidos de verdades, por isso, mesmo “[...] a língua em todas as suas dimensões e manifestações, como qualquer outro conhecimento, pode ser tomada como objeto de estudo, reflexão e aprendizagem” (BRITTO, 2011, p. 57 e 58).

De acordo com Britto (2011), o problema da alfabetização no Brasil não se encontra na ausência de propostas didáticas, mas sim, na relevância dos conhecimentos utilizados para se ensinar a ler e escrever, de maneira que estes extrapolem o senso comum, a solução da vida prática e que, por isso, contribuam para a formação da consciência crítica.

A relevância dos conteúdos utilizados no processo de alfabetização pode ser observada através dos materiais “extremamente importantes” disponibilizados pelo MEC, dentre os quais, de acordo com o caderno do PNAIC da unidade 02, encontram-se: livros didáticos distribuídos pelo PNLD que, apesar de contemplarem os quatro eixos de Língua Portuguesa “[...] têm como prioridade o ensino do Sistema de Escrita Alfabética” (LEAL e LIMA, 2012, p. 38).

Obras complementares também distribuídas pelo PNLD que tem como objetivo ampliar o universo cultural do aluno, bem como servir de suporte didático ao professor. Segundo o caderno da unidade 02 do PNAIC em 2013, foram distribuídos seis acervos contendo 30 livros diferentes em cada um para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, bem como, o PNLD - Dicionários.

Cita-se ainda neste mesmo caderno o Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE), como um incentivo à leitura de professores e alunos, no qual, atende-se alternadamente escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais) e Educação de Jovens e adultos, o acervo deste programa deve compor as bibliotecas escolares, assim como o Programa Nacional da Biblioteca da Escola – Especial (PNBE Especial), composto por um acervo em braile, libras, caracteres ampliados e áudio, com

vistas a garantir a acessibilidade literária a portadores de necessidades educacionais especiais.

De acordo com o Pacto, em sua unidade 02, ainda tem-se distribuído como material de apoio teórico e metodológico ao professor livros pertencentes ao PNBE do Professor, a “Coleção Explorando o Ensino”, além de vários livros em formatos digitais disponibilizados no Portal do MEC e os jogos didáticos de alfabetização, que como dito, se prestam à análise e reflexão do Sistema de Escrita Alfabética.

Observa-se através dos materiais disponibilizados pelo MEC e propagandeados nos cadernos do PNAIC, a busca por uma padronização do currículo de alfabetização, entendida como codificação e decodificação. A inovação em relação ao método fônico, utilizado e criticado nos séculos XIX e XX, é única e exclusivamente a substituição das cartilhas e seus pseudotextos por livros didáticos e paradidáticos, que deverão ser utilizados para análise e reflexão do sistema de escrita alfabética.

No entanto, por conta dos textos de circulação social serem utilizados apenas como pretexto para dissecação da língua escrita em suas unidades menores, sílabas e letras, duvida-se de que essa prática venha a contribuir para que os educandos se tornem autores de suas próprias histórias, bem como aprendam a utilizar “[...] a escrita para reivindicar, registrar as suas concepções de mundo e para se posicionarem” (GONTIJO, 2014, p. 131).

A unidade 03 dos cadernos do PNAIC, além dessa restrição do processo de alfabetização à técnica do codificar e decodificar, ao trabalhar indistintamente com diferentes perspectivas teóricas, utiliza-se incorretamente de atividades pedagógicas de cunho construtivista. Ao propor uma atividade de escrita espontânea²² com fins a diagnosticar a hipótese de escrita dos educandos se, pré-silábica, silábica quanti ou qualitativa, silábica alfabética ou alfabética, desconsideram-se as exigências de Ferreiro e Teberosky (1986) quanto ao uso de um mesmo campo semântico e de palavras com quantidades decrescentes de sílabas, polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílabas.

²² Para verificar atividade diagnóstica de hipótese de escrita verificar anexos do caderno 3.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), a importância de se atentar para um mesmo campo semântico, favorece a construção do significado, a retomada pela memória daquilo que se pretendeu escrever, bem como, um dos primeiros problemas que a criança enfrenta ao buscar uma regularidade na escrita, é justamente a quantidade de letras necessárias a ela, por isso, para uma melhor compreensão da hipótese em que a criança se encontra, faz-se necessário, seguir uma ordem decrescente no número de sílabas das palavras que servirão à atividade diagnóstica.

Outro erro inadmissível, para um curso de formação de professores que pretende melhorar a concepção docente de maneira a transformar sua prática e favorecer o processo de ensino-aprendizagem é encontrada no relato de uma “boa situação de aprendizagem”, na qual, afirma-se que, ao dividirem os alunos em grupos para que compartilhem conhecimentos a respeito do sistema de escrita alfabética busca-se “[...] colocar as crianças em nível de escrita **o mais diferente possível**” (BRASIL, 2012c, p. 32, grifo nosso).

Esta é outra prática construtivista utilizada inadequadamente no caderno do PNAIC, ano 01, unidade 03, de acordo com Weisz (2006), o objetivo de um agrupamento produtivo é a troca de informações entre os educandos com diferentes conhecimentos, os quais devem ser organizados segundo os objetivos da atividade. No relato em questão, o objetivo era propiciar reflexões e trocas de informações a respeito do sistema de escrita, um bom agrupamento para este fim seria aquele organizado com alunos com hipóteses de escrita diferentes, porém, próximas²³ e não “o mais diferente possível”.

Os cadernos do Pacto, ao buscarem a adesão dos professores cursistas ao uso dos materiais didáticos disponibilizados prescreve o uso do livro didático, bem como dos jogos distribuídos pelo MEC, como “suportes básicos” do trabalho pedagógico, ainda que, não os únicos, devendo estes ser complementados com outras atividades selecionadas pelo professor, o qual é acusado por não utilizar tais materiais por

²³ Agrupamentos produtivos para reflexão do sistema de escrita segundo Weisz (2006): aluno pré-silábico com silábico sem valor; silábico sem valor com silábico com valor; silábico com valor nas vogais com silábico com valor nas consoantes, ou destes com silábicos alfabéticos e silábicos alfabéticos com alfabéticos.

desconhecimento tanto do conteúdo quanto do aluno a quem se pretende ensinar. Observe as afirmações:

[...] alguns docentes julgam que os livros didáticos “apresentam um nível elevado para a turma” (BRASIL, 2012c, p. 28).

O mais importante é que o professor saiba o que os alunos estão aprendendo quando participam desses jogos, pois nenhum deles mobiliza todos os princípios do Sistema de Escrita Alfabética (BRASIL, 2012c, p.36).

É como se o professor não utilizasse o livro didático, ou os jogos, por má vontade ou incapacidade, e que esse fosse o motivo do fracasso escolar de várias crianças que chegam a anos mais avançados de escolaridade, sem se alfabetizarem, tanto que, o caderno da unidade 03, ano 01, apresenta modelos de como utilizá-los. Afinal o professor pode não ter compreendido as instruções contidas nos próprios materiais. Ignora-se o fato de que, de acordo com Lerner (2002), existem mecanismos ou fenômenos que ocorrem na escola, que necessitam ser desvendados e superados, pois estes, impedem que algumas crianças se apropriem das práticas sociais da leitura e da escrita.

O profissional da educação é considerado tão desqualificado que, sua autonomia, restringe-se a escolher o livro didático com o qual deseja trabalhar, dentre aqueles pré-selecionados pelos técnicos do PNLD. Está aí uma das formas encontradas pelo poder do Estado, em fazer uso deste importante Aparelho Ideológico, de maneira a perpetuar o status quo. Ao oferecer determinados livros decide sobre o que e como ensinar, mas, se alarmar porque, afinal “[...] os novos livros didáticos são de boa qualidade, além de serem distribuídos para cada aluno, o que facilita o desenvolvimento das atividades no dia a dia da sala de aula” (BRASIL, 2012c, p. 28).

Através das políticas de capacitação em serviço, o Estado, ao invés de assumir sua incapacidade em formar os profissionais da educação via universidade pública, em cursos de graduação, mestrado e doutorado, delegou às instituições particulares e à EAD esta tarefa, os quais, de acordo com Malanchen (2007) não somente desintelectualizaram e despolitizaram os docentes, quanto tornaram sua formação e prática alienada e alienante, tal que, muitas vezes estes subsumem em seu próprio

discurso a ideologia de sua incapacidade intelectual e técnica, abrindo mão de escolhas que na realidade os pertencem: o que, como e por que ensinar algo a alguém (SMOLKA, 1993).

Um dos eixos de atuação do Pacto é justamente a formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, de maneira a leva-los a entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, na qual, os educandos vão dominando o sistema de escrita alfabética ao mesmo tempo em que “[...] vão se apropriando de conhecimentos sobre os mais diversos gêneros textuais escritos, vão aprendendo suas características, finalidades, lugares onde circulam etc.” (BRASIL, 2012c, p. 28).

