

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VANILDO STIEG**

**PROPOSTAS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA TURMA DE  
SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE VILA  
VELHA/ES**

**VITÓRIA/ES  
2012**

**VANILDO STIEG**

**PROPOSTAS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA TURMA DE  
SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE VILA  
VELHA/ES**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagem Verbal.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Maria Mendes Gontijo

VITÓRIA/ES  
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Stieg, Vanildo, 1969-  
S855p      Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de  
segundo ano do ensino fundamental no município de Vila  
Velha/ES / Vanildo Stieg. – 2012.  
311 f. : il.

Orientadora: Cláudia Maria Mendes Gontijo.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Política pública. I. Gontijo,  
Cláudia Maria Mendes, 1962-. II. Universidade Federal do Espírito  
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**VANILDO STIEG**

**PROPOSTAS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM  
UMA TURMA DO SEGUNDO ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA/ES**

Tese apresentada ao Curso de  
Doutorado em Educação do  
Centro de Educação da  
Universidade Federal do  
Espírito Santo como requisito  
parcial para obtenção do Grau  
de Doutor(a) em Educação.

Aprovada em 07 de maio de 2012

**COMISSÃO EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo  
Universidade Federal do Espírito Santo

\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz  
Universidade Federal do Espírito Santo

\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Moema Lúcia Martins Rebouças  
Universidade Federal do Espírito Santo

\_\_\_\_\_  
Professor Doutor João Wanderley Geraldi  
Universidade de Campinas

\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Carmen Lúcia Vidal Perez  
Universidade Federal Fluminense

*A Rosemary, Felipe, Pedro Henrique,  
Isabela e Tiago, meus amores. Como tem  
sido boa a interlocução com vocês!*

## AGRADECIMENTOS

Ao “princípio” de tudo, Deus.

Ao texto mais “lindo” que encontrei na minha vida acadêmica/profissional e que com ele tenho dialogado há mais de dez anos: Cláudia Maria Mendes Gontijo. Tenho aprendido a lidar melhor com o humano a partir do que você tem me assinalado. A você todo o meu respeito e admiração.

À professora alfabetizadora que corajosamente me permitiu habitar sua sala de aula. Por meio de suas práticas, questionei vários preconcebidos que me povoavam ao longo da pesquisa/vida. Quantos rompimentos! Obrigado, professora “F”.

Às crianças e suas famílias que colaboraram, quando solicitadas, a participar de alguns momentos da investigação. Crianças... jamais esquecerei das tantas vezes que entrei na sala de aula e recebi aplausos, sorrisos e muito acolhimento. Com isso vocês só conseguiram acentuar ainda mais, em mim, a responsabilidade de continuar investigando a alfabetização infantil.

À pedagoga da escola campo de pesquisa, todo o meu carinho e admiração pelo trabalho que realiza mas, sobretudo, pelo lindo ser humano que você é “Sol”. Os estudantes de Pedagogia deveriam fazer um estágio com você, pelo menos seis meses. Eles teriam a chance de conhecer práticas pedagógicas de uma “Pedagoga muito Maluquinha”!

À professora Cleonara Maria Schwartz. Fui profundamente afetado academicamente por você. Certamente você povoa esta tese da primeira à última linha. Minha primeira aula no Doutorado foi com você... Discutimos, significativamente, durante um semestre, a relação Educação e Linguagem.

À professora Moema Lúcia Martins Rebouças. Quanta “boniteza” em suas aulas. Aprendemos a observar/visualizar este “mundo” afetado por imagens o qual, ao mesmo tempo, nos afeta. Suas contribuições na configuração desta tese são indiscutíveis.

Ao estimado professor João Wanderley Geraldi. Seu comprometimento e o modo como se posiciona diante das questões do ensino da língua materna tiraram de nós aplausos intelectuais intensos. Procurei aplaudi-lo por meio da escrita desta tese. Sou afetado pelos seus trabalhos.

À Carmem Lúcia Vidal Pérez. Como foi significativo dialogar com seu texto da “palavramundo”. Você me incentivou a fazer um movimento intelectual interessante: reler Freire. Você colocou, portanto, diante de mim a necessidade de desenvolver um projeto intelectual.

À amiga Neusa Balbina de Sousa. Foi nos enfrentamentos de uma sala de aula, trabalhando com crianças consideradas fracassadas (por um sistema de ensino), que tiveram origens os nossos questionamentos no tocante às concepções de linguagem, sujeito e aprendizagem. Foi esse o lócus em que começamos a questionar a psicogênese em 2002.

À amiga Fernanda Zanetti Becalli. Como foram bons nossos diálogos durante esses quatro anos. Com você aprendi a ser mais cuidadoso ao colocar os autores para dialogarem nos textos que tenho produzido. Conhecer você foi um dos grandes presentes que recebi no/do curso de Doutorado.

Às amigas do nosso grupo de pesquisa *Alfabetização, leitura e escrita*: Dania, Dulce, Janaína, Cynthia, Dilza, Kaira. Eliane, Mônica, Cleidiluce, Fabrícia, Ednalva, Shênia. As origens e o desenvolvimento desse texto foram perpassados por todas vocês.

Às amigas da 5ª turma de Doutorado do PPGE/UFES. Aprendi muito ao lado de vocês.

Ao livreiro mais atualizado e articulado com os discursos da academia, no campo da Educação, que já conheci: você mesmo Lopes! Seu acolhimento e presteza... sem palavras! Em algumas situações, eu só conseguia dar conta das leituras, para debate em sala de aula, porque você me vendia preciosos textos na base da “camaradagem”.

À Alina Bonella, pelas aprendizagens que obtive durante o processo de revisão textual da tese. Quem conhece você, ganha um PRESENTE!

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo - FAPES, pelo apoio financeiro, por meio de bolsa, durante a nossa permanência no doutoramento.

A todos os sujeitos (funcionários e professores) que colaboram para que as atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo possam “acontecer” cotidianamente.

Aos demais professores do Curso de Doutorado, pelos momentos de estudo e reflexão em sala de aula (e fora dela). O que eu preciso fazer para dizer para a CAPES que aqui, no PPGE/UFES, tem professores/pensadores de excelência? Me digam!



Fotografia de uma classe multisseriada da Escola Adventista de Linhares/ES, em um passeio festivo de final de ano letivo (dezembro de 1969). Da direita para a esquerda a professora Ivone Riggio Stieg (minha mãe) e eu bebê no colo com cinco meses de idade.

Fonte: Acervo do pesquisador



A alfabetização é um processo histórico-cultural de inserção da criança no mundo da linguagem escrita ou da cultura escrita. [...] o que caracteriza [a alfabetização] como histórico-cultural é o fato de os elementos constitutivos desse processo serem resultado de práticas sociais. As crianças, os jovens e os adultos não inventam, durante o processo de alfabetização, o sistema de escrita, o lápis, o caderno etc. e nem tampouco inventam os modos de sua utilização; eles se apropriam do resultado do desenvolvimento social e, ao fazerem, garantem a continuidade da história e, portanto, a construção de novos instrumentos, novas práticas pelo processo de diversificação e reconstrução das já existentes. Acredito que esses elementos, por si sós, evidenciam a inconsistência e a falta de sentido em querer colocar a alfabetização no 'âmbito do individual' e o processo de letramento no 'âmbito do sócio-histórico' (GONTIJO, 2005, p. 64-65).

## RESUMO

Esta pesquisa configura-se em de um estudo de caso que teve como hipótese central a ideia de que a adoção do termo ou perspectiva do letramento, por parte do discurso oficial (MEC), representou a possibilidade de conciliação entre as ideias construtivistas e as defendidas pelos seguidores dos “antigos” métodos de alfabetização, tanto no tocante às práticas de alfabetização quanto no que se refere ao campo das decisões políticas. Tendo como pano de fundo tal hipótese, desenvolvemos duas ações, a saber: a) uma pesquisa de campo que teve como objetivo analisar as práticas de alfabetização (em tempo de letramento) que se concretizaram ao longo do ano letivo de 2010, em uma classe do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pertencente à rede pública municipal de educação de Vila Velha/ES e, b) uma discussão em torno das propostas de alfabetização assumidas e proclamadas pelo discurso oficial (MEC), no período compreendido entre 1990-2009, buscando verificar como e com que finalidade(s) política(s) tal discurso tratou e/ou tem tratado o ensino da leitura e da escrita, chegando a caracterizá-lo, na atualidade, como letramento? No tocante a investigação desenvolvida em torno das práticas da professora, inferimos que nossa hipótese de pesquisa foi comprovada em partes, pois somente no período de recuperação da aprendizagem, no final do ano letivo, é que vemos a professora trabalhando com as crianças atividades que se remeteram ao trabalho com a palavra. Essas atividades tinham o objetivo de trabalhar lacunas identificadas (pela professora) na alfabetização, ou seja, no domínio da escrita alfabética. O trabalho desenvolvido, nesse momento, demonstrou que há manutenção de atividades/propostas advindas do modo como os construtivistas pensam o ensino e a aprendizagem. No entanto, não observamos, como propõem os defensores do método fônico, o trabalho sistemático com sílabas e fonemas. No tocante a análise do discurso oficial do MEC nossa hipótese é comprovada em sua totalidade, pois vemos durante a década de 2000-2010, de norte ao sul do Brasil aceites de propostas de alfabetização construtivistas e aquelas fundamentadas no método fônico, por parte das esferas Federal, Estadual e municipal. A presença de conciliações de perspectivas de alfabetização em nosso país colabora para pensarmos que o MEC tratou (tem tratado) o ensino da leitura e da escrita, em tempos de letramento, como um produto, uma mercadoria. E por que razão? Pelo fato de ter sido condizente com as intencionalidades da economia mundial sobre nossa escola/país. Até 2022 o Brasil necessita provar que cumpriu (mais) um dos principais itens da agenda neoliberal, qual seja: apresentar para as instâncias da economia mundial um Ideb 6,0. Uma meta/dado quantitativo que parece que não têm traduzido melhorias para a escola brasileira, desde que foi proclamado, pelo discurso oficial, no início da década anterior. O letramento caiu como uma luva, nesta direção, pois pretende formar minimamente leitores e escritores, o suficiente para que possam fazer as avaliações que poderão colocar os empresários brasileiros em evidencia diante das discussões da economia mundial. Neste contexto está idealizado, pelo letramento, a constituição de alfabetizados funcionais.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Política Educacional

## ABSTRACT

This research is configured of a study-case, which main hypothesis was the idea that the use of the term or perspective of literacy, by the official discourse (MEC), represented the possibility of conciliation between the constructivists ideas and the ones defended by the followers of the “old” literacy methods, both for what is about literacy practices and to what refers to the field of political decisions as well. Having such hypothesis as background, two actions were developed: a) a field research that aimed at analyzing the alphabetization practices (in time of literacy) that have been concretized throughout the school year of 2010, in a second grade group of the public municipal elementary school in the city of Vila Velha, State of Espírito Santo; and b) a discussion about the literacy proposals that were admitted and proclaimed by the official discourse (MEC), in the period between 1990-2009, intending to verify how and for what political purpose(s) such discourse treated and/or has been treating the teaching of reading and writing and nowadays it is characterized as literacy? Regarding the investigation developed concerning the teacher’s practices, it is inferred that our research hypothesis was partially proved, because only in the period of recovering learning, in the end of the school year, that it is possible to observe the teacher working with the children the activities that are referred to the work with words. Those activities goals were to work the gaps identified (by the Teacher) in the literacy process, that is, in the domain of the alphabetic writing. This moment, the work developed indicated that there is activities/proposals maintenance arising from the way the constructivists think about teaching and learning. However, it was not observed, as proposed by the phonic method defenders, the systematic work with syllables and phonemes. Regarding the analysis of the MEC official speech our hypothesis is proved in its totality, because it is seen during the decades of 2000-2010, from north to south of Brazil, acceptances of constructivist literacy proposals and the ones based on the phonic method, by the Federal, State and municipal realms. The presence of literacy perspective conciliations in our country helps us think that MEC treated (has been treating) the teaching of reading and writing, in literacy times, as a product, as goods. Why? Just by the fact of being consistent with the intentionality of the world economy about our school/country. Until 2022 Brazil needs to prove that has complied (more) one of the main items of the neoliberal agenda, that is: to present to all instances of the world economy a Ideb 6, 0. A quantitative objective/data that seems not to have any improvements for the Brazilian school, since it was not proclaimed, by the official speech, in the beginning of the previous decade. Literacy fit perfectly in this direction, because it intends to form minimally readers and writers, enough so that they do the evaluations that may put the Brazilian businessman in evidence before the world economy discussions. In this context it is idealized, through literacy, the constitution of literate functional.