Por isso, o livro texto do 1º ano, em sua 3ª unidade disponibilizou aos professores cursistas modelos de atividades “bastante” interessantes que favorecem a reflexão dos extratos sonoros que constituem as palavras, dentre elas, destacam-se: i) Pintar a letra que muda a palavra; ii) Trocar a primeira letra e formar outra palavra; iii) Mudar a sílaba de lugar e formar novas palavras; iv) Partir palavras em sílabas; v) Comparar palavras quanto ao tamanho; vi) Comparar as palavras quanto à semelhança sonora (de suas sílabas, rimas ou aliterações); vii) Encontrar palavras em parlendas e poemas, bem como comparar estes gêneros; viii) Encontrar palavras dentro de outras palavras; ix) Utilizar o alfabeto móvel para montar e desmontar palavras.

De acordo com a perspectiva do letramento expressa pelo PNAIC, “boas” situações de aprendizagem são aquelas em que as crianças retiram de textos de circulação social palavras, sílabas e letras que devem aprender, destituídas de seu significado social e de seu sentido, assumidas apenas enquanto símbolo gráfico e sonoro a ser apreendido. Afirmação corroborada pelo relato de como utilizar o alfabeto móvel, numa atividade de escrita “prazerosa e significativa”:

Dividimos a turma de 24 alunos em 6 grupos e usamos um repertório de 10 figuras. À medida que mostrávamos cada figura, pedíamos que os alunos montassem, com o alfabeto móvel, o nome daquela figura e que depois cada um escrevesse na folha. As figuras ilustravam **SACOLA, SAIA, BOLA, BOCA, PATO, PRATO, MALA, MOLA, FOCA e FLOR** (BRASIL, 2012c, p. 32, grifo nosso).

Antes de mostrar cada figura aos alunos, na intenção de despertar a curiosidade e deixar a aula mais divertida, fazíamos algumas perguntas, como: **“o que nós levamos para carregar as compras da feira e supermercado” [...] “serve para guardar roupas e objetos quando uma pessoa vai viajar” ou “é cheirosa e existe na natureza de várias cores”** (BRASIL, 2012c, p. 32, grifos do autor).

Esta não seria uma boa proposta nem para construtivistas, nem para teóricos do letramento, observem que, as palavras utilizadas na escrita espontânea pertencem em duplas a letras específicas do alfabeto (B: BOLA/BOCA; S: SACOLA/SAIA; P: PATO/PRATO; M: MALA/MOLA e F: FOCA/FLOR), com exceção das palavras PRATO e FLOR, todas as demais são compostas por sílabas convencionais, sem dificuldades ortográficas, consoante mais vogal.

Estas características das palavras utilizadas retratam uma proposta de alfabetização vinculada ao método sintético silábico, no qual, segundo Mortatti (2000) parte-se das partes ao todo, (BA – BE – BI – BO – BU) ou no máximo de um método analítico, no qual se exige a decoração de um grupo de palavras iniciadas com uma das letras do alfabeto trabalhada, BOLA, BOCA, BALA, BICO, sempre numa progressão ascendente do grau de dificuldade, sílabas compostas por consoante mais vogal, posteriormente vogal mais consoante (AS – ES – IS – OS – US), encontros consonantais (BR – CR – DR), dígrafos (CH – LH – NH) e assim por diante, métodos de ensino característicos de cartilhas.

Quanto à justificativa de tornar a atividade “interessante”, “significativa”, “prazerosa” criando perguntas para que os educandos adivinhassem a figura a ser virada pela professora, esta também não se enquadra na proposta do letramento. Como se observou as perguntas realizadas não podem ser consideradas charadinhas, pois não apresentam uma de suas características básicas, “o que é, o que é?”, como também, nada se relatou sobre a análise deste gênero. Portanto, esta atividade, nem é uma boa situação de aprendizagem, nem tampouco se enquadra na perspectiva do “[...] alfabetizar

letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita [...]” (SOARES, 2012, p. 47, grifos do autor).

Segundo os cadernos do Pacto alguns textos “se prestam essencialmente” para auxiliar o educando na reflexão da dimensão sonora das palavras, por apresentarem rimas e aliterações, tais como, músicas, quadrinhas, cantigas, parlendas e trava-línguas, normalmente curtos e, pertencente ao repertório memorial da criança. Através deles os educandos trocam um aprendizado “enfadonho” por um “significativo”.

No entanto, da forma como foram sugeridos pelo PNAIC conclui-se que assim como o construtivismo não promoveu alterações importantes na prática educativa na década de 1990, apenas serviu e serve como meio de identificar e classificar os educandos segundo suas hipótese de escrita, “[...] a entrada do texto nas salas de aula não produziu mudanças significativas, porque ele é usado apenas para contextualizar palavras e realizar trabalhos de composição e decomposição das unidades que o compõem” (GONTIJO, 2014, p. 52).

O mesmo se observa no uso do acervo literário disponibilizado pelo MEC para composição da Biblioteca de sala, o relato apresentado no caderno da unidade 03, ano 01 do PNAIC, até inicia sua utilização dentro de uma perspectiva do letramento, instigando a criança a descobrir o conteúdo do livro pela capa, observando autor e editora. Posteriormente sugere-se que as crianças brinquem com os diferentes conteúdos do livro, no caso, “Folclore brasileiro infantil”, imediatamente, passa-se para a realização de atividades de reflexão do sistema de escrita alfabética, nas quais, palavras são extraídas das cantigas (CARANGUEJO), sílabas são destacadas e quantificadas (CA), listas de palavras sem sentido são produzidas, ou seja, o texto entrou na sala para ser desmembrado, mantendo-se a preponderância do significante em detrimento do significado.

Outro ponto nevrálgico está no fato da unidade 05 do ano 01 acusar os professores pelo fracasso em alfabetizar seus alunos por muitas vezes buscarem “[...] construir práticas que pendem para um dos lados: ou se realiza um trabalho intenso de apropriação do sistema de escrita, ou se realiza um trabalho voltado para a interação por meio dos textos” (SOUZA e LEAL, 2012, p. 09).

Em harmonia com a perspectiva que pretende representar, o Pacto propõe a conciliação entre as duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, alfabetização e letramento, porém, faz-se necessário destacar que o MEC instituiu o “Ciclo de **Alfabetização**”, e o “Pacto pela **Alfabetização** na Idade Certa”, conclui-se, pois, que o letramento esteja sendo deixado para um segundo plano, dentro de sua própria perspectiva, pois a especificidade da alfabetização, de acordo com estes teóricos é a:

[...] consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2004, p. 15).

Concorda-se, com Soares (2004) na proposição de que aqueles que se dispõem a posicionar-se em extremos da discussão entre construtivistas, interacionistas e histórico-culturalistas é muito mais política que conceitual, pois a alfabetização é um ato intrinsecamente político e ideológico e se, um governo se presta a dissociá-lo destes seus aspectos é por justamente buscar a perpetuação do status quo, pois observa-se nos cadernos do Pacto uma fuga do postulado de:

[...] um processo de alfabetização psicológico-social-histórico e ideológico voltado não só para o bom leitor como também e, principalmente, para o leitor crítico que de posse da linguagem escrita, seja sujeito de sua *práxis* (BRAGGIO, 1992, p. 94).

Esta posição é corroborada pela postura apresentada por Silva et al (2012), autoras de um dos textos da unidade 05, ano 01 do PNAIC que ao se proporem a analisar o relato de um projeto didático configuram as atitudes das professoras envolvidas de relacionar a reflexão do sistema de escrita alfabética ao tema do projeto, desnecessária para o mesmo, uma vez que poderia ser desenvolvida com quaisquer palavras.

Observa-se com esta postura que ao mesmo tempo em que se propõe o uso de textos de circulação social real que se sugere a importância da aprendizagem se dar mediante situações significativas e que se deva atentar para o cuidado de não se transformar os textos em pretextos para o ensino do sistema de escrita, admite-se que,

tudo bem se os professores propuserem escritas de palavras quaisquer, que segundo Freire (2008) consistem em palavras vazias, destituídas de significado.

A unidade 5 dos cadernos do Pacto apresenta certa automação vinculada entre a leitura de texto em voz alta realizada pelo professor ou outro leitor experiente e as aprendizagens surtidas por esta prática, quer dizer, afirma-se que só pelo fato de ouvir textos lidos por outras pessoas os alunos aprenderão a: compreendê-los, antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios, reconhecer suas finalidades, localizar informações explícitas, inferir informações, estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros, interpretar frases e expressões, estabelecer relações de intertextualidade e relacionar textos verbais e não verbais. Tudo isso será garantido, apenas pelo fato de se ler diferentes gêneros textuais presentes em variados portadores.

Reconhece-se, sem dúvida, a importância de ler para as crianças desde muito pequenas, pois, a escrita possui características específicas que auxiliarão o desenvolvimento das estruturas cognitivas superiores. Entretanto, o simples ato de ler em voz alta, não garantirá todas as aprendizagens citadas pela unidade 05 do Pacto, são necessárias em conjunto com a leitura, intervenções do leitor de forma a levar seu ouvinte a utilizar-se de estratégias de leitura de modo a desenvolver os aspectos fonológicos, ortográficos, semânticos, sintáticos e morfológicos envolvidos no texto escrito (MARIA, 2011).