Keywords: Alphabetization. Literacy. Educational Policy

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 ANUNCIANDO O PROBLEMA DE PESQUISA.....</b>	<b>16</b>
<b>3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E O PROCESSO DE INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA.....</b>	<b>43</b>
3.1 O PERCURSO METODOLÓGICO.....	44
3.2 O PROCESSO DE PESQUISA: INSERÇÃO EM CAMPO E PROCEDIMENTOS NA COLETA DE DADOS.....	49
3.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	57
3.4 CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS.....	78
<b>4 A ALFABETIZAÇÃO NA HISTÓRIA.....</b>	<b>86</b>
<b>5 NA SALA DE AULA: AS PRÁTICAS DA PROFESSORA ALFABETIZADORA.....</b>	<b>179</b>
5.1 O TRABALHO COM TEXTOS EM SALA DE AULA A PARTIR DE PROJETOS ORIENTADOS PELA SEMED.....	187
5.2 O TRABALHO COM TEXTOS EM SALA DE AULA A PARTIR DE PRÁTICAS COM O LIVRO DIDÁTICO.....	211
5.3 O TRABALHO COM TEXTOS EM SALA DE AULA A PARTIR DE PRÁTICAS ORGANIZADAS PELA PRÓPRIA PROFESSORA.....	215
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>238</b>
<b>7 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>248</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>256</b>
APÊNDICE A – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM CAMPO.....	257
APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO À UNIDADE DE ENSINO.....	259

APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS.....	261
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA A CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	263
APÊNDICE E – ROTEIRO PARA A CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULA.....	269
APÊNDICE F – ROTEIRO PARA A CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	271
APÊNDICE G – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O(A) PROFESSOR(A).....	275
APÊNDICE H – FORMULÁRIO DE REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO.....	279
APÊNDICE I – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS.....	280
APÊNDICE J – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O(A) PEDAGOGO(A).....	283
<b>ANEXOS.....</b>	<b>288</b>
ANEXO A – CALENDÁRIO LETIVO (2010) DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE VILA VELHA/ES.....	289
ANEXO B – TABULAÇÃO DOS DADOS REFERENTES AO ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS (APÊNDICE F DO PROJETO DE PESQUISA).....	290
ANEXO C – TABULAÇÃO DOS DADOS REFERENTES ÀS ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS (APÊNDICE I DO PROJETO DE PESQUISA).....	299

## 1 INTRODUÇÃO

Quanto melhor o homem compreender a sua determinidade (sua materialidade), tanto mais se aproxima da compreensão e da realização de sua verdadeira liberdade (BAKHTIN).

Este texto apresenta resultados de pesquisa que tomou como objeto e/ou problema de estudo, inicialmente, as práticas de alfabetização que se concretizaram ao longo do ano letivo de 2010, em uma classe do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pertencente à rede pública municipal de educação de Vila Velha/ES. À medida que avançamos na pesquisa de campo, passamos a considerar necessário (tendo em vista a hipótese desta investigação) desenvolver uma discussão em torno das propostas de alfabetização assumidas e proclamadas pelo discurso oficial do Ministério da Educação (MEC), (no período compreendido entre 1990-2009).

Antes de procedermos, nesta parte, à apresentação de aspectos específicos da pesquisa, pensamos ser importante ressaltar que a temática considerada nesta investigação (práticas de alfabetização) tem sido efetivamente parte das preocupações da linha de pesquisa *Educação e Linguagem Verbal do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)*.<sup>1</sup> Atualmente, conjugada a essa temática, a linha também tem se dedicado a desenvolver trabalhos com enfoque na *história da alfabetização no Espírito Santo* e nos *processos de apropriação da escrita pelas crianças*, tomando como referência a perspectiva histórico-cultural, no campo da Psicologia e a perspectiva bakhtiniana na área da Linguagem.

Esta pesquisa de doutorado compõe o conjunto de investigações inseridas num projeto mais amplo, coordenado pela professora doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo, intitulado *A alfabetização no Espírito Santo*. Tal projeto, além de tomar como unidade de estudo e/ou campo de pesquisa municípios que compõem a Região da Grande Vitória, interessa-se em alcançar, também, municípios interioranos do

---

<sup>1</sup> A linha possui seu grupo de pesquisa intitulado *Alfabetização, leitura e escrita*, certificado pelo *Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)*, coordenado pelas professoras doutoras Cláudia Maria Mendes Gontijo e Cleonara Maria Schwartz (Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0392708GA4ZEY0>>. Acesso em: 7 fev. 2011).

Espírito Santo. O objetivo central dessa ação é produzir um conhecimento consistente a respeito do que a escola tem praticado nas classes de alfabetização, observando quais dimensões do processo de alfabetização tem sido privilegiadas pelas professoras na sala de aula.

Nessa direção, duas pesquisas de mestrado (que têm como foco de análise a temática práticas de alfabetização), foram concluídas e defendidas já no segundo semestre de 2010, intituladas *As práticas de alfabetização em séries iniciais de duas escolas de ensino fundamental do município de Vitória/ES*, de autoria de Kaira Walbiane Couto Costa, e *As práticas de alfabetização em séries iniciais de duas escolas de ensino fundamental do município de Aracruz*, de Eliane Cristina Freitas de Souza. Além dessas duas pesquisas, ao longo do primeiro semestre de 2010, todos os orientandos de Mestrado e Doutorado da professora Cláudia Maria Mendes Gontijo, que cursavam a disciplina *Estágio em Pesquisa II e III*, envolveram-se em estudos objetivando pesquisar as *práticas de alfabetização* em escolas do ensino fundamental da rede pública municipal de Vitória/ES.

Esta pesquisa se insere nesse conjunto de trabalhos e teve como questionamento e/ou problema de pesquisa central: **como são desenvolvidas as práticas de alfabetização em uma turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Vila Velha/ES, no contexto do discurso de letramento?**

Apresentamos o caminho que contextualiza este questionamento na *segunda parte* deste relatório, tomando, como “ponto de partida”, nossa vivência como pesquisador no contexto do município de Vila Velha/ES, bem como os resultados obtidos, a partir de uma revisão bibliográfica de trabalhos que versavam sobre a temática práticas de alfabetização (período compreendido entre 2003-2008). Tal revisão bibliográfica colaborou para afirmar a necessidade de discutir a temática práticas de alfabetização, acentuando a importância de uma compreensão em torno de seu aspecto político.

Já a *terceira parte* deste texto trata dos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa, do processo de tratamento e produção de dados bem como do caminho de inserção em campo.

A partir dos estudos que vínhamos desenvolvendo sobre os trabalhos realizados por Gontijo (2006, 2009), referentes à questão da alfabetização e do letramento, assumimos como hipótese de pesquisa que **a adoção do termo ou perspectiva do letramento, por parte do discurso oficial, representou a possibilidade de conciliação entre as ideias construtivistas e as defendidas pelos seguidores dos “antigos” métodos de alfabetização, tanto no tocante às práticas investigadas quanto no que se refere ao campo das decisões políticas.**

A confirmação dessa hipótese de pesquisa já começa a ser evidenciada na *quarta parte* desta tese, quando desenvolvemos um processo de compreensão em torno da *alfabetização na história* (tomando como base o ano de 1990 até 2010), partindo de um olhar sobre as políticas públicas, sobretudo da política educacional brasileira e suas implicações para o campo da alfabetização. As considerações no tocante a essa hipótese ainda têm continuidade na *quinta parte* deste texto, quando desenvolvermos as análises das práticas de alfabetização da professora alfabetizadora de uma turma do 2º ano de uma escola de ensino fundamental de Vila Velha/ES.

Desde as primeiras linhas deste texto, assumimos o pensamento de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (bem como o de estudiosos da perspectiva bakhtiniana no Brasil) para fundamentar as discussões no campo da linguagem e, também, as orientações metodológicas da pesquisa. **Problematizar a temática prática de alfabetização em tempos de letramento**, essa foi a principal questão que se colocou como necessária para ser tratada neste trabalho. Esperamos ter alcançado tal propósito ao longo deste texto.



## 2 ANUNCIANDO O PROBLEMA DE PESQUISA

Todo o enunciado – desde a breve réplica (monolexêmica) até o romance ou o *tratado científico* – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, há os *enunciados dos outros*, depois de seu fim, há os *enunciados-respostas dos outros* (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão) (BAKHTIN, 2003, p. 294 grifos nossos).

Esta pesquisa tomou como objeto central de estudo, inicialmente, as práticas de alfabetização desenvolvidas por uma professora alfabetizadora, ao longo do ano letivo de 2010, no contexto de uma sala de aula do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Vila Velha/ES. À medida que avançamos na pesquisa de campo, passamos a considerar necessário (tendo em vista a hipótese desta investigação) desenvolver uma discussão em torno das propostas de alfabetização assumidas e proclamadas pelo discurso oficial MEC (no período compreendido entre 1990-2009).

Para contextualização e/ou explicitação do objeto de pesquisa, é importante, nesta parte, considerarmos, em primeiro lugar, parte do nosso percurso de atuação e de estudos na escola pública, o qual, sob nossa perspectiva, contribuiu para focarmos o olhar para as práticas de alfabetização bem como para optarmos por desenvolver a investigação no contexto do município de Vila Velha/ES. Entendemos que foi ao longo desse percurso que fomos, nos termos bakhtinianos, *povoados por vozes/inquietações* em torno das práticas do ensino da leitura e da escrita com crianças pertencentes às classes dos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa direção, assumimos, como Bakhtin/Volochínov (2006), que nossos enunciados (e, neste caso específico, nosso problema de pesquisa) se constituem polifônica (vozes sociais que o antecederam e que aqui ressoam) e polissemicamente (sentidos produzidos ativo e responsivamente) na interação verbal e, portanto, sempre perpassados na e pela linguagem/contexto social (vivência concreta).

Basicamente, boa parte de nossa trajetória no contexto do ensino escolar, na última década (período 2000-2010), foi desenvolvida no município de Linhares/ES. Embora tenhamos atuado, nesse município, em diferentes níveis de ensino da educação

básica, bem como no contexto da gerência pedagógica da rede de ensino municipal, sempre nos chamou a atenção o desenvolvimento de trabalhos ligados à formação inicial e continuada de professores alfabetizadores,<sup>2</sup> bem como em projetos com crianças consideradas fracassadas pela escola linharenses.

Enquanto desenvolvíamos estes trabalhos, chega ao município de Linhares, entre o final do ano de 2007 e início de 2008, o *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação*,<sup>3</sup> instituído pelo Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007, e percebemos que a agenda dos trabalhos da Secretaria Municipal de Educação (Semec) passa a ser organizada a partir de tal plano e sobre o discurso que o fundamenta, qual seja: qualidade na educação seria sinônimo de *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*<sup>4</sup> alcançado, considerando as metas previstas pelo *Ministério da Educação (MEC)* e pelo *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (Inep)*. Nessa direção, o *Termo de Adesão*, assinado pelo município, também, passou a balizar a educação brasileira pela avaliação do Ideb, conforme ficou concretamente previsto no Capítulo II do referido decreto:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

---

<sup>2</sup> A exemplo dos movimentos político-pedagógico dos quais participávamos, no sentido de potencializar o debate em torno das práticas de alfabetização, podemos citar que, no período compreendido entre agosto de 2007 e agosto de 2008, concebemos, elaboramos e participamos do desenvolvimento de um curso de Pós-Graduação denominado de *Alfabetização e Linguística*. A perspectiva teórica e metodológica para se pensar o ensino da leitura e da escrita, defendida nesse curso se pautava nas orientações de abordagem Histórico-Cultural. Cerca de 350 professores alfabetizadores pertencentes as escolas públicas dos municípios de Linhares, Sooretama, Rio Bananal, São Mateus e Aracruz concluíram esse curso. Havia um desejo, por parte desses professores, em avançar na compreensão dos processos de alfabetização, para além da perspectiva dos métodos e da perspectiva psicogenética.

<sup>3</sup> O *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação*, como é explicitado na quarta parte deste texto, é um programa estratégico do *Plano de Desenvolvimento Educativo (PDE)*. O termo é vinculado ao que o MEC denomina de *Plano de Ações Articuladas (PAR)*, conforme é expresso no próprio site do MEC (Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=apresentacao&ordem=5&inuid=1174&itrid=2&est=ES&mun=Linhaires&municod=3203205&estuf=ES&muncod=3203205>>. Acesso em: 16 set. 2010).

<sup>4</sup> Esse índice é composto por dois mecanismos, quais sejam: *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)* – primeiro sistema de avaliação da educação em escala nacional – aplicado pela primeira vez em 1990 e reformulado em 1995, quando passou a permitir a comparação de resultados de diferentes edições, e a *Prova Brasil*, criada em 2005.

Parágrafo único. O Ideb será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

No próprio *site* oficial do MEC/Inep, encontramos, explicitamente, em que consiste e o que objetiva o Ideb:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é o indicador objetivo para a *verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação que trata da educação básica*. O Ideb será calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (BRASIL/INEP, 2009, grifo nosso).

Conforme expresso no texto, a partir do momento em que as escolas brasileiras atingirem Ideb 6,0, o Brasil pôde passar a considerar que possui um sistema educacional de qualidade. Os países desenvolvidos que fazem parte da avaliação feita pela *Organização Para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico* (OCDE), do qual o Brasil participa, consideram a nota seis como uma média importante. É no grupo que concentra os 20 países mais bem colocados por esse tipo de avaliação que o Brasil quer entrar até 2022, segundo o ministro da Educação, Fernando Haddad.<sup>5</sup>

A exemplo do que apontamos, a Secretária Municipal de Educação de Linhares, daquela época, em face à assinatura do *Termo de Adesão*, em um das primeiras reuniões administrativas e pedagógicas, no início do ano letivo de 2008, com todos os gestores das escolas da rede, após exposição do que o município havia assumido perante o MEC, passou a projetar ações para que as escolas pudessem garantir melhorias na qualidade da educação. Na ocasião, uma das principais medidas consistiu na reorientação do que seria ensinado nas escolas, pois o ensino e as práticas deveriam ser orientados pela avaliação, ou seja, pelos descritores propostos nos documentos do MEC/Inep. Cada diretor e cada pedagogo saíram daquele encontro com um envelope, contendo a cópia de todos os descritores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, divulgados na página do MEC, os

---

<sup>5</sup> Matéria exibida em 29 de março de 2007 contendo a manchete: *Haddad: em 15 anos, país quer alcançar nota 6,0 no Ideb*. Disponível em: <<http://www.faibi.com.br/noticias/2007/03/29.htm#26449>>. Acesso em: 16 set. 2010.

quais servem para preparo das questões que se compõem as Provas do Saeb e Prova Brasil.

Em 2007, as escolas da rede de ensino público municipal do ensino fundamental de Linhares/ES (turmas de 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries) haviam participado de uma das avaliações oficiais, no caso da Prova Brasil. Na tabela a seguir, apresentamos o resultado do desempenho do município nos anos de 2005, 2007 e 2009 pelo Ideb municipal.<sup>6</sup>

Tabela 1 – Ideb observado em 2005, 2007, 2009 e metas para o ensino fundamental da rede municipal – Linhares/ES

<b>Metas Projetadas</b>	<b>Anos Iniciais</b>	<b>Anos Finais</b>	<b>Ideb Observado</b>	<b>Anos Iniciais</b>	<b>Anos Finais</b>
2005	-	-	2005	4,0	4,0
2007	4,1	4,0	2007	4,3	3,7
2009	4,4	4,1	2009	4,9	3,8
2011	4,8	4,4	2011		
2013	5,1	4,8	2013		
2015	5,4	5,2	2015		
2017	5,6	5,4	2017		
2019	5,9	5,7	2019		
2021	6,2	5,9	2021		

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar.

Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/Site/>>. Acesso em: 24 maio 2009.

Quando esse índice foi divulgado, no dia 11 de junho de 2008, como não poderia deixar de ser, a Secretaria Municipal de Educação, as escolas e os professores festejaram e o consideraram indicador da qualidade da educação no município. Todos efetivamente interpretaram os resultados a partir da seguinte equação: Ideb 4,0 = EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NO MUNICÍPIO DE LINHARES/ES.

Ainda em 2008, esse município vivenciou a primeira experiência de participar (participação obrigatória, uma vez que havia assinado o *Termo de Adesão*) da aplicação das duas edições da *Provinha Brasil*. A primeira foi aplicada em abril, e a segunda edição, em novembro desse mesmo ano. Participaram da avaliação todas as classes de primeiro ano do ensino fundamental. O resultado,<sup>7</sup> em linhas gerais, da primeira edição, não foi tão satisfatório ao passo que a segunda edição demonstrou melhor desempenho das crianças. Os resultados satisfatórios da

<sup>6</sup> Até 2005, apenas o resultado geral dos municípios era divulgado pelo Inep. A partir de 2007, o Inep passa a divulgar o índice por escola e por município.

<sup>7</sup> Os resultados dessa avaliação não são divulgados como ocorre com o Saeb e a Prova Brasil, por exemplo. A orientação do MEC/Inep é que as escolas mesmo apliquem as avaliações e tomem os seus resultados para projetar suas ações futuras.

segunda edição foram tributados, de certa forma, ao fato de as escolas terem, no período, orientado o ensino a partir dos descritores dessa avaliação.

Lembramos que, a partir do início dos anos 90, esse município havia acentuado os debates em torno da alfabetização, o que culminou na legitimação, por parte da Semec/Linhares, do discurso construtivista de alfabetização como orientador para o desenvolvimento das *práticas* de ensino da leitura e da escrita naquele município. O Brasil inteiro passava a discutir essa perspectiva e, portanto, o município de Linhares não foi uma exceção. A partir de aplicação da *Provinha Brasil*, em 2008, a **equipe técnica pedagógica responsável pela formação de professores alfabetizadores introduziu nas discussões, no tocante à alfabetização, o discurso de letramento**, afirmando que tal perspectiva colaboraria para que o município melhorasse/ampliasse a condução das práticas de alfabetização. Conduzir as práticas balizadas pela *Provinha Brasil* e pelo discurso do letramento, segundo o pensamento da equipe, colocaria Linhares caminhando lado a lado com as propostas oficiais, o que, possivelmente, traria resultados interessantes para o município nas avaliações realizadas pelo MEC/Inep em conjunto com instituições federais de ensino superior.

Sob nossa perspectiva, a ideia e decisão da Semec de incentivar as práticas de alfabetização a partir de descritores de uma avaliação oficial e do discurso de letramento, desconsiderando toda a reflexão em andamento em torno de uma perspectiva de alfabetização histórico-cultural (2006-2008), contribuiu para que nos posicionássemos criticamente diante daquela decisão. Afirmamos, na ocasião, ser aquela situação um “equivoco político-pedagógico”. De fato, sob a nossa perspectiva, aquela era uma situação complicada para o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras na rede por pelo menos duas razões (as quais vão contribuir para instigar definitivamente a necessidade desta investigação), quais sejam:

A *primeira razão* tem a ver com a ideia de que as práticas humanas e, portanto, as práticas de alfabetização não são e/ou não podem ser constituídas efetivamente sem a participação dos sujeitos (professores, crianças, comunidade) que integram o espaço educativo. É necessário, portanto, amplo debate coletivo para a escolha e mudança da postura administrativa e pedagógica no espaço escolar com relação a

qualquer questão. O que queremos assinalar com esta assertiva é que o modo como a Semec decidiu optar por conduzir o ensino da leitura e da escrita no município foi, no mínimo, desrespeitoso, pois não houve diálogo nessa tomada de decisão, principalmente com aqueles sujeitos praticantes (professores, gestores, pedagogos). Mudar o modo e os rumos dos debates que haviam iniciado com toda a rede significava, portanto, sob a nossa perspectiva, desqualificar os profissionais envolvidos em defesa de um ensino ressignificado com vistas à organização da escola pública municipal bem como atingir a formação e vivência daquela sociedade. Essa situação nos parecia muito grave, pois desmerecia os sujeitos com os quais a escola pública dialogava e aos quais deve servir. Em interessante contradição, passamos a suspeitar de que, por trás do discurso da Semec, de elevar a qualidade das práticas alfabetizadoras, estava presente certa destruição da possibilidade da efetiva constituição dos professores e de suas ações em sala de aula.

A *segunda razão* tinha/tem a ver com a compreensão que passamos a assumir do termo alfabetização, numa perspectiva histórico-cultural, a partir dos trabalhos de Gontijo (2002, 2003, 2005, 2008) e Gontijo e Schwartz (2009). Tal compreensão permitia/permite que discordássemos do uso do discurso/termo letramento conforme era assumido pela Semec/Linhares. Esse seria um termo, sob a nossa perspectiva, inapropriado uma vez que compreendemos, como Gontijo (2009, p. 11) a alfabetização

[...] como uma prática sociocultural em que se desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons.

Nesse conceito de alfabetização, já estariam contempladas as principais dimensões necessárias para o trabalho em torno do ensino da leitura e da escrita, quais sejam: a) o desenvolvimento da criticidade; b) a produção de textos orais e escritos; c) a leitura; d) os conhecimentos sobre o ensino da escrita da língua portuguesa, incluindo as relações entre sons e letras e letras e sons.

Entendida a alfabetização desse modo, inferimos e/ou concordamos com Gontijo, quando afirma que o letramento, ao propor conceitos específicos para alfabetização e para letramento, tende a promover um retrocesso, quando considera a

alfabetização como processo de aprendizagem da codificação e decodificação ou, em outros termos, o uso do termo letramento produz a redução da alfabetização à mera aquisição do código escrito.

Foram basicamente essas duas ocorrências, do ponto de vista administrativo e pedagógico que instigaram a **necessidade de compreendermos as práticas de alfabetização desenvolvidas em uma turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Linhares, no contexto do discurso de letramento**. Queríamos, **naquele momento**, compreender o que efetivamente acontecia nas classes de alfabetização, de preferência em turmas do 2º ano (principalmente, pelo fato, das duas edições anuais da *Provinha Brasil* serem aplicadas nessas turmas).

As mudanças na Semec/Linhares e as provocações teóricas de Gontijo colaboraram para elaborarmos uma hipótese de pesquisa, também naquele momento (segundo semestre de 2008), qual seja: **a adoção do termo ou perspectiva do letramento, por parte do discurso oficial, representou a possibilidade de conciliação entre as ideias construtivistas e as defendidas pelos seguidores dos “antigos” métodos de alfabetização, tanto no tocante às práticas investigadas quanto no que se refere ao campo das decisões políticas**.

No primeiro semestre de 2009, **passamos a desenvolver todas as nossas atividades profissionais na capital do Estado do Espírito Santo, Vitória**. O motivo: começamos a trabalhar como professor substituto das disciplinas Alfabetização I e II no *Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)*, o que colaborou para nos aproximarmos das questões educativas dos municípios metropolitanos vizinhos de Vitória, principalmente de Vila Velha/ES. Então, foi neste último que, finalmente, realizamos nossa pesquisa.

Em nossos estudos e pesquisas sobre a educação pública do município de Vila Velha/ES, encontramos uma gestão (Prefeitura e Secretaria Municipal de Educação) organizando *oficialmente* as atividades educativas do ponto de vista administrativo e pedagógico, **assim como em Linhares**, em torno da agenda do *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação*, com implicações significativas para as práticas

de alfabetização. De fato, verificamos que, no dia 16 de maio de 2008, Vila Velha (ainda na gestão do prefeito, Sr. Max de Freitas Mauro Filho) havia, assim como Linhares, efetivamente confirmado a sua adesão a esse plano ao assinar um documento<sup>8</sup> intitulado *Termo de Cooperação Técnica*, comprometendo-se a desenvolver, num prazo de quatro anos, ações que constavam no documento que o MEC denominou de *Plano de Ações Articuladas (PAR)*. O Termo informa os dados legais bem como o objeto central a que se refere:

A União, por meio do Ministério da Educação - MEC, inscrito no CNPJ sob o nº 00.394.445/0124-52, com sede na Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Brasília/DF, neste ato representado pelo ministro de Estado Fernando Haddad, e o MUNICÍPIO DE VILA VELHA/ES, representado pela PREF MUN DE VILA VELHA, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 27165554000103, neste ato representada pelo(a) prefeito(a) MAX FREITAS MAURO FILHO,<sup>9</sup> residente e domiciliado(a) em Vila Velha/ES, CPF nº 98941917700, resolvem celebrar o presente **Termo de Cooperação Técnica**, em conformidade com as peças constantes no Processo nº 23400.004716/2008-34, nos termos do Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007, mediante as cláusulas e condições a seguir estabelecidas:

#### DO OBJETO

CLÁUSULA PRIMEIRA - O presente **Termo de Cooperação Técnica** tem por objeto a conjugação de esforços entre as partes para a promoção de ações e atividades que contribuam para o processo de desenvolvimento educacional do município, visando à melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Parágrafo único - O MEC designa como unidades executoras do presente **Termo de Cooperação Técnica**<sup>10</sup> o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, a Secretaria de Educação Especial - SEESP, a Secretaria de Educação a Distância - SEED, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e a Secretaria de Educação Básica - SEB.

O que chama a atenção nesse texto, especificamente, é o que está expresso na cláusula primeira *do objeto* do documento. Ou seja, é por meio da assinatura desse documento que o município é convocado a se esforçar para promover uma perspectiva educativa com um fim central: **melhorar o Ideb**.

<sup>8</sup> A versão completa desse documento pode ser encontrada no *site* do MEC (Disponível em: <[http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=cooperacao&ordem=5&inuid=1345&itrid=2&est=Espirito Santo&mun=Vila Velha&unicod=3205200&estuf=ES](http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=cooperacao&ordem=5&inuid=1345&itrid=2&est=Espirito%20Santo&mun=Vila%20Velha&unicod=3205200&estuf=ES)>. Acesso em: 16 set, 2010). Na mesma página, é possível pesquisar a situação de todos os municípios deste país que aderiram ao *Termo de Cooperação Técnica*.