De acordo com Solé (1998, p.70), autora construtivista referenciada na unidade 05 dos cadernos do 1º ano do Pacto, as estratégias de leitura são procedimentos de caráter elevado que se constituem em conteúdo de ensino, por isso, faz-se necessário ensiná-las, e isto não ocorre pelo simples ato de ler para as crianças, visto que, estas “[...] envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”.

A fim de que um texto seja compreensível para seu leitor se exige três caracteres: clareza e coerência do conteúdo, conhecimentos intrínsecos ao leitor que lhe possibilite significar as novas informações e estratégias que auxiliarão o leitor a maximizar a compreensão e a lembrança do que lê, de forma a tomar consciência do que entendeu em oposição do que não entendeu (SOLÉ, 1998).

De acordo com Solé (1998), o que levará o educando a desenvolver todas as aprendizagens descritas pelo PNAIC, compreensão, inferência, intertextualização etc., não é o simples ato de leitura, mas sim uma construção conjunta entre educador e educando, das estratégias de leitura, o que requer progressivamente maior autonomia do educando com menor controle do educador.

Assim inicialmente o professor ao ler um texto servirá de modelo ao aluno, verbalizando e comentando os processos utilizados por ele para compreensão do texto, hipóteses que realiza ao ler, indicadores que o guia, dúvidas e mecanismos de solução. Posteriormente o professor vai solicitando a participação do educando, através da formulação de perguntas sobre o conteúdo, elucidando opiniões dos colegas, até que finalmente desafie-o a uma leitura silenciosa, de maneira a construir significados ao que lê (SOLÉ, 1998).

Conclui-se que, apesar de importante e imprescindível, ler não é o suficiente para que um indivíduo aprenda a ler significativamente, como indagado na unidade 05 dos cadernos do PNAIC a intervenção pedagógica proporcionada pelo professor leitor é que irá garantir ao educando desenvolver diversas aprendizagens não apenas sobre o ato leitor, como e principalmente, em relação ao conteúdo lido.

Assim como a unidade 4, a unidade 06 dos cadernos do PNAIC destinados ao 1º ano carrega consigo alguns aspectos positivos, dentre eles destaca-se o incentivo à interdisciplinaridade entre os diferentes eixos da Língua Portuguesa, leitura, oralidade, produção de textos escritos e análise linguística com as demais áreas do conhecimento, História, Geografia, Ciências e Matemática, constatando-se que nada foi referido ao componente curricular de Arte.

No entanto, deve-se atentar que, apesar do PNAIC propor direitos de aprendizagem para diferentes disciplinas curriculares, Unidade 01, Língua Portuguesa, Unidade 02, História, Unidade 04, Matemática, Unidade 05, Ciências Naturais e Geografia e Unidade 07, Arte; as avaliações externas para medir o nível de alfabetização são compostas apenas pelos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, o que leva-nos a concluir a supervalorização dada a estas em detrimento das demais áreas de conhecimento, desconsiderando-se o fato de que:

[...] o intelecto não é precisamente a reunião de determinado número de capacidades gerais – observação, atenção, memória, juízo etc. – mas sim a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais, em certa medida, é independente das outras e, portanto tem de ser desenvolvida independentemente mediante um exercício adequado. A tarefa docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias (VYGOTSKY, 2012, p. 31).

Mediante afirmações de outras unidades, que colocam como eixo norteador do trabalho pedagógico a ser desenvolvido no 1º ano, a apropriação do sistema de escrita alfabética, acrescentado aos conteúdos exigidos pelas avaliações externas, Língua Portuguesa e Matemática, conclui-se que ainda que o PNAIC discrimina os direitos de aprendizagem das várias áreas do saber, estas ficam sempre para um segundo plano, assumindo um caráter secundário nesta etapa de ensino, o que é reforçado pelas próprias políticas públicas.

Além do estreitamento curricular às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, angariados pelas avaliações externas, os conteúdos destas disciplinas são esvaziados pela proposta do PNAIC, observa-se que no caderno da unidade 6 enfatiza-se dois processos distintos, a alfabetização, enquanto técnica de ler e escrever e o letramento concebido como:

[...] desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2004, p. 14).

[...] imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito (SOARES, 2004, p. 15).

No entanto, Dubeux e Souza (2012) afirmam que em atividades de observação e análise textual, podem-se utilizar tanto textos reais quanto produzidos com fins didáticos, na íntegra ou apenas algumas partes, assim como em momentos de produção, os educandos podem ser convidados a escrever parte de um texto, de forma a facilitar-lhe o ensino. Será que em sociedade produzimos apenas partes de um discurso? E ainda,

não existem textos de circulação social suficientes, precisam-se produzir mais alguns com o único fim de ensinar a ler e escrever?

Mediante esta postura fica claro o distanciamento existente entre a realidade sócio-histórica e cultural com aquela produzida dentro dos muros escolares, como diz Smolka (2001), a separação entre o mundo real e o conteúdo escolar, pertencente à tarefa de ensinar, imposta aos professores e por eles inculcada, aquela mesma tarefa que lhe proporciona a ilusão de estar ensinando algo de importante e necessário, conteúdo incontestado, capaz de colocar cada um em seu devido lugar, professores e alunos, governantes e governados. Explicita-se tal posição ao afirmar-se que existem certas “[...] situações de ensino, que, **embora escolares**, levam os alunos a se apropriarem de gêneros como são usados na sociedade” (DUBEUX e SOUZA, 2012, p. 32 grifo nosso).

Destacam-se assim, alguns questionamentos, se tudo bem utilizar-se de textos construídos especialmente para fins didáticos, se não há importância em ler ou escrever partes de textos e não os mesmos na íntegra, se se acredita que existam situações escolares de ensino que irão levar os alunos a construir conhecimentos necessários à vida cotidiana. Não estaria o Pacto difundindo uma concepção de alfabetização, enquanto aquisição de “[...] um meio ou técnica necessária à resolução de tarefas escolares pela própria escola, ocultando que a alfabetização é um processo fundamental na formação dos indivíduos” (GONTIJO, 2002, p. 43).

Mais contradições internas podem ser encontradas nos cadernos do Pacto, tanto no aporte teórico quanto no metodológico, prova disso encontra-se na unidade 7, quando incita-se o professor a atender seus educandos segundo suas potencialidades. Para isso sugere-se a organização dos mesmos em diferentes agrupamentos de acordo com os objetivos a serem alcançados em dada atividade, bem como, variar esta de acordo com os diferentes conhecimentos já construídos por cada estudante ou grupo.

Entretanto, observa-se que, a maioria das sugestões de variações encontra-se muito mais no nível temporal do que no de dificuldade exigida, é o caso da sugestão de produção de um final diferente para determinado texto lido descrito na página 09 da unidade 07 do ano 01, no qual, a variação consistiu em propor a produção em dias

diferentes para educandos que já dominavam o sistema de escrita alfabética, daqueles que não o dominavam.

De acordo com Lerner (2002) e Weisz e Sanches (2006), tanto a forma de agrupamento organizada pelo professor, quanto a variação na atividade proposta realmente tanto podem facilitar quanto dificultar o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, entretanto, esta variação deve relacionar-se ao grau de dificuldade exigida aos diferentes agrupamentos, no caso de uma produção textual, na exigência de uma escrita individual, em duplas ou em grande grupo tendo o professor como escriba e, não simplesmente propor o mesmo encaminhamento em dias diferentes para grupos de estudantes que já escrevem com autonomia e para aqueles que não o fazem.

O Pacto, apesar de se auto intitular como um projeto preocupado com a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do saber, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Arte e Matemática, sugere que todo o trabalho do professor alfabetizador deva estruturar-se a partir dos eixos da Língua Portuguesa, bem como, tende a não especificar com a mesma ênfase os demais, citando-os com frequência como os “outros conteúdos escolares”.

A expressão “os outros”, remete-nos a compreensão de algo que não é pertencente, que é estranho, diferente, difuso ao processo de alfabetização. Observação esta corroborada pela ênfase atribuída à apropriação do sistema de escrita alfabética, a qual é de acordo com teóricos do letramento, a especificidade deste processo. Assim observa-se a utilização de textos de circulação social oral, cantigas, parlendas, trava-língua e jogos de palavras, menos com o intuito de lhes valorizar ou analisar sua utilização nos diferentes grupos culturais e sociais, e mais com o intuito de facilitar o “[...] trabalho de ensino do Sistema de Escrita Alfabética” (LEAL e LIMA, 2012, p. 29).

Conclui-se, portanto que, a perspectiva do letramento adotada e difundida pelo MEC através do PNAIC, além de restringir o conceito de alfabetização à simples codificação e decodificação, destituindo-lhe de seus aspectos político, ideológico e social, ao propor o letramento, o faz também de maneira restrita, utilizando-se de texto de uso e circulação social apenas como meios para ensinar a ler e escrever, ou seja, “[...]”

a preocupação está localizada no bom leitor e escritor, a fim de que este, de posse da leitura e da escrita, atue de maneira funcional na sociedade” (BRAGGIO, 1992, p. 82).