<sup>9</sup> É importante observar que esse documento foi assinado no último ano da gestão do prefeito Max de Freitas Mauro (gestão 2005-2008).

<sup>10</sup> Grifos do próprio documento.



Nossa vivência em Linhares e em Vila Velha nos instigou a observar e a constatar que, nessa mesma época, concretamente, todo o País, de norte a sul, passou a utilizar os parâmetros do Ideb como sinônimo de educação de qualidade.<sup>11</sup> Sob a nossa ótica, isso ocorreu com a participação efetiva do MEC, pois, conforme podemos ler em matéria<sup>12</sup> jornalística, o ministro da Educação, Fernando Haddad, pessoalmente, telefonou para os últimos 15 prefeitos que ainda não haviam assinado o *Termo de Adesão*. No dia 30 de julho de 2008, foi completada a inscrição de 100% dos municípios brasileiros. Com essa ação do ministro a agenda do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* estava assentada (pelo menos em termo de aceite oficial dos municípios ao assinarem o *Termo de Cooperação Técnica*) em todo o território nacional. Percebemos, a partir de então, que escolas e Secretarias Municipais e Estaduais de Educação passam a proferir o discurso da qualidade pensada pelo MEC e a agir segundo suas orientações, tal como uma espécie de *ranquiamento* entre esses segmentos.

No caso de Vila Velha, assim como em Linhares, aconteceu algo interessante na mudança dos encaminhamentos da política educacional com a chegada do *Termo de Adesão*. Em 2003, o município havia começado a organizar uma perspectiva de trabalho local com a sociedade da *Agenda 21*.<sup>13</sup> Quando, em 2004, apresentava à sociedade um extensivo diagnóstico, para encaminhamentos da *Agenda 21*, ao falar sobre a educação de Vila Velha, Maria de Lourdes Frizzera, especialista de Desenvolvimento Humano e Social, salientou que a situação era crítica no tocante ao analfabetismo,<sup>14</sup> ressaltando que “[...] este ainda prevalecia há décadas”, mesmo quando a média de escolaridade ainda era de oito anos.

---

<sup>11</sup> A exemplo, ver o relato da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (Disponível em: <[http://www.diaadia.pr.gov.br/sued/arquivos/File/Noticias/IDEB\\_DOC\\_SUED.pdf](http://www.diaadia.pr.gov.br/sued/arquivos/File/Noticias/IDEB_DOC_SUED.pdf)>. Acesso em: 24 maio 2009).

<sup>12</sup> Ver matéria jornalística no site oficial do MEC (Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=273&Itemid=345](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=345)>. Acesso em: 26 set. 2010).

<sup>13</sup> Para os próximos dez anos, a partir daquela data (2004), a Prefeitura criou a *Agenda 21*, que é um planejamento coletivo, de médio a longo prazo, que objetiva diagnosticar os problemas mais urgentes que impedem o desenvolvimento urbano e a qualidade dos moradores para depois procurar solucionar esses problemas até o ano de 2015.

<sup>14</sup> Em Vila Velha, de acordo com o censo de 2002 do IBGE, eram 13.826 analfabetos. Segundo a coordenadora do ensino fundamental da Semed daquela época, Maria Luzia Lodi da Silva, o plano de trabalho da Secretaria havia sido encaminhado ao MEC que repassaria para o município cerca de R\$ 153.000,00 para o mesmo ano. O *Plano Municipal de Educação* estabelecia que, até 2005, da população de analfabetos de Vila Velha, 30% estaria apta a ler e escrever, afirmava tal gestora. (Disponível em:

Na época, a mesma especialista afirmou também que a “[...] cobertura do ensino médio em Vila Velha ainda era [e ainda é] pequena”. Nessa área, ainda acrescentou a especialista que 68% das matrículas são realizadas pela iniciativa privada.<sup>15</sup> Isso implicava dizer que as escolas do ensino médio localizadas no município não absorviam a população oriunda das turmas finais do ensino fundamental. Boa parte dos alunos teria que procurar escolas de municípios próximos para continuar seus estudos. A notícia que soava como inovadora, na visão da gestão pública daquela época, na ocasião da divulgação do diagnóstico para a composição da *Agenda 21*, era que as matrículas para o ensino fundamental haviam aumentado e que, a partir de 2004, incorporaria ao ensino fundamental crianças de seis anos e estenderia, de oito para nove anos, o tempo de duração para a conclusão do ensino fundamental.

Em pleno desenvolvimento dos trabalhos em torno do cumprimento das metas da *Agenda 21* (trabalhos planejados para os próximos dez anos a contar de 2004), chega, alguns anos mais tarde (2007), como já anunciamos, o discurso oficial do MEC em torno do *Plano de Metas*, e Vila Velha passa a seguir as prescrições desse discurso.

No discurso oficial para explicar e/ou convencer os municípios a aderirem o *Plano de Metas*, verificamos que a tônica básica de convencimento se centrava na ideia de que os Estados e municípios receberiam recursos, caso tivessem Ideb com índice baixo, conforme é possível perceber na matéria oficial no *site do Governo Federal* a seguir (na íntegra), divulgada no dia 25 de junho de 2007:

Os municípios com os mais baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do país terão prioridade para receber, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), recursos destinados a projetos educacionais. É o que determina a Resolução nº 29, do FNDE, publicada pelo Diário Oficial da União na última quinta-feira, 21 de junho. A resolução estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais para 2007, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação,

---

<[http://www.vilavelha.es.gov.br/index.php?view=article&catid=1%3AGeral&id=4027%3AFutebol%2C-basquete-e-surf-no-final-de-semana-em-Vila-Velha&format=pdf&option=com\\_content&Itemid=228](http://www.vilavelha.es.gov.br/index.php?view=article&catid=1%3AGeral&id=4027%3AFutebol%2C-basquete-e-surf-no-final-de-semana-em-Vila-Velha&format=pdf&option=com_content&Itemid=228)>. Acesso em: 2 out. 2010).

<sup>15</sup> Matéria *Prefeito apresenta diagnósticos da Agenda XXI*, que descrevia um mapeamento de Vila Velha na elaboração da *Agenda 21*, em 14 de outubro de 2003 (Disponível em: <<http://www.vilavelha.es.gov.br/Noticias/Geral/4343-Prefeito-apresenta-diagnosticos-da-Agenda-XXI.html>>. Acesso em: 2 out. 2010).

criado no último dia 24 de abril pelo Decreto nº 6.094. *A lista dos municípios prioritários conta do anexo I da resolução.*

O Compromisso tem por objetivo a união de esforços das três esferas de governo, das famílias e da comunidade para melhorar a educação básica no país. *Assim, para receber os recursos, os municípios têm de assinar o Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação*, disponível no portal do MEC e no sítio do FNDE na Internet, [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br).

A adesão é voluntária e pressupõe o compromisso de atender as 28 diretrizes exigências do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) até 2011. O Termo de Adesão deve ser preenchido e apresentado ao FNDE na Diretoria de Programas e Projetos Educacionais, SBS, Quadra 2, Bloco F, Edifício Áurea, sobreloja, sala 7, Brasília-DF, CEP 70.070-929.

*Plano de Ações Articuladas (PAR).*<sup>16</sup> Após a entrega do documento de adesão, os municípios receberão visita de uma comissão técnica que irá ajudar os gestores municipais a elaborar o Plano de Ações Articuladas, formado pelo diagnóstico do contexto educacional e pelas metas a serem atingidas para aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) local.

A equipe técnica será composta por membros da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), do FNDE, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), da Secretaria de Educação Especial (Seesp/MEC) e da Secretaria de Educação a Distância (Seed/MEC). Depois de pronto o diagnóstico e definidas as metas para melhorar o Ideb, o FNDE apresentará o Plano de Ações Articuladas à comissão técnica responsável por sua análise e aprovação e só depois será celebrado o convênio com o município ou estado interessado.<sup>17</sup>

Uma questão curiosa nesse discurso, mas que, no entanto, não influenciou a decisão dos prefeitos e governadores a aderirem o *Termo de Adesão*, é a declaração de que haveria uma lista no Anexo I do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, dos Estados e municípios que receberiam prioritariamente atendimento técnico e financeiro do MEC. Linhares e Vila Velha, localizadas no Estado do Espírito Santo, por exemplo, não constavam na lista de municípios prioritários, no entanto, não se demoraram para firmar o *Termo de Adesão*. A seguir, apresentamos, a lista dos municípios do Estado do Espírito Santo que teriam prioridade para receber ajuda financeira do MEC (Quadro 1), tal como se encontra no Anexo I do Decreto citado.

---

<sup>16</sup> Grifos do site.

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://www.fomezero.gov.br/noticias/municipios-com-ideb-mais-baixo-terao-prioridade-para-receber-recursos>>. Acesso em: 26 set. 2010.

Quadro 1 – Relação dos municípios prioritários para receber auxílio técnico e financeiro do MEC

Região	UF	Municípios	Municípios	Municípios
Sudeste	Espírito Santo	AGUA DOCE DO NORTE ALTO RIO NOVO APIACA BOA ESPERANCA CONCEICAO DA BARRA CONCEICAO DO CASTELO DORES DO RIO PRETO ECOPORANGA	GUACUI GUARAPARI IBITIRAMA IRUPI ITAPEMIRIM IUNA MARATAIZES	MIMOSO DO SUL MONTANHA MUCURICI MUQUI PEDRO CANARIO PONTO BELO SANTA MARIA DE JETIBA VIANA

Fonte: Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/index.php/noticias-2007/1319-municipios-com-idebs-mais-baixos-terao-prioridade-no-recebimento-de-recursos>>. Acesso em: 13 out. 2010.

Por que razão **tal declaração** não deixou de influenciar os municípios a aderirem, mesmo aqueles que não constavam na lista e que ainda não apresentavam Ideb municipal de 2005 abaixo do previsto, **como no caso Vila Velha**? De fato, no caso do Espírito Santo, isso pode ser atribuído a um evento que aqui ocorreu ainda no final do mesmo ano do Decreto nº 6.094 (2007), entre os meses de novembro e dezembro: o MEC enviou dois grupos de trabalhos constituídos por técnicos especializados, especificamente, para desenvolverem uma formação denominada *Formação PDE-Escola*, contemplando todos os gestores públicos das redes Estadual e Municipais. Um grupo de trabalho desenvolveu a formação com os gestores dos municípios da região sul do Estado, nas dependências do auditório da Secretaria Municipal de Cariacica, e o outro grupo atendeu à região norte do Estado, no município de São Mateus.<sup>18</sup> Nesse ano, ocorreu uma semana intensiva de trabalhos com os grupos formadores (estudo rigoroso de todo o texto e a feitura de todas as atividades encontradas no manual intitulado *Plano de Desenvolvimento Educativo da Escola* (PDE-Escola).<sup>19</sup> O foco central dessa formação consistiu na tentativa de instruir representantes de todos os municípios do Estado para serem os multiplicadores e/ou coordenadores de como elaborar, desenvolver e monitorar o *PDE-Escola* nas escolas.

Em linhas gerais, *Plano de Desenvolvimento Educativo da Escola* (PDE-Escola) é um dos programas do MEC destinado, conforme afirma o próprio MEC, à melhoria

<sup>18</sup> Participamos dessa formação ao longo de uma semana (cinco dias integrais), representando a Semec de Linhares/ES.

<sup>19</sup> O guia de como conceber e desenvolver o *Plano de Desenvolvimento Educativo da Escola* (PDE-Escola) pode ser encontrado no site oficial do MEC (Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/paf\\_pde\\_esc.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/paf_pde_esc.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2010).

da gestão escolar, baseado na disseminação de uma metodologia de planejamento participativo entre as escolas públicas das redes estadual e municipais. Na parte de *apresentação* do documento denominada *Manual do Usuário*, que foi utilizado nos encontros da formação que citamos, em 2007, temos as seguintes declarações, na íntegra:

O Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE-Escola é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos, avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança.

É considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. O público alvo do PDE-Escola são as escolas públicas.

*Prioridade de atendimento do MEC: assistência técnica e financeira (Classes Ideb A, B e C).<sup>20</sup>*

*A. escolas públicas municipais e estaduais, consideradas prioritárias com base no IDEB de 2005: Ideb até 2,7 para anos iniciais e até 2,8 para anos finais;*

*B. escolas públicas municipais e estaduais, consideradas prioritárias com base no IDEB de 2007: Ideb até 3,0 para anos iniciais e até 2,8 para anos finais;*

*C. escolas públicas municipais e estaduais não prioritárias, porém com IDEB de 2007 abaixo da média nacional: IDEB abaixo de 4,2 para anos iniciais e abaixo de 3,8 para anos finais.*

Para a implementação do PDE-Escola foram realizados, ao longo do ano de 2007, encontros com secretários estaduais e dirigentes municipais de educação, dos estados e municípios cujas escolas integram uma lista de 9.861 escolas municipais e estaduais, identificadas como escolas de atendimento prioritário, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2005. Nesses encontros foram apresentadas as estratégias para a capacitação de técnicos estaduais e municipais e dirigentes escolares para a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola, conforme o Plano de Ações Financiáveis. As capacitações dos gestores das escolas prioritárias e dos técnicos das secretarias de educação foram realizadas no período de outubro de 2007 a setembro de 2008 e as escolas estão recebendo o apoio financeiro através de repasse de recursos, segundo a Resolução 19, de 15 de maio de 2008 do FNDE, e já iniciando a execução das ações planejadas. *Até o final de 2008 serão capacitadas mais 19.304 escolas municipais e estaduais, identificadas como escolas de atendimento prioritário e abaixo da média nacional, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2007. Estas escolas receberão o apoio financeiro em 2009<sup>21</sup>.*

*Articulação PAR x PDE-Escola<sup>22</sup>*

O PDE-Escola deverá ser elaborado em consonância com o Plano de Ações Articuladas – PAR, fazendo uma correspondência com as 28 diretrizes do Plano de Metas através dos indicadores do diagnóstico.

---

<sup>20</sup> Grifos do documento.

<sup>21</sup> Grifos nossos.

<sup>22</sup> Grifos do documento.

Alguns programas do MEC também deverão articular-se com os dois planos, quais sejam: Escola Acessível e Proinfo (obrigatórios), Mais Educação, Escola Aberta e Conselhos Escolares. No momento da elaboração do PDE-Escola, os técnicos do Comitê Estratégico da Secretaria deverão se apropriar do PAR – Plano de Ações Articuladas do município ou estado, para conhecimento e orientação às escolas na elaboração do PDE-Escola. Conhecendo as propostas e destinação de ações, tendo a escola como beneficiária no PAR, a equipe escolar e o Comitê Estratégico, no momento da elaboração, validarão a sua demanda no PDE-Escola, evitando repetir ações com recursos do PAF. O PAR – Plano de Ações Articuladas, na dimensão 1 – Gestão Educacional, indicador 4 – Existência de Proposta Pedagógica, prevê a universalização do PDE-Escola.

É possível que a parte que grifamos da citação possa explicar por que, mesmo as escolas que, em 2005, não tiveram Ideb abaixo da média prevista participaram da formação em 2007. De certo modo, as escolas já estavam se antecipando na elaboração do *PDE-Escola*, porque se, caso alguma viesse a obter um Ideb em 2007 abaixo da média (dados que seriam apresentados somente em 2008), já teria seu plano financeiro estratégico para solicitar auxílio ao MEC. De fato, o discurso que se fez ao longo dos encontros em 2007 (o qual motivava a participação de todos gestores municipais e estaduais) era que aquelas escolas que conseguissem se organizar com base nas instruções prescritas pelo modelo de gestão via o *PDE-Escola* teriam maiores condições de serem assistidas com verbas advindas do *Governo Federal* (além daquelas geradas pelo município). De igual modo, os secretários de Educação que também passassem a gerenciar suas ações com base no *Plano de Ações Articuladas* (PAR) também receberiam financiamentos do *Governo Federal*.

Outra questão que não se pode perder de vista e que tem também implicações para a participação em massa dos gestores é o fato de que os municípios e Estados, ao assinarem o *Termo de Adesão*, haviam se comprometido em observar e investir esforços para dar conta de todas as cláusulas prescritas no Decreto nº 6.094 (2007). A principal delas seria promover ações para gerenciar as escolas visando ao alcance do IDEB 6,0 até 2022. Ou seja, de certo modo, participar da formação *PDE-Escola* seria uma oportunidade de receber orientações que se afinassem com as expectativas e/ou recomendações oficiais. E quantas e quais eram/são as principais recomendações e/ou diretrizes do Decreto nº 6.094 (2007) que Vila Velha, bem como todos os Estados e municípios que assinaram o *Termo de Adesão* deveriam

observar e dar conta? No Capítulo I, do Decreto, intitulado “DO PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO”, encontramos 28 diretrizes. São elas:

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, (sic) estudos de recuperação e progressão parcial;
- V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;
- VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
- VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;
- IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;
- X - promover a educação infantil;
- XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;
- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
- XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
- XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;
- XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;
- XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;
- XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;
- XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;
- XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;
- XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;
- XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;
- XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;
- XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infra-estrutura da escola ou à promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

Ainda é bom lembrar que o Capítulo II, intitulado “DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA” (constituído de modo bem objetivo, ou seja, apenas por um artigo (art. 3º) e um parágrafo, afirma como a educação brasileira e, no caso, a educação de Vila Velha também passaria a ser “medida”:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O Ideb será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

Observamos que o MEC tratou a *Formação PDE-Escola* para os representantes dos municípios do Estado do Espírito Santo com um considerável cuidado no sentido de exigir o cumprimento das diretrizes posteriormente. No primeiro semestre de 2008, os mesmo grupos de trabalhos do MEC que desenvolveram as instruções nesse Estado, em 2007, retornaram a fim de avaliar, em seus respectivos lugares (sul e norte do Estado), como estavam em andamento os trabalhos em torno da organização das escolas. Os municípios e o Estado foram recomendados, pelo MEC, a enviar para essa reunião de avaliação os mesmo sujeitos que participaram da formação em 2007.

O município de Vila Velha, assim como os demais municípios do Estado, envolveu-se no processo de elaboração do *PDE-Escola* bem como nas crenças proclamadas nos encontros de capacitação. Isso é possível de ser observado em uma das notícias expostas no *site* oficial da Prefeitura Municipal nos anos seguintes, intitulada



Vila Velha elabora Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE),<sup>23</sup> datada em 11 de maio de 2009:

A Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha estabeleceu uma meta de trabalho ousada para os próximos quatro anos: elevar de 4,8<sup>24</sup> para 8,0 o Índice de Desenvolvimento Escolar (Ideb) dos alunos da rede municipal. O primeiro passo neste sentido foi montar uma equipe formada por 20 profissionais da Educação, entre pedagogos e professores, para elaborar um diagnóstico detalhado sobre a real situação das unidades de ensino do município.<sup>25</sup>

Nos próximos 15 dias, esta equipe vai percorrer todas as 90 unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental da Prefeitura de Vila Velha, fazendo um levantamento completo acerca dos problemas específicos de cada uma. O objetivo da ação, segundo o secretário de Educação, Heliosandro Mattos, é identificar as demandas das escolas e, com base nas informações que serão apuradas, elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), com ações pontuais para suprir as necessidades de cada unidade.

‘Esse diagnóstico vai balizar nossas políticas públicas para a Educação e garantir apoio financeiro do Ministério da Educação para investirmos na melhoria da qualidade de ensino. O MEC tem recursos disponíveis para custear obras de reforma e ampliação de escolas, para melhorar a infraestrutura física das unidades e para investir na qualificação dos professores, na compra de equipamentos e de materiais diversos que possam estimular o desenvolvimento de professores e alunos’, disse o secretário.

As escolas da rede municipal de Vila Velha foram as que obtiveram as melhores médias no Estado do último Ideb: 4,8. ‘Ainda estamos abaixo da média nacional e precisamos trabalhar para reverter este quadro. O ponto de partida é saber o que está impedindo um melhor desempenho dos alunos em cada escola. Só assim poderemos intervir e buscar melhores resultados. Por esta razão, a elaboração do PDE é tão importante. Ele vai nos mostrar exatamente o que precisamos fazer para alcançarmos nossas metas’, avaliou Heliosandro.

Nessa citação, constatamos (no primeiro e segundo parágrafo) que o município de Vila Velha **havia sido efetivamente afetado pelo discurso oficial do MEC, orientador da política educacional na atualidade. Foi basicamente nesse contexto que Vila Velha passou a se preocupar com o desenvolvimento do PDE-Escola e a promovê-lo, seguindo criteriosamente a recomendação do discurso oficial do MEC.** Nesse município vigora, então, a ideia de que seria por meio dos diagnósticos com base na metodologia do *PDE-Escola* que seriam “[...] balizadas as políticas públicas para a Educação municipal” (ver terceiro parágrafo da

<sup>23</sup> Disponível em:

<[http://www.vilavelha.es.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&catid=1:Geral&id=11214:vila-velha-elabora-plano-de-desenvolvimento-escolar-pde](http://www.vilavelha.es.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=1:Geral&id=11214:vila-velha-elabora-plano-de-desenvolvimento-escolar-pde)>. Acesso em: 14 out. 2010.

<sup>24</sup> Esse índice a que se refere essa matéria corresponde ao IDEB municipal de 2007.

<sup>25</sup> De fato, cada escola foi orientada por esses técnicos a desenvolver esse diagnóstico.

citação). Fica explícito também que o foco e/ou fim último desses diagnósticos e, portanto, de tudo que se faria nas escolas da rede de ensino municipal (principalmente nas práticas de sala de aula) teria como objetivo único: **alcançar um Ideb municipal 8,0 nos próximos anos.**

Em 2009, o prefeito chegou a divulgar gratificações para os professores e os funcionários da rede para aquelas escolas que apresentassem bom desempenho na *Prova Brasil* e no Ideb de 2009, conforme pode ser observado na matéria exposta no *site* oficial desse município, no dia 2 de setembro do mesmo ano (2009), intitulada *Professor de Vila Velha ganha 14º salário se tiver bom desempenho.*<sup>26</sup>

Os professores e funcionários de escolas municipais de Vila Velha poderão receber um 14º salário no final do ano. O benefício será concedido para quem alcançar resultado acima da média nacional na Prova Brasil. A expectativa é de que a medida beneficie até três mil servidores de educação da rede a partir do próximo ano - quando deverão ser divulgadas as notas da Prova Brasil deste ano.

Em matéria publicada no jornal A GAZETA de hoje, o secretário municipal de Educação, Heliosandro Mattos, revela que o objetivo da premiação é melhorar a qualidade do ensino. Ele explica que o professor motivado e mais bem remunerado rende muito mais na sala de aula. 'Queremos valorizar o magistério e, com isso, alcançarmos resultados cada vez melhores para os alunos', diz.

A Prefeitura de Vila Velha reajustou os salários dos professores em 12,22% no início deste ano. Atualmente, 37 das 58 escolas do município possuem média acima da nacional na Prova Brasil, que avalia o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática de estudantes do 5º ao 9º ano de escolas públicas do país. A média do município, segundo Mattos, é de 4,8, enquanto a média nacional é de 4,2.

Os resultados do exame são utilizados para diagnosticar a situação da educação no país. Os dados são utilizados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e melhorar a qualidade do ensino básico, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A Prefeitura de Vila Velha quer melhorar as notas no Ideb e na Prova Brasil nos próximos anos. De acordo com o secretário, o município está investindo na qualificação de professores e oferecendo gratificações também para aqueles que desenvolvem projetos para além das salas de aula.

'Quem tem interesse em aprimorar o rendimento dos alunos tem nosso total apoio. Dependendo do projeto, a gratificação pode ser de até 100% em cima do salário', diz.

---

<sup>26</sup> Disponível em: <[http://gazetaonline.globo.com/\\_conteudo/2009/09/125111-professor+de+vila+velha+ganha+14+salario+se+tiver+bom+desempenho.html](http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2009/09/125111-professor+de+vila+velha+ganha+14+salario+se+tiver+bom+desempenho.html)>. Acesso em: 4 mar. 2009.

Em 2008, Vila Velha já havia comemorado os resultados do Ideb ao tomar ciência da divulgação do IDEB 2007 das escolas bem como do próprio município, o que é constatado, também, em uma matéria exibida no *site* oficial da Prefeitura do município, intitulada *Escolas campeãs no Ideb comemoram resultados*,<sup>27</sup> divulgada em 23 de junho de 2008:

A Unidade Municipal de Ensino Fundamental (Umef) Antônio de Barcelos, localizada em Santa Mônica, teve o melhor desempenho no Ideb 2007. Na escala de pontuação, a unidade ficou em primeiro lugar, com 5.7 pontos, superando, inclusive, o índice de 2005, que foi de 5.3. 'O resultado mostra que estamos no caminho certo', comemorou a pedagoga Telma do Carmo Freitas. A dedicação dos professores é o principal motivo para a boa performance dos alunos.

Com cerca de 300 estudantes, a escola garante reforço escolar contínuo. No horário inverso às aulas, os alunos contam com acompanhamento sistemático de três professores, que ficam na escola especialmente para atender àqueles que têm alguma dificuldade de aprendizagem. Todos os professores da Antônio de Barcelos são concursados, sendo que a maioria tem pós-graduação.

Outra escola do município que se destacou na avaliação do MEC é a Umef Edson Tavares de Souza, em Ilha dos Bentos, que alcançou o segundo melhor índice, com 5.6 de pontuação. 'Esse resultado vem graças a um trabalho de equipe, que envolve professores e também os familiares dos nossos alunos', pontua a diretora Solange Maria Ribeiro Guzzo. Um dos projetos em maior evidência na unidade é o Leitura e Escrita, desenvolvido na biblioteca escolar e compartilhado em sala de aula.