Tal proposta não vislumbra a formação de um indivíduo crítico, que de acordo com Braggio (1992), de posse da leitura e da escrita pense, reflita e atue em sua realidade, criando novas demandas para ela, e sim se preocupa com a formação de bons leitores e escritores que atendam à “[...] demanda crescente da sociedade moderna” (LEAL e LIMA, 2012, p. 30).

Aprender a ler e escrever, de acordo com os cadernos do PNAIC, ainda mantem-se enquanto um conhecimento distinto de ler e escrever para um determinado fim, com certo propósito, como Gontijo (2002), observou em seus estudos, usar os conhecimentos adquiridos através da leitura e da escrita, ainda caracteriza-se como um segundo momento, um vir a ser.

Buscou-se através de uma leitura crítica dos cadernos de formação docente do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa identificar o aporte teórico-metodológico por ele divulgado em curso de formação docente para professores que no ano de 2013 ministravam aulas em salas do 1º ano do Ensino Fundamental.

Através deste estudo desvelou-se que em se tratando de um fundamento teórico, o Pacto ainda que se divulgue pertencente à perspectiva do letramento, não lhe é fiel. Utiliza-se de diferentes teorias e práticas que vão desde o método fônico, passando pelo construtivismo e chegando a utilizar-se do discurso sócio-histórico.

Como já mencionado não é objetivo deste trabalho comparar para selecionar uma ou outra teoria, entretanto, faz-se necessário bem delimitar suas aproximações e distanciamentos se se pretende formar professores críticos e reflexivos. Mesmo porque, acredita-se que todas as propostas teórico-metodológicas aqui discutidas carregam consigo aspectos positivos e negativos para o processo de alfabetização, o que incumbe o professor alfabetizador conhece-las para posicionar-se teórica e politicamente em seu trabalho.

Relacionado à formação docente observou-se certo engajamento na formação técnica do professor de maneira a capacitá-lo a utilizar “adequadamente” os materiais

disponibilizados pelo MEC, transformando-o num exímio executor das normatizações estabelecidas pelo Estado via implantação de políticas públicas, acatando os documentos oficiais, responsabilizando-se pelo atendimento aos índices educacionais pré-estabelecidos, ainda que isto lhe sujeite a tomar para si a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das mesmas, ou mesmo custeando os gastos com a educação pública.

Sugere-se como alternativa ao Pacto uma formação docente fundamentada em uma teoria que não esteja só preocupada com a técnica do processo ensino-aprendizagem do ler e escrever como também e principalmente com sua formação teórica e política. Almeja-se um alfabetizador bem pago, com boas condições de trabalho, que tenha a ousadia de assumir o seu dizer e que este seja ouvido pelos técnicos do MEC, pois, acredita-se que o educador:

[...] têm ideias, hipóteses, princípios explicativos e conhecimentos (baseados na sua experiência de vida e na sua trajetória como aluno e profissional) que, quando revelados, podem oferecer importantes pistas e subsídios na busca de novos modos de ação junto a eles (REGO, 2014, p. 117).

Defende-se um Ensino Fundamental que não seja somente acessível a uma grande parcela da sociedade, que transcenda o aspecto tecnicamente funcional e, atinja uma formação que priorize a apropriação do saber sistematizado, a construção de funções psicológicas sofisticadas, a instrumentalização do educando para atuar e transformar seu meio social (REGO, 2014).

Na dimensão didático-pedagógica observou-se um esvaziamento do conceito de alfabetização, relacionando-a apenas ao seu aspecto técnico da relação grafofônica, ainda que esta tenha sido desenvolvida através de textos de circulação social, os mesmos foram destituídos de seus significados, transformando-se em palavras mortas. Houve também adesão ao conceito de letramento enquanto uso funcional da leitura e da escrita em contextos sociais, entretanto, assumiu-se um conceito fraco do termo letramento, no qual os indivíduos devem apropriar-se da leitura e da escrita de forma a atender as demandas socioeconômicas e não de questioná-las e transformá-las.

Afinal, como afirmam Moraes e Sampaio, quando se muda ou complementa o nome, alfabetização por (e) letramento, na prática muito pouco ou quase nada é alterado, isto é, mudanças no vocabulário, não transformam a realidade social. É preciso assumir um processo de alfabetização dialético, emancipatório, que se desafie a formar leitores e escritores competentes, amantes da palavra e sábios de ousar a pronunciar suas ideias, competentes e responsáveis por denunciar, por não silenciar, por jamais esquecer de que o: [...] analfabetismo tem sexo. Alcança mais mulheres que homens. Tem cor: atinge mais negros que brancos. Tem classe social: encontra-se mais em pobres que em ricos (MORAES e SAMPAIO, 2011, p. 157).

O Pacto foi caracterizado como mais um instrumento de perpetuação das desigualdades sociais, políticas e econômicos do que um meio de amenizá-las, ou mesmo extingui-las. Concordamos com Freitas (2012) que para se melhorar a qualidade da educação não se deve apenas copiar modelos importados de países que se mantêm na média, como os Estados Unidos e sim daqueles que estão no topo da lista de países com melhor qualidade de educação, como a Finlândia.

Como questiona Freitas (2012), por que ao invés de copiarmos uma política que tem como emblema em seu próprio país “a década perdida para educação americana”, não refletimos sobre modelos como os da Finlândia que: (i) propõe aos seus professores não objetivos mínimos a serem alcançados, mas sim globais e elevados, como também não limita seus métodos de ensino; (ii) promove avaliações externas amostrais, onde jamais são divulgados resultados por escola e município, pois seu objetivo é avaliar o país; (iii) não avalia seus professores por manterem uma cultura de confiança, na qual o Estado acredita na competência, na moral e na ética profissional de seus educadores após sua formação universitária.

Assim de nada adianta implantar uma gestão “democrática”, enviesada a uma política de responsabilização efetivada via avaliações externas que comparam professores, escolas e redes de ensino, utilizando-se de seus resultados como meio de apontar os culpados e, portanto, os responsáveis pela resolução dos problemas sem, entretanto, destinar maior investimento para o setor.

Em se tratando especificamente do processo de alfabetização, comunga-se com Rego (2014) da tese de que a linguagem nasceu da necessidade de comunicação entre os homens através de seu processo de trabalho e que esta tornou-se o principal instrumento de apropriação do conhecimento historicamente construído possibilitando ao homem transcender sua experiência pessoal, já que seu pensamento é mediado pela linguagem.

A linguagem organiza tanto a atividade prática, quanto as funções psicológicas humanas e estas são fruto da mediação social proporcionada pela linguagem, por isso afirma-se que a fala é promotora de mudanças radicais a quem dela se apropria, especialmente no modo de “[...] se relacionar com o seu meio, pois possibilita novas formas de comunicação com os indivíduos e de organização de seu modo de agir e pensar” (REGO, 2014, p. 68 e 69).

Assim, a apropriação da escrita é representativa de um salto considerável no desenvolvimento de todo e qualquer indivíduo, pois ativa nova e complexa fase do desenvolvimento psicointelectual, oferece novo instrumento de pensamento, novas formas de organização da ação e, outro modo de acesso ao patrimônio cultural da humanidade; “[...] promove modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar, de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento” (REGO, 2014, p. 68).

E é por tudo isso que se opõe aqui ao projeto de alfabetização divulgado pelos cadernos do PNAIC e sua busca pela hegemonia da perspectiva do letramento que tenta disseminar o ideário de que alfabetizar é menor do que letrar. E como possibilidade se propõe uma alfabetização que traga para sala de aula uma palavra viva que revestindo o cotidiano alfabetizador com situações sociais reais, contribua para a leitura da palavra e da vida (MORAES e SAMPAIO, 2011).

Propõe-se uma alfabetização que reconheça que o saber socialmente construído ao qual todos tem direito depende de fatores de ordem social, política e econômica e, por isso não é nem um pouco neutro. Uma escola na qual todos tenham condições de acesso às informações e experiências, por isso, aprendem efetivamente. Prima-se, enfim pelo bom ensino, encarado de forma prospectiva [...] aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em via de se completarem (REGO, 2014, p. 107).

Como alternativa para o alfabetizar letrando e letrar alfabetizando, sugere-se um processo de alfabetização, no qual esta não se restrinja à mera capacidade de codificar o oral no escrito ou decodificar o escrito no oral, no qual onde não seja imprescindível e de supra-soma importância a consciência fonológica, mas sim a tomada de consciência de si e do mundo. Afirma-se a alfabetização como um processo no qual aprende-se a ler e escrever:

[...] lendo e escrevendo desde o início desse aprendizado. Ler e escrever sobre o que interessa instiga e provoca conhecer, com crianças, professores e professoras decidindo o que ler e o que escrever. Ler e escrever na escola e fora dela também, para compreender o escrito por outros; para dizer por escrito o que pensa, sente, sonha, deseja... a isso chamamos alfabetizar (MORAES e SAMPAIO, 2011, p. 161).