Trabalho social: Inserida numa comunidade altamente carente, a Umef Cecília Marchesi Pavesi, situada em Vila Dom João Batista, conquistou o terceiro lugar na avaliação do MEC, com 5.5 de nota. 'O resultado é gratificante. Apesar de todas as dificuldades impostas pelo meio, como a violência e a baixa nutrição, nossas crianças têm surpreendido em termos de aprendizado e criatividade', avalia a diretora Daisy Patrícia Pereira. Ela lembra, inclusive, que a própria escola costuma realizar campanhas para arrecadação de roupas, sapatos e remédios para atender alunos e seus familiares.

Um projeto que sempre chamou a atenção na Umef Cecília Marchesi é o Escola Limpa é Escola com Saúde, que levou a unidade a ser premiada nacionalmente. Palestras, oficinas e campanhas educativas ajudam a orientar os alunos e familiares sobre a importância da própria higienização e de ter o ambiente em que vivem sempre limpo e conservado. Outro projeto que conta com o envolvimento da comunidade é o S.O.S Manguezal, que foi destaque na Feira da Terra, em 2006. Durante visitas monitoradas a parques e à região do mangue, as crianças aprendem a respeitar as leis ambientais.

---

<sup>27</sup> Disponível em: <<http://www.vilavelha.es.gov.br/noticias/1-Geral/10041-escolas-campeas-no-ideb-comemoram-resultados.html>>. Acesso em: 4 mar. 2009.

A tabela a seguir apresenta a configuração do Ideb municipal até 2009, em relação às metas projetadas pelo MEC/Inep:

Tabela 2 – Ideb observado em 2005, 2007 e 2009 e metas para a rede municipal – Vila Velha/ES

<b>Metas Projetadas</b>	<b>Anos Iniciais</b>	<b>Anos Finais</b>	<b>Ideb Observado</b>	<b>Anos Iniciais</b>	<b>Anos Finais</b>
2005	-	-	2005	4,3	3,6
2007	4,4	3,7	2007	4,5	3,8
2009	4,7	3,8	2009	5,0	4,0
2011	5,1	4,1	2011		
2013	5,4	4,5	2013		
2015	5,7	4,9	2015		
2017	5,9	5,1	2017		
2019	6,2	5,4	2019		
2021	6,4	5,6	2021		

Fonte: MEC/INEP.

Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 20 ago 2011.

Para 2007, o Ideb municipal projetado para as turmas de 4ª séries e 5º anos era 4,4, e o município ficou, conforme se observa na tabela, com o Ideb 4,5. Para as turmas de 8ª séries e 9º anos, o Ideb projetado era de 3,7, e o Ideb observado foi 3,8.

Diante desse quadro (em que a política municipal se voltava para o alcance do Ideb), passamos a nos preocupar e tentar compreender **quais seriam as ações oficiais da Secretaria Municipal de Educação para as classes de alfabetização**. Foi interessante observar que não demorou muito para que o município de Vila Velha desenvolvesse ações diretamente ligadas à alfabetização. Constatamos que as classes de alfabetização da rede (turmas do 2º ano do ensino fundamental), em 2008, vivenciaram a aplicação da primeira Edição da *Provinha Brasil* (em abril de 2008), conforme é possível observar na divulgação na matéria intitulada *Alunos de Vila Velha farão a Provinha Brasil* pela imprensa oficial da Prefeitura Municipal de Vila Velha, em 27 de fevereiro de 2008:<sup>28</sup>

Cerca de 9 mil alunos do ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino de Vila Velha farão, no início de abril, a Provinha Brasil, um teste oferecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) aos estudantes da rede pública e que visa a aferir o nível de alfabetização e letramento de alunos das séries iniciais do ensino fundamental. A participação dos municípios na Provinha Brasil é voluntária e os testes serão aplicados pelos próprios professores em suas turmas.

Os alunos avaliados são os que iniciam o segundo ano de escolarização, ou seja, que tenham estudado por um ano. Se a escola já tiver aderido o

<sup>28</sup> A matéria foi divulgada em fevereiro de 2008, e a prova foi aplicada em abril daquele mesmo ano.

ensino fundamental de nove anos, caso de Vila Velha, a prova será aplicada aos alunos do segundo ano. Já para as turmas enquadradas ainda no modelo de oito anos, as provas terão que ser feitas por estudantes da segunda série. Por isso, a idade dos alunos pode variar entre seis e oito anos.

O teste de avaliação está sendo preparado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC) e será ofertado às escolas no início e no fim do ano letivo. 'O objetivo da Provinha Brasil é verificar a compreensão que a criança tem de um enunciado e o domínio da leitura', diz Roseane Braga, técnica da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha, que esteve em Brasília participando de uma reunião organizada pelo MEC.

Escolas receberão kit:

Segundo Roseane, o MEC ficou de enviar para o município um kit com todas as informações da Provinha Brasil. O material consistirá dos seguintes itens: uma cópia da prova; uma carta dirigida à Secretaria de Educação, com instruções e sugestões sobre a aplicação; um manual do aplicador; um guia de correção; um documento explicativo sobre as matrizes e escalas e outro sobre o que fazer com os resultados dos testes. A partir do recebimento do kit, a Secretaria de Educação ficará encarregada de organizar a aplicação da prova nas escolas.

As questões a serem respondidas pelos alunos baseiam-se em habilidades como diferenciar letras de outros sinais gráficos, diferenciar tipos de letras, identificar sílabas de palavras ouvidas ou lidas, identificar finalidades de textos e elementos de uma narrativa e escrever palavras e textos. No fim do ano, o Inep deverá aplicar nova prova para conferir o conhecimento adquirido dos mesmos alunos.

Ao contrário da Prova Brasil, que foi aplicada em 2005 e 2007 para os alunos da quarta e da oitava séries, a Provinha Brasil não vai influenciar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O resultado do exame servirá apenas como instrumento de auto-avaliação para as escolas e as Secretarias de Educação.<sup>29</sup>

Outro movimento visando à alfabetização no município também foi constatado: Vila Velha, já em 2008, havia dado início ao desenvolvimento de uma perspectiva de formação de professores alfabetizadores, denominada de *Programa de Educação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento)*, conforme é confirmado na matéria intitulada *Professores da rede municipal concluem curso de Pró-Letramento*,<sup>30</sup> divulgada no dia 20 julho 2009 também pela imprensa oficial da Prefeitura Municipal de Vila Velha:

Autoridades municipais, diretores de escolas, pedagogos e professores da rede municipal de Vila Velha participam nesta terça-feira (21), às 18 h, no anfiteatro da UVV, da cerimônia de diplomação do módulo 'Pró-Letramento' – curso voltado para a melhoria do processo ensino/aprendizagem da

<sup>29</sup> Disponível em: <<http://www.vilavelha.es.gov.br/Notícias/Geral/9608-alunos-de-vila-velha-farao-a-provinha-brasil.html>>. Acesso em: 2 out. 2010.

<sup>30</sup> Disponível em: <<http://www.vilavelha.es.gov.br/Notícias/Geral/11475-professores-da-rede-municipal-concluem-curso-de-pro-letramento.html>>. Acesso em: 2 out. 2010.

leitura e da escrita, e também da disciplina de matemática, com vistas à elevação da média das escolas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

O módulo 'Pró-Letramento' faz parte do programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. A iniciativa resulta de uma parceria entre o município, o MEC e as universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada.

Todos os professores que estão em exercício, lecionando nas séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas de Vila Velha, podem investir em sua qualificação profissional, participando gratuitamente deste importante módulo de formação, que tem duração de 120 horas, além de encontros presenciais e atividades individuais com duração de oito meses.

Verificamos que tanto a aplicação da *Provinha Brasil* quanto o Programa *Pró-Letramento* foram efetivamente resultantes do fato de o município seguir as orientações advindas das medidas do MEC. O próprio ministro da Educação declarou, em pronunciamento público, conforme informa o jornal *Correio Brasiliense*, em matéria intitulada *Aprendizado supera expectativas no país*,<sup>31</sup> publicada no dia 7-7-2010, que dois importantes projetos objetivavam colaborar para que a escola brasileira melhorasse o Ideb, quais sejam, *Provinha Brasil* e *Pró-Letramento*:

Haddad planeja os próximos anos: funcionando como uma máquina

A meta de 2009 para os anos iniciais do ensino médio era de 4,2, mas já atingiu a meta calculada para 2010 — 4,6. No caso dos anos finais dessa fase, a meta era de 3,7, mas já superou a projeção de 2011: 3,9. O índice do ensino médio é o que evolui mais lentamente: enquanto a previsão de 2009 era atingir 3,5, o índice chegou a 3,6. A meta dessa fase para 2011 é de 3,7 pontos. Apesar das superações, o ministro da Educação, Fernando Haddad, não arrisca adiantar a meta de 6 pontos. 'Passar de cinco para seis é o nosso maior desafio. Para isso, a educação deve estar funcionando como uma máquina perfeita', disse.

O ministro explicou ainda que a taxa de evolução do ensino médio é menor porque os efeitos dessa avaliação são sentidos primeiro nos anos iniciais de formação. 'Quando criamos metas para o país, para regiões e escolas, estimulamos professores e alunos a atingirem essa educação de mais qualidade. As séries iniciais incorporam essas metas naturalmente e a evolução do país acontece como uma onda', disse. Assim, a tendência é que, mais perto de 2022, a evolução do ensino médio seja mais acentuada do que a apresentada nos anos iniciais. Entre as causas citadas para a evolução da qualidade, estão o próprio Ideb, o *foco na alfabetização (com a Provinha Brasil e o Pró-letramento)*<sup>32</sup> e a ampliação de projetos pedagógicos.

<sup>31</sup> A matéria está na íntegra (incluindo gravação da voz do ministro da Educação) disponível em: <<http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia182/2010/07/02/brasil,i=200498/APRENDIZADO+SU+PERA+EXPECTATIVAS+NO+PAIS.shtml>>. Acesso em: 2 out. 2010.

<sup>32</sup> Grifos nossos.

Tal declaração do ministro expressa, com todas as letras, o foco de preocupação com referência à alfabetização: ela está no centro das atenções da política educacional para o alcance da *qualidade educacional*, na verdade, para alcance do Ideb. Por essa razão, há uma investida na avaliação das crianças das classes de alfabetização e na formação de professores. Há uma crença marcante de que é a alfabetização o ponto-chave para que o Brasil mostre para o âmbito internacional que tem desenvoltura educativa. Parece ter ficado claro, também, a partir da declaração do ministro, que a *Provinha Brasil* pretende preparar as crianças para a realização de outras avaliações, como a *Prova Brasil*. Nessa direção, quando compreendemos que esse *preparo* é, de fato, um movimento intencional do discurso oficial, é importante sempre termos em vista que a lógica que está subjacente à necessidade das avaliações em larga escala em nossas escolas tem origens nas prescrições neoliberais.

É importante lembrarmos, de acordo com Peroni (2009, p. 287), que as avaliações das escolas públicas em cadeia nacional consideram que seu conteúdo

[...] terá como parâmetro competências e habilidades exigidas pela reestruturação produtiva [...] [e, desse modo], o Estado passa a exercer mais o papel avaliador do que o de executor, inclusive utilizando a avaliação como instrumentos para a indução da qualidade [...].

Por meio das colocações de Peroni, compreendemos que a *Provinha Brasil* faz parte do *sistema de avaliação em larga escala* deste país. Tal sistema se configura, a partir dos anos 90, como com um dos principais pilares das políticas educacionais neoliberais. Dessa forma, está a serviço do jogo mercantilista das agências internacionais e dos empresários que têm ligação com economia e que, atualmente, tem o consentimento do *Governo Federal* para intervir em nossa educação, conforme discute o trabalho de Silva (2002). Essa autora lembra que

O alinhamento sistemático às políticas e estratégias do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional acelerou-se, no Brasil, em 1991, quando o governo federal, juntamente com parte da equipe econômica do Banco Central, dos ministérios do Planejamento, da Fazenda, do Orçamento e da Educação, dos empresários e dos parlamentares submeteram-se ao plano de estabilização, aos ajustes estruturais e setoriais e às reformas institucionais formulados por essas instituições (SILVA, 2002, p. 48).

Segundo Silva (2002, p. 48), não se pode perder de vista que, seguindo essa situação, a educação básica pública, “[...] como campo prioritário, passou a ter suas políticas definidas em consonância com o projeto de desenvolvimento econômico trasladado e imposto aos Estados da América Latina, em especial o Brasil”. Conforme também afirma criticamente Peroni (2009, p. 287), o destaque dado às avaliações “[...] é parte de uma concepção atual em que o Estado não é mais o executor das políticas; ele passa a ser o coordenador e por vezes o financiador”. Segundo a pesquisadora, tal

[...] concepção é parte de um diagnóstico de que a crise está no Estado [...] o que acarreta dois movimentos: a) o Estado deveria buscar o parâmetro de qualidade no mercado e b) as instituições públicas não deveriam mais ser as principais responsáveis pela execução das políticas públicas (PERONI, 2009, p. 287).

É também significativo pensar que os resultados da *Provinha Brasil* não precisam ser publicados (como a *Prova Brasil* é divulgada), e sim ter como objetivo servir para que as escolas se autoavaliem, observando como anda o desempenho das crianças e, por extensão, como andam as práticas dos professores alfabetizadores. Fica claro que a *Provinha* teria como uma de suas principais finalidades, pelo menos em tese, a conformação de práticas do ensino da leitura e da escrita.

A declaração do ministro da Educação, do dia 07-07-2010, já citada, confirma essa intenção. Tais práticas deveriam levar em consideração as orientações da perspectiva de ensino da leitura e da escrita (legitimada pelo MEC), defendida na formação de professores alfabetizadores (*Pró-Letramento*), qual seja, o discurso do letramento. Nessa direção, a *Provinha* seria elaborada a partir da concepção de alfabetização e letramento, em que há distinções do que é técnico e do que é social. É importante pensar que essa avaliação é elaborada e coordenada pelo mesmo grupo que, desde 2003, defende o uso do termo letramento (provocador de dicotomia entre alfabetização e letramento), no tocante ao desenvolvimento da leitura e da escrita no Brasil: o *Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita* (Ceale), um órgão da *Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais* (UFMG).



Ainda no município de Vila Velha, a partir de 2008, serão aliadas à aplicação da *Provinha Brasil* e ao *Pró-letramento* coleções de livros didáticos *escolhidas* (entre aspas) pelos professores da rede para as séries iniciais do ensino fundamental. É importante explicar que praticamente todas as coleções apresentavam consonância com o discurso de letramento. A título de exemplo, podemos citar uma das coleções que passou a ser consideravelmente usada nas classes de alfabetização, denominada de *Alfabetização e letramento linguístico*. Tal coleção havia sido aprovada pelo MEC e poderia ser utilizada nas escolas em 2010, 2011 e 2012. Esse alinhamento entre *Provinha Brasil*, *Pró-letramento* e *coleções de livros didáticos* nos permitiu perceber que vários aspectos que foram introduzidos na educação municipal, ligados diretamente às práticas alfabetizadoras, passavam a se coadunar com o discurso do letramento.

O contexto observado no tocante à política educacional que se oficializava no município de Vila Velha, de modo consonante e/ou afetado pela política oficial do MEC, no que refere ao lugar que a alfabetização passava a ocupar, segundo a perspectiva do Ideb, bem como ao tipo de orientação teórica e metodológica que o ensino da leitura e da escrita deveria passar a assumir (discurso do letramento), confirmou nossa inquietação e reafirmou a necessidade de investigar as práticas de alfabetização iniciadas a partir de nossa vivência na educação do município de Linhares. Tal investigação seria significativa para ser desenvolvida agora e neste lugar. Diante disso, nossa questão de pesquisa (anunciada anteriormente, no contexto do município de Linhares) se impôs mais uma vez, qual seja: **comprendermos como são desenvolvidas as práticas de alfabetização em uma turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Vila Velha/ES, no contexto do discurso de letramento.**

É importante lembrar que a hipótese de pesquisa também permaneceu de igual modo neste novo campo empírico de pesquisa: **a adoção do termo ou perspectiva do letramento, por parte do discurso oficial, representou a possibilidade de conciliação entre as ideias construtivistas e as defendidas pelos seguidores dos “antigos” métodos de alfabetização, tanto no tocante às práticas investigadas quanto no que se refere ao campo das decisões políticas.** Desse modo, além das análises das práticas da professora alfabetizadora (capítulo 5)

dedicamos um capítulo (4) para discutirmos as origens históricas, sociais, econômicas e políticas que levaram à adoção pelo governo central da perspectiva do letramento.

Tendo em vista o problema central desta pesquisa, buscamos compreender como a temática práticas de alfabetização teria sido discutida no âmbito da academia, ou seja, no âmbito das produções acadêmicas, em anos recentes 2003-2008. Para tanto, desenvolvemos uma revisão de literatura a partir de trabalhos encontrados no banco de dissertações e teses da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES).<sup>33</sup> Sob nossa perspectiva, tal exercício possibilitaria focar e/ou melhorar mais diretamente o problema de pesquisa.

Encontramos um número considerável de trabalhos produzidos no período de 2003 a 2008, tais como: Côco (2006), Oliveira (2004), Ribeiro (2006), Piffer (2006), Bernardes (2006), Bakke (2006), Heinsch (2006), Cortez (2003), Scalcon (2003), Pereira (2005), Martin (2005), Brito (2003), Gomes (2006), Santos (2006), Bertan (2006), Reis (2006), Oliveira (2008), Santaiana (2008) e Cruz (2008) que tratam do tema *práticas de alfabetização*. Isso nos levou a concluir que efetivamente, no período eleito para o estudo, foi desenvolvido um considerável número de trabalhos sobre a temática *práticas de alfabetização*.

No entanto, optamos por estudar mais detalhadamente os trabalhos que de Zunino (2003), Schiochetti (2004), Moraes (2006) e Pereira (2007). O principal **critério observado para selecionarmos esses quatro trabalhos** foi o fato de que essas pesquisas evidenciavam, em suas análises, referências à perspectiva hegemônica atual do ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais, que havia sido assumida pelo discurso oficial do município de Vila Velha, lócus de nossa pesquisa, qual seja: o letramento. A partir do estudo desses trabalhos, constatamos que:

- a) o letramento, embora tenha sido um termo, de certo modo, novo, no contexto da escola brasileira, ele já é citado, descrito, nos trabalhos acadêmicos (dissertações e teses) defendidos nos Programas de Pós-Graduação das

---

<sup>33</sup> Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 5 fev. 2009.

Universidades Públicas e Privadas deste país. No entanto, observamos certa conformidade nas análises desses trabalhos com relação ao uso desse termo. Mesmo aqueles trabalhos que inferem certa suspeita no tocante à compreensão desse termo não investiram em compreendê-lo, seja sob o próprio olhar da linguística, seja sob o olhar político, pedagógico e ideológico;

- b) metodologicamente, os trabalhos tendem a assumir a perspectiva qualitativa de pesquisa, em geral, pelo estudo de caso, tendo em vista a proximidade que esse modelo de pesquisa possibilita ao contexto a ser investigado (sala e aula, práticas de alfabetização);
- c) no processo de compreensão do fenômeno práticas de alfabetização, as pesquisas desconsideraram uma das principais dimensões para se aproximar da compreensão das ações humanas: a dimensão histórico-cultural em que as práticas humanas se desenvolvem. Desse modo, as orientações pautadas no pensamento bakhtiniano de pesquisa colaboraram para nos aproximarmos do contexto e dos sujeitos em que a pesquisa de campo foi desenvolvida. Tal aproximação esteve pautada na ideia de que o sujeito bakhtiniano é um sujeito de resposta/diálogo e não um objeto mudo.

Efetivamente, a compreensão explicitada nos tópicos “a”, “b” e “c” foi fundamental para potencializar todo o desenvolvimento desta tese e elucidar questões em torno de nosso problema e hipótese de pesquisa. Desse modo, as discussões apresentadas nos capítulos seguintes foram incentivadas, também, pelo que constatamos na revisão de literatura.

A seguir, iniciamos a apresentação dos pressupostos metodológicos e do processo de inserção no campo de pesquisa.

### 3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E O PROCESSO DE INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA

Nesta parte do trabalho, em primeiro lugar, tratamos de apresentar e justificar os pressupostos metodológicos e o desenho da pesquisa e, em segundo lugar, a medida em que descrevemos como ocorreu processo de inserção no campo da investigação, também, discutimos os dados em torno da caracterização física, administrativa e pedagógica da escola a que pertencia a classe de alfabetização pesquisada.

A perspectiva histórico-cultural pautada, sobretudo, no pensamento de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin<sup>34</sup> (1895-1975) e de seu Círculo, orientou os pressupostos metodológicos desta investigação e, evidentemente, a condução da compreensão a partir dos dados observados, coletados e considerados importantes para este relatório de pesquisa.

Optar pela perspectiva bakhtiniana de pesquisa tem a ver, sob a nossa perspectiva, com a possibilidade de nos aproximarmos efetivamente do humano e, sobretudo, porque tal perspectiva permite que o professor/humano fale, lance a sua palavra. A *palavra do outro* é a base e/ou o ponto de partida para o diálogo com esse *outro*. A corrente discursiva desencadeada, desse modo, colabora para identificarmos, nos termos bakhtinianos, *as vozes/discursos* e os sentidos que povoam as ações desse *outro*. Isso significa dizer que a abordagem bakhtiniana de pesquisa tem como bases/atitudes a *exotopia* e a *alteridade*, ou seja, *pesquisado* e *pesquisador* participam/dialogam em pé de igualdade. Esse movimento, de certo, foi um exercício que esta pesquisa procurou desenvolver, para produzir um conhecimento em torno das *práticas de alfabetização*, endereçando-o, também, para os *sujeitos alfabetizadores* e não somente para a *academia*.

Conforme podemos apreender das teorizações de Bakhtin, para se compreender as ações humanas, é preciso sempre lembrar que elas são desenvolvidas por um

---

<sup>34</sup> Esse autor, que tem se tornado foco de estudos em universidades de diferentes países, tem seu nome escrito de vários modos: originalmente, em russo Михайл Михайлович Бахтін, Mihail; em espanhol: Mijaíl Mijáilovich Bajtín; às vezes transliterado ao inglês como Bakhtin ou, ao francês, Bakhtine. Dados acessados na Encyclopédia Encydia Beta (Disponível em: <[http://pt.encydia.com/es/Mija%c3%adl\\_Bajt%c3%adn](http://pt.encydia.com/es/Mija%c3%adl_Bajt%c3%adn)>. Acesso em: 12 jan. 2011).

sujeito concreto, de horizonte próprio, marcado/datado polifônica e polissemicamente pela sua história e cultura. Nessa direção, Bakhtin assinala que as ciências humanas estudam o homem em sua especificidade humana, isto é, em processo de contínua expressão e criação. Segundo Bakhtin, a especificidade do homem é falar, é produzir textos. Desse modo, “[...] Onde o homem é estudado fora do texto, e independente deste, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humanas, etc)” (BAKHTIN, 2003, p. 334).

Bakhtin (2003) nos informa que não é possível compreender o ser humano, sua vida, seu trabalho, suas lutas, senão por meio de textos, signos criados ou por serem criados por esses sujeitos. É basicamente por essa razão que, nessa perspectiva, o homem não é estudado como coisa. Desse modo, a perspectiva bakhtiniana de pesquisa colaborou para que ampliássemos a compreensão das vozes (polifonia) e dos sentidos (polissemia) que se presentificaram no trabalho da professora alfabetizadora. Mais do que a pessoa/professora cognoscente, eram as intertextualidades das vozes e dos sentidos que se presentificaram na sala de aula, que desejávamos conhecer.

Assim, a decisão pela perspectiva bakhtiniana de pesquisa foi respaldada/acentuada sobretudo no modo como Bakhtin considera e, portanto, nos ajuda a pensar o *objeto* central das ciências humanas: o homem diante de suas produções *históricas* e *culturais*. Observamos que a atitude de Bakhtin diante do homem, da vida, é *dialética* e *dialógica*. Por essa razão, Bakhtin opta, em seu tempo (e que vai sustentar até o fim de sua vida) em se opor a pensar o homem como um *objeto*, *uma coisa*, tal como defendiam determinadas correntes teóricas das ciências humanas assumidas pela academia e pelo discurso oficial da época em que viveu.

### 3.1 O PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico desta investigação foi pautado nas orientações da perspectiva da pesquisa do tipo qualitativa. Para Chizzotti (2006, p. 79), a perspectiva qualitativa “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito [...]”. Por

isso, esse autor afirma que “[...] o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado” (p. 79). Nessa direção, “[...] o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas relações” (p. 79), aponta esse autor.

Levando em consideração os preceitos da perspectiva qualitativa de pesquisa assinalados por Chizzotti (2006) e assumindo o caráter histórico e cultural do objeto de estudo (práticas de alfabetização), optamos pelo estudo de caso para orientar o desenho metodológico desta investigação.

Segundo Sarmiento (2003, p. 138), em consonância com Yin (2001, p. 13), o estudo de caso pode ser definido como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes”. Consideramos interessante esse desenho metodológico por nos permitir desenvolver, conforme apontam Lüdke e André (1986, p. 18), uma investigação em uma situação real, observando dados descritivos em um plano aberto e flexível focalizando “[...] a realidade de forma complexa e contextualizada” (p.18).