O termo alfabetizar dispensa o letrar, pois aprende-se a ler e escrever concomitante ao aprendizado dos usos e funções sociais que este conhecimento tem. A palavra ensinada neste processo é viva, dialética, contraditória, social, política, ideológica, econômica e está a serviço do conscientizar, tanto quanto do alienar, a depender da postura que se assume ao formar-se ou conformar-se enquanto professor alfabetizador.

Considerações Finais

A partir desta pesquisa conclui-se que no Brasil, desde os anos finais de sua monarquia até a atualidade republicana, novos ideários educacionais foram sendo criados para combater ou complementar antigos. Métodos de alfabetização se desenvolveram, perspectivas teórico-metodológicas nasceram e conviveram independentemente de suas proximidades e/ou distanciamentos.

Durante a maior parte deste período o processo de alfabetização relacionou-se ao desenvolvimento da técnica do ler e escrever, ou seja, ao aprendizado das relações grafofônicas, bem como sua função permaneceu linearmente relacionada ao progresso nacional, à imersão no mercado de trabalho, à possibilidade de ascender social e economicamente, conceito e ideologia reforçados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

O PNAIC, compromisso firmado entre os governos federal, do Distrito federal, dos estados e dos municípios revelou-se uma política de redução de custos, redefinição de gastos e controle central que, em nome de um governo democrático intensificou a responsabilização de professores alfabetizadores e gestores educacionais pelas mazelas da alfabetização em território nacional.

Mesmo filiando-se à perspectiva do letramento, observou-se no discurso dos cadernos de formação docente, analisados criticamente sob a ótica da perspectiva sócio-histórica, que seus autores não mantiveram fidedignidade com seu aporte teórico. Em vários momentos detectou-se aglutinações e indiferenciações teórico-metodológicas gravíssimas, inadmissíveis para um pacto que tem como eixo central a formação continuada do professor alfabetizador.

Os cadernos do Pacto apresentam erros ao utilizar-se inadequadamente da perspectiva teórica construtivista, propondo práticas educativas que lhes são compatíveis, porém, de forma errada, como por exemplo, na escrita espontânea de uma lista de palavras para classificação da hipótese de escrita, não tomar o devido cuidado de manter um mesmo campo semântico e uma ordem decrescente na composição silábica (polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba), ou ainda, ao propor que o

professor organize agrupamentos não produtivos para a reflexão do sistema de escrita alfabética com alunos em hipóteses o mais distante possível, completamente o oposto do sugerido por construtivistas.

Não bastando estes equívocos, o Pacto supervaloriza o potencial da leitura em voz alta realizada pelo professor, como se este ato em si desenvolvesse determinados conhecimentos como: compreensão textual, antecipação, localização de informações, intertextualidade, dentre outros, quando que para construtivistas as intervenções pedagógicas durante o ato de leitura é que proporcionarão o desenvolvimento de tais saberes, ou seja, o PNAIC utilizou-se de conceitos e práticas vinculadas a teorias distintas como, letramento, método fônico, construtivismo e sociointeracionismo, sem tomar o devido cuidado de apontar suas proximidades e distanciamentos, suas opções político-ideológicas e suas respectivas práticas educativas.

Quando finalmente encontrou-se, apesar do ecletismo pedagógico, determinada hegemonia da perspectiva do letramento este, aproximou-se de sua vertente progressista, liberal e fraca, a qual vincula linearmente mais uma vez na história do Brasil o processo de alfabetização com o desenvolvimento econômico individual, a mobilidade social e o progresso profissional, novamente primou-se pelo individual em detrimento do social.

Segundo a vertente progressista do letramento o importante é alfabetizar e letrar para que o indivíduo insira-se no mercado de trabalho e responda às demandas socioeconômicas, ou seja, nesta perspectiva forma-se bons leitores e escritores ingênuos, que colaborem para manutenção das desigualdades sociais vivenciadas ao longo de nossa história. Por isso, os conteúdos escolares mantêm-se distantes da realidade social e, mesmo que se utilize de textos de circulação real, estes são dissecados e analisados em suas menores partes: palavras, sílabas, fonemas e letras, o significado social da palavra novamente é desconsiderado, deixado para segundo plano.

Conclui-se assim que todas as discussões e dúvidas impressas no debate educacional por teóricos como Paulo Freire e Vygotsky, entre as décadas de 1960 e 1980, não tiveram a oportunidade de se consolidar, foram submersas, ofuscadas e

desviadas por uma visão reformista de letramento que destitui o processo de alfabetização de seus aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e ideológicos.

A perspectiva do letramento adotada pelo MEC via PNAIC preocupa-se tanto em distinguir letramento de alfabetização, que considera como especificidade desta o ensino da técnica do ler e escrever, ou seja, a codificação e a decodificação, com isso perpetua-se o ensino-aprendizagem de uma língua morta, destituída de sentido e significado. O aprendizado do ler e escrever o mundo e com o mundo fica para um posteriori, pois se prioriza mais uma vez a forma em detrimento do conteúdo.

De acordo com o PNAIC, a escrita nada mais é que o som da fala, daí que as relações grafofônicas se tornam imprescindíveis para o processo de alfabetização, não que não o sejam realmente, entretanto dedica-se tanto tempo ao seu ensino que, faz-se um retorno ao método fônico, criticado e combatido desde os anos de 1880.

Omite-se que alfabetizar-se é bem mais que tornar-se apto a realizar as atividades escolares, ou passar de ano, que é acima de tudo tomar a palavra e ousar pronunciá-la. Que é não apenas reforçar valores como também contrapor-se a eles, desafiá-los em nome de uma sociedade mais justa, porque ser alfabetizado é apropriar-se do conhecimento construído social e historicamente pela humanidade e a partir desta apropriação conscientizar-se não apenas de sua presença no mundo mas sim com o mundo, responsável por ele.

Conclui-se, pois que tanto o conceito de alfabetização quanto o de formação de professores alfabetizadores expressos pelo PNAIC são inconsistentes, este se caracterizou como um pacto com o intuito de fortalecer e difundir um neotecnicismo, através do qual educadores dedicaram 180 horas de sua formação continuada para conhecerem os materiais disponibilizados pelo MEC, os direitos de aprendizagem por ele impostos, bem como os índices pré-estabelecidos que lhes caibam atingir, delegou-se ao alfabetizador, o dever de ensinar a seus educandos a técnica do ler e escrever, destituída de seu significado e, assim treiná-los para as avaliações externas.

Através do PNAIC formou-se um professor competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um bom seguidor de ordens, a fim de que isto se estenda até as crianças de 6 a 8 anos, para que estas aprendam desde pequeninas que ser um “bom”

cidadão é cumprir com seu dever, qual seja produzir, consumir e obedecer. Sem contestação, sem reflexão, sem transformação.

A formação docente oportunizada pelo Pacto vem colaborar para desintelectualização e despolitização deste profissional, pois prioriza o saber fazer em detrimento da formação teórico-crítica, segundo a perspectiva do letramento expressa pelo PNAIC a escrita nada mais é que uma técnica, um símbolo gráfico a ser aprendido. Instrui-se tecnicamente o educador para que ele promova uma alfabetização sem sentido, uma atividade sem consciência, assim a educação pode perpetuar-se como instrumento de seleção, dominação e alienação.

A autonomia didática do professor alfabetizador de acordo com o Pacto é exatamente a mesma permitida a ele durante a reforma Sampaio Dória na década de 1920, qual seja selecionar dentro de um currículo pré-estabelecido os conteúdos que irá trabalhar com seus alunos, seguir a risca as instruções dos livros e jogos didáticos disponibilizados pelo MEC, ou seja, a autonomia do alfabetizador restringe-se a seguir as normatizações impostas pelo Estado, cumprir suas ordens, atingir seus índices educacionais.

A formação continuada proporcionada pelo PNAIC busca perpetuar o fazer pedagógico do alfabetizador como um ato autômato e inquestionável, a fim de manter a educação subserviente às demandas produtivas. Há primazia pela formação técnica em detrimento da teórica-crítica. Seu intuito é apassivar o ato docente, escraviza-lo às normatizações centrais, domesticá-lo à execução de guias.

O bom professor segundo o PNAIC é o cuidador, o dedicado, o entusiasmado com suas péssimas condições de trabalho, com seu salário indigno, com sua responsabilização por arcar com os gastos educacionais de nosso país. O professor exemplar, para o Pacto é aquele que assume para si, as responsabilidades do Estado, o que não se rebela, o que não faz greve e que ensina seus alunos a aceitarem, assim como eles, seus mestres, suas condições indignas de vida.

A supervalorização do regime ciclado expressa pelo Pacto retrata sua equivocada correlação com a promoção automática, política compensatória que visa a

regulação do fluxo, o barateamento dos custos com a educação e o aumento dos investimentos de organismos internacionais em nosso país.

Não se nega aqui a possibilidade democratizante do regime ciclado, entretanto reconhece-se que para que este produza os frutos para o qual foi criado, não basta apenas instituir o ciclo de alfabetização, há que se proporcionar estudos complementares para superação das dificuldades, reestruturação dos currículos, melhoria das condições de trabalho do professor alfabetizador, dentre tantas outras condições econômicas, sociais, infraestruturais e pedagógicas.

O Pacto através da implantação da ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização, para complementar a Provinha Brasil e seu sistema de dados serve muito mais ao estreitamento curricular e à intensificação das políticas de responsabilização do que à melhoria da qualidade da educação.

As avaliações externas, que se caracterizam como políticas de responsabilização, estreitam o currículo por avaliarem apenas os conteúdos de língua portuguesa e matemática, o que leva os professores a disponibilizarem o maior tempo escolar possível com tais disciplinas, o Pacto, para corroborar ainda mais com tal estreitamento, propõe um ensino interdisciplinar que tenha como eixo central a língua portuguesa. Desmerecendo tanto os conteúdos de História, Geografia e Ciências de modo que sempre os cita como “os outros” conteúdos curriculares, aqueles tão insignificantes que não precisam nem ser nomeados adequadamente.

O PNAIC em momento algum prevê melhoria nas condições de trabalho no ciclo de alfabetização como: oportunidade de formação docente em universidades públicas, melhores salários, material didático coerente com a perspectiva teórica do educador, menor número de crianças em sala de aula, dentre outras, o importante para o PNAIC é seguir as normatizações, aplicar a técnica ensinada e atingir os índices educacionais.

A ênfase novamente recai sobre o alfabetizador, que para os técnicos do MEC, são mal formados e incapazes de construir os direitos de aprendizagem de seus alunos, seus currículos e materiais didático-pedagógicos. Por isso tudo precisa vir pronto, elaborado por técnicos da educação e, ainda assim, os alfabetizadores, na visão do

Estado, não garantem aos seus alunos esses direitos e promovem para anos mais avançados de escolaridade, semianalfabetos.

Como se crianças que não se alfabetizassem na idade “certa”, ou que alguém assim a instituiu não tivessem atingido as expectativas esperadas pelas diretrizes curriculares por simples incompetência técnica-pedagógica do professor. Quando na verdade, na maioria das vezes isso acontece devido a problemas que extrapolam a formação do profissional da educação, atingindo profissionais da saúde e da reabilitação.

Em relação a esses atendimentos o Pacto tem a ousadia de afirmar que basta o professor do ensino regular procurar tais profissionais e/ou verificar no laudo dos alunos para encontrar as respostas e ajuda que precisa para melhor atender e alfabetizar tais educandos, entretanto, esses laudos e equipes multidisciplinares são quase que inexistentes no sistema de ensino público brasileiro.

Aponta-se como dever do professor, do gestor, da comunidade local a criação e o custeio de estratégias, planos de ação que supram as dificuldades e garantam a plena aprendizagem dos educandos. Omite-se que tais defasagens podem refletir problemas endógenos e/ou exógenos que fogem a dimensão didático-pedagógica e, por isso, mesmo requerem recursos e profissionais que extrapolam os limites da educação.

O Pacto caracteriza-se nesta pesquisa como mais um instrumento de padronização e massificação do processo educativo no Brasil, como mais uma ação de políticas de responsabilização, como uma formação limitada, acrítica e ideologicamente representativa da classe dominante, por isso, a escola permanece como um aparelho ideológico de estado, responsável por perpetuar as desigualdades sociais vigentes em nossa sociedade.

Reconhece-se que outras pesquisas a respeito do Pacto, bem como de seu impacto na prática alfabetizadora se fazem necessárias a fim de detectar-se até em que medida, educadores do ciclo de alfabetização incorporaram no seu dia-a-dia a teoria e a prática do letramento. Em que medida assumiram uma responsabilidade que não é apenas sua, o quanto tem contribuído ou não para a formação de leitores e escritores que

atendam às demandas sociais, sem questioná-las. Abre-se assim campo para novas pesquisas em relação ao PNAIC e sua herança aos pequenos brasileiros.

Refletindo-se a respeito da perspectiva teórica por nós adotada e defendida, qual seja, a sócio-histórica, reconhece-se que apesar de rica teoricamente, permanece quase que inexistente na prática. Talvez este seja nosso desafio futuro, criar uma prática docente que, fundamentada numa teoria onde o conteúdo alfabetizador tenha primazia sobre sua forma seja capaz de utilizar-se deste processo tão importante que é a alfabetização para auxiliar os pequeninos na tomada de consciência, na apropriação do gênero humano, na inserção em um mundo que é todo seu e, por isso, de sua inteira responsabilidade.

Faz-se necessário a partir daqui, desenvolver uma prática e, quiçá, um curso de formação docente que, embasada numa perspectiva sócio-histórica, tenha como cerne do processo educativo as relações interpessoais. Que conceba o conhecimento como uma produção social e histórica e que, por isso, assim o ensine às novas gerações, bem como as instigue a produzir novos saberes.

Cabe-nos a partir daqui primar por uma proposta teórico-metodológica de alfabetização que conceba no mínimo dois tipos distintos de desenvolvimento, o real e o potencial, que compreenda que a aprendizagem, enquanto fator social segue à frente e alavanca o desenvolvimento, fator biológico.

Torna-se imprescindível neste momento, aprofundar os estudos, de maneira que nos seja possível, propor um processo de alfabetização que queira mais que inserir as novas gerações no mercado de trabalho, que vislumbre mais que um desenvolvimento social e econômico pessoal, que prime acima de tudo pela leitura da palavra-mundo, pela tomada de consciência, pela ação e transformação social, pelo bem-estar comum de todos e não de uma pequena parcela privilegiada.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Currículo no ciclo de alfabetização: princípio gerais. In. BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 01, Unidade 01.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1971.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

ASFORA, Rafaella; SOUZA, Wilma Pastor de Andrade. Educação Inclusiva. In. BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 01, Unidade 01.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BALCHIN, W. G. V. Graficacia. Tradução Livia de Oliveira. **Geografia**, Rio Claro, v.3, n.5, p.1-13, abr.1978.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Liberal Esclarecido ou Aliado Fiel? **Sobre a Natureza da Política Econômica Externa Brasileira no Governo Dutra (1946-1951)**. Economia, Selecta. Brasília (DF), v.11, n.4, p.285-320, dezembro 2010.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Lourenço Filho, alfabetização e cartilhas: percurso e memória de uma pesquisa histórica in MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: Uma história de sua história**. São Paulo, 2011.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil**: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373 – 388, abr./jun. 2012.

BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRAINER, Margareth et al. Que brincadeira é essa? E a alfabetização? In. BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ludicidade na sala de aula. Brasília: MEC, SEB, 2012a. Ano 01, Unidade 04.

BRAINER, Margareth et al. Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? O que fazer para ajudar as crianças a aprender? In. BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ludicidade na sala de aula. Brasília: MEC, SEB, 2012b. Ano 01, Unidade 04.

BRASIL. MEC. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia de Orientações Metodológicas Gerais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

- _____.MEC. **Manual didático:** Jogos de alfabetização. Pernambuco, 2009.
- _____.INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).** Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em 20 de abr. de 2015.
- _____.**Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Brasília: MEC, SEB, 2012a. Ano 01, Unidade 01.
- _____.**Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Brasília: MEC, SEB, 2012b. Ano 01, Unidade 02.
- _____.**Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** A aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Brasília: MEC, SEB, 2012c. Ano 01, Unidade 03.
- _____.**Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Alfabetização para todos, direitos iguais. Brasília: MEC, SEB, 2012d. Ano 01, Unidade 07.
- _____.Ministério da Educação, Gabinete do Ministro. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012e.
- _____.MEC. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Materiais Didáticos. Brasília, s/d,a. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais>>. Acesso em 13 de abr. de 2015
- _____.**Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasil, s/d,b.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento in ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização e Letramento:** o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Editora Rovelte, 2011
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **A Origem do Alfabeto,** 2009. Disponível em www.dalete.com.br/saber/origem.pdf. Acesso em: 03 de jan. de 2015.
- CARREIRA, Denise e PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo Aluno-Qualidade Inicial:** rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, s/d.
- CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação,** año/vol. 16, número 002. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2003, pp. 221 – 236.
- CRITICA A EDUCAÇÃO. Disponível em < <http://criticaaprofessores.blogspot.com.br/> > Acesso em: 22 jun. 2015.
- CUNHA, Marcus Vinícius da. A Educação no Período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do Inep. **R.bras.Est.pedag.,** Brasília, v.83, n.203/204/205, p. 127-140, jan./dez. 2002.
- DALILA, Andrade Oliveira. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE** – v. 25, n. 2, p. 197 – 209, mai./ago. 2009.

DUBEUX, Maria Helena Santos; SOUZA, Ivane Pedrosa de. Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento – projetos didáticos e sequências didáticas. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 01, Unidade 06.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de. As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador. In: BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 01, Unidade 02.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FOLHA DE SÃO PAULO. Formação de professor fica longe da realidade da escola. São Paulo, 4/08/2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/08/1321236-formacao-de-professor-fica-longe-da-realidade-da-escola.shtml>>

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, Pedro César Dutra. **Nem ortodoxia nem populismo: o Segundo Governo Vargas e a economia brasileira**, julho, 2009.

FORAGI, Carolina Vilanova; PICCOLI, Luciana. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o que dizem as professoras?** UFRS, 2013.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da Educação Básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 663 – 689, set./dez. 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos** – volume 3 – n. 3 – p. 393-405 – Itajaí, set./dez. 2003.

GERALDI, João Wanderley. Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita. Texto apresentado em Simpósio do GT Alfabetização, Leitura e Escrita, na 18ª Reunião **Anual da ANPED**, Caxambú, 1995.

_____. Alfabetização e Letramento: Perguntas de um alfabetizado que lê. In ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

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

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril/2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: Novas Contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. Alfabetização: a criança e a linguagem escrita. Campinas: Autores Associados, 2007

_____. Avaliação da Afabetização: Provinha Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.03, p.603-622, jul/set., 2012.

_____. Alfabetização: **políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes e SCHWARTZ, Cleonara Maria. (Des)caminhos da alfabetização no Brasil. In ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2011.

LEAL, Telma Ferraz. Ciclo de alfabetização e progressão escolar. In. BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 01, Unidade 08.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; CRUZ, Magna do Carmo Silva. In. BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Alfabetização para todos, direitos iguais. Brasília: MEC, SEB, 2012g. Ano 01, Unidade 07.

LEAL, Telma Ferraz; LIMA Juliana de Melo. Materiais didáticos no ciclo de alfabetização. In. BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 01, Unidade 02.

LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In. VIGOTSKII, L.S; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

LIMA, Antonio Bosco de; PRADO, Jeovandir Campos do; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. Gestão Democrática, Gestão Gerencial e Gestão Compartilhada: novos nomes velhos rumos. **Anais... SIMPÓSIO BRASILEIRO; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, 25.; 2., 2011, São Paulo, 2011.

LIMA, Paulo Gomes. Políticas educacionais e universidade no Brasil no contexto da reestruturação produtiva e reforma do Estado. **Anais... CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, 25., 2011, São Paulo.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In. VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014.

MAGALHÃES, Luciane Manera et al. Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular – Língua Portuguesa. In. BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 01, Unidade 02.

MALANCHEN, Julia. Políticas de educação à distância: democratização ou canto da sereia? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 26, p. 209 – 216, jun. 2007 – ISSN: 1676 – 2584.

MARIA, Luzia. Eduquemos para a leitura e as crianças aprenderão a ler “sozinhas”. In ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2011.

MONTAIGNE, Michel Eyquem. Os ensaios. Penguin/Compahia da Letras. São Paulo, 2013.

MORAES, Jaqueline de Fátima dos Santos; SAMPAIO, Carmen Sanchez. Superação da dicotomia alfabetização e letramento na articulação prática-teoria-prática. In ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2011

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de; SILVA, Francinaide de Lima. A leitura e a escrita no Rio Grande do Norte: primeiras décadas do século XX. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: uma História de sua História**. Marília: UNESP, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização** – São Paulo – 1876/1994. São Paulo, 2000.

_____. **Revista Brasileira de Educação** v.15 n.44 maio/ago.2010.

MOSTERÍN, Jesús. **Teoría de la escritura**. Barcelona: Icaria Antrazyt, 2002.

NASCIMENTO, Fabrício do. O pensamento pedagógico de Dermeval Saviani. In. LIMA, Paulo Gomes. **Fundamentos da Educação: Recortes e Discussões**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

NOSELLA, Paolo. Compromisso Político e Competência Técnica: 20 anos depois. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 223 – 238, Jan./Abr. 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precerização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127 – 1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade de ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28. Rio de Janeiro: jan./abr. 2005.

PAZELLO, Ricardo Prestes. Pedagógica: Diálogo da Libertação Latino-Americana a partir de Enrique Dussel e Paulo Freire. **Revista da Faculdade de Direito**, UFPR, n. 43, 2007.

PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal; ARAÚJO, Mairce. A “palavramundo” como conteúdo alfabetizador: problematizando o conceito de letramento. In. ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a Formação Docente. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, dezembro/2000.

SILVA, Maria Aline; OLIVEIRA, Maria Angélica de; CAETANO, Maria Raquel. O Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Vale do Paranhana: o contexto da prática. **Revista do Desenvolvimento Regional – FACCAT – Taquara/RS** – v. 11, n. 2, jul/dez.2014.

SILVA, Leila Nascimento da et al. Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula. In. BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Os diferentes textos em sala de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 01, Unidade 05.

SILVA, Heloisa Conceição Machado da. Deterioração dos termos de intercâmbio, substituição de importações: a política de comércio exterior brasileira de 1945 a 1979. **Ver. Bras. Polit.** Int. 46 (1): 39-65, 2003.

SILVA, Jackson Ronie de Sá; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, num. 1, jul., 2009.

SMOLKA, Ana Luiza B.. **Construção de conhecimento e produção de sentido:** significação e processos dialógicos. Temas em Psicologia, nº1, 1993.

_____. **A criança na fase inicial da escrita:** A alfabetização como processo discursivo. Campinas: Cortez Editora, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Minas Gerais, n. 25, jan/fev/mar./abr, 2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho. O analfabetismo no Brasil sob enfoque demográfico. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 169 – 186, julho/1999.

STREMEL, Silvana e MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 33, n. 2, p. 227 – 238, 2011.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, mai/jun/jul/ago 2000, n. 14.

TEBEROSKY, A; TOLCHINSKY, L. **Além da Alfabetização:** A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 2008.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9.ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

UNESCO; BRASIL. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: MEC, 2003.

VALENTE, Ivan; ARELARO, Lisete. Progressão continuada x Promoção automática. E a qualidade de ensino? Junho de 2002. Disponível em: <http://www.ivanvalente.com.br/wp-content/uploads/2013/08/progressao-continuada-X-promocao-automatica.pdf>. Acesso em 3 jun. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In. LÚRIA, A.R. et al. **Psicologia e Pedagogia**. Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. São Paulo: Centauro Editora, 2012.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In. VIGOTSKII, L.S; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014.

WEISZ, Telma e SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Editora Ática, 2006.

XAVIER, Maria Elisabete. O ponto de partida e o de chegada. In. XAVIER, Maria Elisabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação:** a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZACUUR, Edwiges. **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Editora Rovelte, 2011.

ANEXOS

Caderno 1: Quadro de direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa, eixo Leitura.

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Fonte: BRASIL, 2012 a, p.33.

Caderno 1: Quadro de direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa, eixo Produção de textos escritos.

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Fonte: BRASIL, 2012 a, p. 34.

Caderno 1: Quadro de direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa, eixo Oralidade.

Oralidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

Fonte: BRASIL, 2012 a, p. 35.

Caderno 1: Quadro de direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa, eixo Análise Linguística: discursividade, textualidade e normatividade.

Análise linguística:

discursividade, textualidade e normatividade

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ÃO em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Fonte: BRASIL, 2012 a, p. 36.

**Caderno 1: Quadro de direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa, eixo
Análise Linguística: discursividade, textualidade e normatividade.**

Análise linguística:

apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Fonte: BRASIL, 2012 a, p. 37.

**Caderno 1: Instrumento de registro da aprendizagem do eixo Análise Linguística:
Apropriação do sistema de escrita alfabética.**

Análise linguística:

apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Escreve o próprio nome.				
Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.				
Diferencia letras de números e outros símbolos.				
Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.				
Reconhece diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.				
Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.				
Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.				
Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.				
Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.				
Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.				
Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.				
Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Fonte: BRASIL, 2012 a, p. 38.

Caderno 1: Instrumento de registro da aprendizagem do eixo Análise Linguística: discursividade, textualidade e normatividade e do eixo Leitura.

Análise linguística:

discursividade, textualidade e normatividade

	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Analisa a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.				
Conhece e usa diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.				
Reconhece gêneros textuais e seus contextos de produção.				
Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Leitura

	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Lê textos não-verbais, em diferentes suportes.				
Lê textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.				
Compreende textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.				
Antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.				
Reconhece finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.				
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Estabelece relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.				
Relaciona textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Fonte: BRASIL, 2012 a, p. 39.

Caderno 1: Instrumento de registro da aprendizagem referente aos eixos Produção de textos escritos e Oralidade.

Produção de textos escritos	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.				
Produce textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.				
Utiliza vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.				
Revisa coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Oralidade	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Participa de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.				
Escuta com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.				
Valoriza os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Fonte: BRASIL, 2012 a, p. 40.

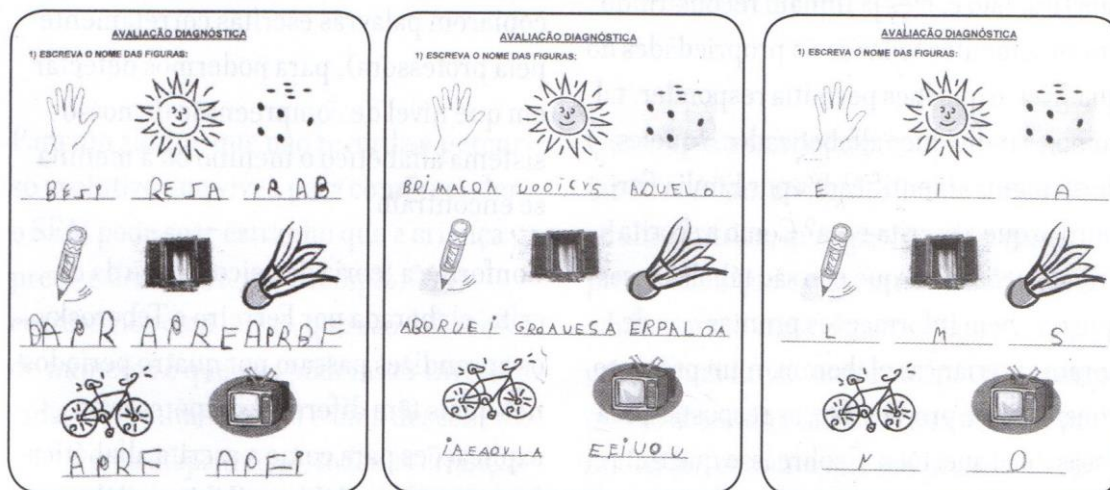
Caderno 1: Instrumento de acompanhamento da turma.

Conhecimento / Capacidade	Sim	Parcialmente	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).

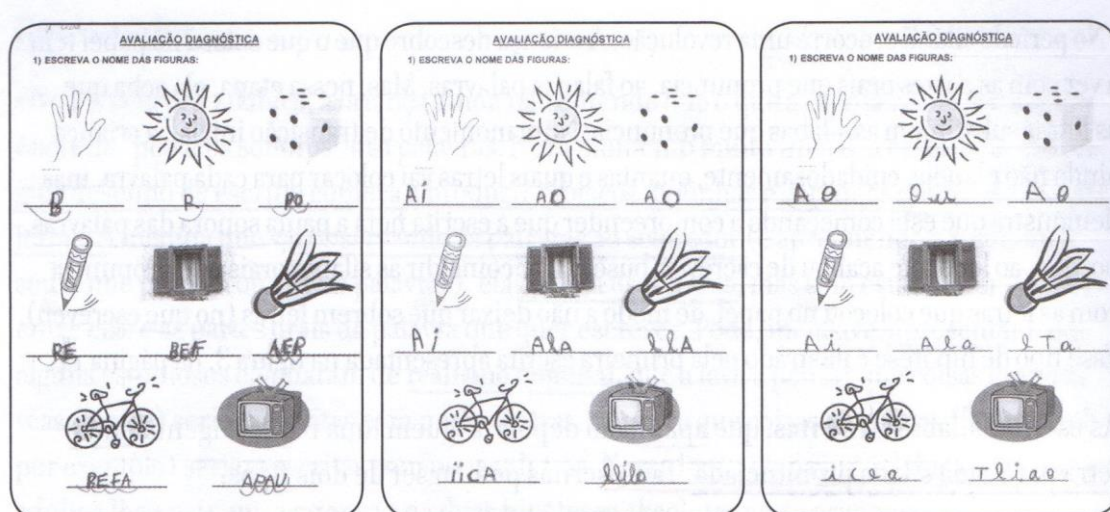
Fonte: BRASIL, 2012 a, p. 41

Caderno 3: Escritas de crianças com hipótese de escrita pré-silábica.



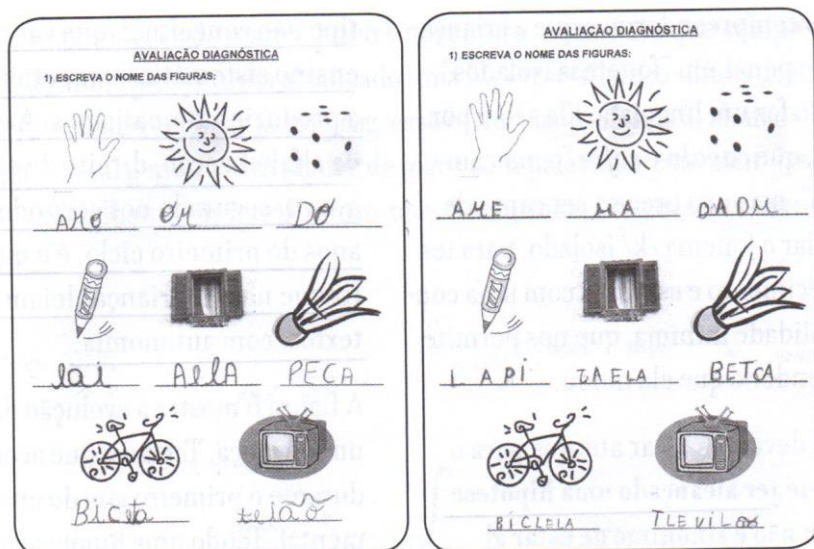
Fonte: BRASIL, 2012c, p. 12

Caderno 3: Escritas de crianças em hipótese silábica.



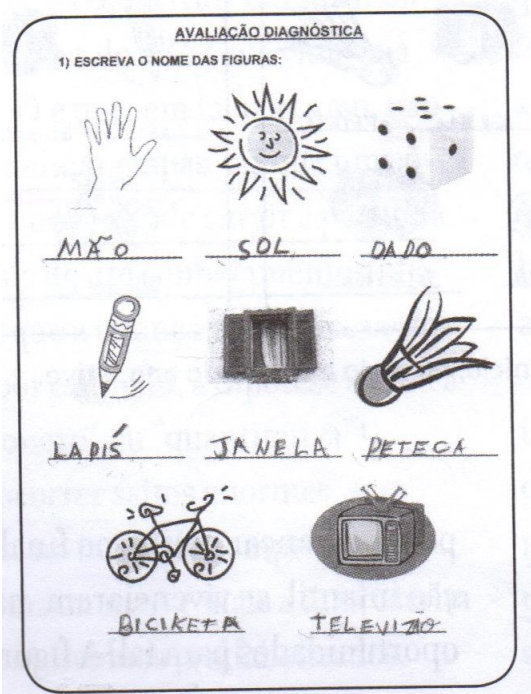
Fonte: BRASIL, 2012c, p. 14

Caderno 3: Escritas de crianças em hipótese silábica-alfabética.



Fonte: BRASIL, 2012c, p.15

Caderno 3: Escrita de criança em hipótese alfabética.



Fonte: BRASIL, 2012c, p. 15

Caderno 7: Quadro de monitoramento de atividades realizadas.

Atividades	Novembro									
	04	05	06	07	08	11	12	13	14	15
Leitura de livros literários para as crianças e conversa sobre os textos.										
Leitura de textos pelas próprias crianças (tentativas de leitura).										
Discussão sobre temas importantes.										
Apreciação de obras de arte.										
Produção coletiva de textos.										
Produção de textos individual ou em dupla.										
Atividades de familiarização com as letras (bingo de letras, construção de alfabeto ilustrado etc.).										
Exploração dos nomes das crianças (produção e reconhecimento).										
Decomposição de palavras (contar sílabas, comparar palavras quanto ao tamanho).										
Atividades de completar palavras (preenchimento de lacunas em palavras: palavras faltando vogais, palavras faltando sílabas etc.).										
Comparação de palavras quanto à sílaba inicial, medial ou final, com reflexão sobre as semelhanças sonoras e gráficas.										
Atividades de permuta, inserção ou retirada de letras para transformar uma palavra em outra.										
Atividades de encontrar palavras dentro de palavras.										
Atividades de ordenar letras ou sílabas para formar palavras.										
Leitura de palavras (parear palavras e figuras, procurar palavras em listas etc.).										
Escrita de palavras.										
Identificação de aliterações ou rimas em textos (parlendas, poemas, trava-línguas, canções etc.).										

Fonte: BRASIL, 2012d, p. 41.

Caderno 7: Quadro de monitoramento de recursos didáticos utilizados.

Uso de materiais em sala de aula.	Novembro									
Atividades	04	05	06	07	08	11	12	13	14	15
Livros de literatura infantil (PNBE ou outros)										
Obras complementares (ou similares)										
Jogos de alfabetização										
Livro didático										
Jornais										
Revistas										
Filmes e fotografias										
Pinturas, desenhos e esculturas										
Materiais que circulam nas ruas (panfletos, cartazes, informativos, embalagens etc.)										
Materiais cotidianos de organização no tempo e no espaço (calendários, relógios, agendas, quadros de horário, mapas, itinerários etc.)										
Documentos e outros materiais de registro (registro de nascimento/batismo ou casamento, boletim escolar, cartões de saúde, contas etc.)										
Computador										
Televisão										
Rádio										
Fichas/cartelas de palavras, figuras, sílabas, letras										
Atividades avulsas										
Outros										

Fonte: BRASIL, 2012d, p. 42.