Um outro ponto importante no processo de escolha do estudo de caso para delinear esta pesquisa foi o fato de que esse método dispõe de tipos de coleta de dados que foram necessários ao processo. São eles: a *observação*, a *entrevista* e a *análise documental* conforme postulam Lüdke e André (1986). Por meio desses instrumentos e assumindo efetivamente a nossa função de pesquisador, neste processo, desejávamos, como aconselhou Sarmiento (2003, p. 155), “[...] observar, escutar e sentir [...], interrogar e recolher opiniões dos que agem [...]” no contexto da pesquisa, bem como “[...] examinar os documentos e artefatos produzidos pela e na ação [...]” (SARMENTO, 2003, p. 155) de todos sujeitos pertencentes à comunidade escolar, local da pesquisa.

Cabe aqui, portanto, dizer como concebemos a prática desses três tipos de coleta de dados. De fato, assumimos as colocações de Freitas (2002, 2003),

principalmente, quando essa autora pensa a forma e o papel dos instrumentos observação e entrevistas, buscando coerência com a perspectiva bakhtiniana de produção de conhecimento.

Para a autora, a *observação* não deve ser concebida apenas como um processo participante do pesquisador com o lócus da pesquisa. Freitas (2003) assinala que, ao observar, o pesquisador necessita focalizar, pensar e assumir o caráter mais dialético do que observa, “[...] buscando uma mediação entre o individual e o social” (FREITAS, 2003, p. 31). Isso diferenciaria, de acordo com essa autora, a observação, numa pesquisa histórico-cultural, da observação etnográfica de pesquisa. Sobre isso, Freitas (2003, p. 31, grifo da autora) se expressa do seguinte modo: “[...] Na observação etnográfica interpretativista está presente a autoridade do pesquisador que representa os sujeitos, enquanto na nova perspectiva o pesquisador está *com* os sujeitos produzindo sentidos dos eventos observados”. Ainda a respeito dessa questão, essa pesquisadora informa:

De fato, o que se busca com esta observação não é realizar uma análise, entendida em seu sentido etimológico (*ana* = *semelhança* e *lise* = *quebra*, *fragmentação*), mas uma compreensão marcada pela perspectiva da totalidade construída no encontro de diferentes enunciados produzidos entre pesquisador e pesquisa (FREITAS, 2003, p. 31, grifo nosso).

Para Freitas (2003, p. 32), mais do que participante, a *observação*, portanto, é “[...] caracterizada pela dimensão alteritária [...] [em que] o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro”. Segundo essa autora, é esse o encontro que o pesquisador deve procurar descrever em seu texto, no qual revela outros textos e contextos. Nessa direção, Freitas (2003, p. 32) concebe “[...] a situação de campo como uma esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade”. Por essa razão, é que as observações não podem se prender na mera descrição dos eventos, mas procurar as suas possíveis relações, integrando o individual e o social, porque

A observação, numa perspectiva de abordagem sócio-histórica, se constitui pois em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos

que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social (FREITAS, 2003, p. 33).

Sobre a *entrevista*, no âmbito da pesquisa qualitativa de cunho histórico-cultural, Freitas (2003, p. 34) afirma que esta “[...] tem a particularidade de ser compreendida como uma produção de linguagem”. Para essa autora, a entrevista que acontece entre duas ou mais pessoas precisa ser assumida como um acontecimento, uma situação de interação verbal, tem como objetivo a mútua compreensão e “[...] Não uma compreensão passiva baseada no reconhecimento de um sinal, mas uma compreensão ativa” (FREITAS, 2003, 34) dos enunciados dos outros. Segundo essa pesquisadora, compreender ativamente o enunciado do outro significaria orientar-se para o outro. Tal discussão nos remete a Bakhtin ao falar sobre o excedente de visão que se tem em relação ao outro:

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele é, devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente em que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 2003, p. 45).

Para Freitas (2003, p. 35),

[...] essa volta do pesquisador ao seu lugar é indispensável ao pesquisador, pois se ela não acontecer, este se detém apenas no aspecto da identificação. Ao voltar ao seu lugar é que o entrevistador tem condições de dar forma e acabamento ao que ouviu e completá-lo com o que é transcendente à sua consciência.

Por essa razão, é que essa autora afirma:

Todos esses valores que completam a imagem do outro são extraídos de sua visão. Deste lugar fora do outro, portanto exotópico, é que o entrevistador pode ir construindo suas réplicas que quanto mais numerosas forem indicam uma compreensão mais real e profunda (FREITAS, 2003, p. 36).

Nesses termos apontados pela autora, justificaria denominar a entrevista de dialógica, pois

[...] ela estabelece uma relação de sentido entre os enunciados na comunicação verbal. Essa relação dialógica é marcada não por uma ordem lógica ou lingüística, mas é uma relação específica de sentido cujos elementos constitutivos só podem ser enunciados completos por trás dos quais está um sujeito real (FREITAS, 2003, p. 36).



Nessa perspectiva, a entrevista se constitui, conforme Freitas (2003, p. 36, grifo da autora), “[...] como uma relação entre sujeitos, na qual se pesquisa *com* os sujeitos e suas expectativas sociais e culturais, compartilhadas com as outras pessoas de seu ambiente”. No entanto, “[...] os sentidos que são criados nessa interlocução dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado”.

Consideramos importantes essas colocações porque, para a perspectiva bakhtiniana, com relação à produção de conhecimento, “[...] cada pessoa tem um determinado horizonte social orientador de sua compreensão, que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do grupo impregnada pelo lugar de onde fala” (FREITAS, 2003, p. 37).

No que se refere à coleta de dados por *documentos*, compreendemos que, em uma concepção histórico-cultural, a produção de conhecimento se torna possível, quando consideramos o texto como um dado primário, ponto de partida a ser compreendido no contexto das relações dialógicas, porque por “[...] toda parte há o texto real ou eventual e a sua compreensão. A investigação se torna interrogação e resposta, isto é, diálogo” (BAKHTIN, 2003, p. 319).

Mediante essas colocações, entendemos que investigar um documento ou um conjunto deles é também procurar compreender os discursos que perpassam o objeto de estudo pesquisado. Tais discursos não são neutros ou indiferentes ao contexto de produção, pois expressam concepções que o fundamentam, marcam posições sobre a forma de concebê-los. Por essa razão, não podemos considerá-los como *uma coisa* e, portanto, portadora de verdades absolutas e indubitáveis, uma vez que “[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 99).

### 3.2 O PROCESSO DE PESQUISA: INSERÇÃO EM CAMPO E PROCEDIMENTOS NA COLETA DE DADOS

O ano letivo, conforme previsto no *Calendário Escolar do Ensino Fundamental 2010* (ANEXO A), comum a todas as escolas da rede municipal de ensino de Vila Velha/ES, teve início no dia 22 de fevereiro. Foi a partir dessa data que iniciamos as visitas em algumas escolas dessa rede para solicitar permissão para o desenvolvimento da investigação. É significativo dizer que alguns critérios colaboraram para orientar a escolha da escola que passou a ser nosso campo de pesquisa, quais sejam:

- a) deveria ser uma escola pertencente à rede de ensino público municipal que atendesse às séries iniciais do ensino fundamental (no município de Vila Velha existiam escolas de ensino fundamental que ainda pertenciam à rede de ensino público estadual). O ensino privado também se faz presente, porém, como já anunciamos no primeiro capítulo deste projeto, foi na rede de ensino público municipal de Vila Velha que emergiu a problemática desta pesquisa;
- b) deveria ser uma escola por nós *desconhecida*. Optamos, por nos inserirmos num contexto onde tanto o pesquisador quanto os sujeitos da pesquisa pudessem ter a oportunidade de se conhecer, de “iniciar” uma interlocução. Além do que pensamos que a constituição desse encontro, nessa condição, metodologicamente falando, seria significativa também para captura das expectativas, receios e/ou sentidos que a escola tinha em relação à pesquisa, à própria academia, à produção do conhecimento em torno de seu fazer cotidiano;<sup>35</sup>
- c) a escola deveria atender a um considerável número de crianças moradoras do bairro onde estava inserida que frequentavam as classes de alfabetização (6, 7 e 8 anos). Isso nos apontaria que tal instituição seria responsável pelo processo de alfabetização e, portanto, de formação de uma parcela significativa da sociedade moradora desse bairro;
- d) deveria ser uma escola que possuísse professores alfabetizadores em seu quadro de profissionais efetivos com aproximadamente cinco a dez anos de trabalho com classes de alfabetização;

---

<sup>35</sup> Essa escola frequentemente era procurada por um considerável número de alunos das faculdades da rede privada de ensino em seu entorno para a realização de investigação, principalmente com as crianças e práticas dos professores, bem como para feitura de Estágio Supervisionado.

- e) uma escola que, efetivamente, levasse em consideração o discurso administrativo e pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (Seme) para orientar suas ações e as práticas de alfabetização;
- f) uma escola que tivesse uma pontuação que demonstrasse ter alcançado a meta do Ideb para o ano de 2009, nas séries iniciais. Conforme podemos observar na tabela seguinte, a escola definida para a pesquisa alcançou a meta do Ideb em 2009 tanto nas turmas de 4ª série e 5º ano.<sup>36</sup>

Tabela 3 - Ideb observado em 2005, 2007 e 2009 e metas até 2021 para escola escolhida como campo da pesquisa (ano iniciais do ensino fundamental)

<b>Metas</b>	<b>Anos Iniciais</b>	<b>Ideb Observado</b>
2005	-	4,9
2007	5,0	4,9
2009	5,3	5,6
2011	5,7	
2013	5,9	
2015	6,2	
2017	6,4	
2019	6,6	
2021	6,9	

Fonte: Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 31 jan. 2011.

Sob nossa perspectiva, os critérios de escolha da escola deveriam apontar ligação com os elementos da atual política que se presentifica em torno do ensino da leitura e da escrita. Desse modo, uma escola que atendesse a tais critérios poderia possibilitar/anunciar a apreensão e discussões em torno de nossa questão de pesquisa, anunciada na primeira e na segunda parte deste relatório.

Foi a partir dessas considerações e cuidados em torno dos critérios da escolha da possível escola campo de pesquisa que, no dia 11 de março de 2010, apresentamos as nossas intenções da investigação para uma escola localizada em um bairro periférico na zona sul do município de Vila Velha. Nossa permanência no contexto dessa escola constou objetivamente de um total de 97 dias (quase 50% do total dos dias letivos), estendendo-se até o último dia de atividade letivo, qual seja, dia 21 de dezembro de 2010.

<sup>36</sup> Pelo fato de a escola, na época da pesquisa, estar em período de implementação do ensino fundamental de nove anos, ainda existem turmas da organização anterior (que levam a nomenclatura “séries”) e das novas turmas (que levam a nomenclatura “ano”). Desse modo, as turmas que participaram da feitura das avaliações do Ideb, em 2009, foram as quartas séries e os quintos anos.

Inicialmente, a opção por permanecermos no contexto da escola compreendia um período de seis meses (fevereiro a julho), no entanto algumas situações colaboraram para que permanecêssemos ao longo de todo o ano. A principal delas foi o fato de que, no início do processo da pesquisa, tomarmos conhecimento de que a escola, seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação (Seme), a partir daquele ano (2010), passou a se organizar em três trimestres letivos.<sup>37</sup> Desse modo, se encerrássemos nossa coleta de dados em julho, não vivenciaríamos o final das atividades do segundo trimestre, o qual se encerrou no início de setembro, (conforme pode ser visto no calendário escolar – ANEXO A).

Assim, estender o período da pesquisa ao longo de todo o ano colaboraria, sob nossa perspectiva, para uma apreensão mais significativa em torno das práticas da professora alfabetizadora, lembrando sempre que tais práticas se concretizam no interior de uma organização, de uma vida escolar. E a vida escolar, por nós desconhecida (e vice-versa) não se entregou, não se apresentou de modo fácil; houve algumas resistências no início do processo de coleta de dados, fato que também potencializou estender o período de nossa permanência na escola.

Na primeira conversa (ocorrida no dia 11 de março) que tivemos com a direção e a parte pedagógica da escola, obtivemos a aprovação para a realização da pesquisa. No entanto, a diretora da escola afirmou que não podia dar a palavra final, que dependeria do resultado de nossa conversa com todos os professores da escola no dia seguinte, 12-3-2010, em uma reunião de planejamento quinzenal. O grupo pertencia ao turno vespertino.<sup>38</sup> A aprovação do grupo (composto por professoras das turmas do 1º ao 5º ano, e uma segunda pedagoga) definiria nossa entrada e permanência na escola para desenvolver a investigação. A diretora da escola solicitou que apresentássemos, logo no primeiro momento da reunião, nosso projeto de pesquisa e lançássemos a ideia de que necessitávamos que uma professora da classe do segundo ano pudesse nos aceitar para fazermos a investigação. Havia duas professoras que atuavam nas duas classes de alfabetização existentes na

---

<sup>37</sup> Até o ano de 2009, a escola organizava seu período letivo anual em quatro bimestres.

<sup>38</sup> A escola funciona nos períodos matutino (atendendo classes do 6º ao 9º ano), vespertino (atendendo classes de 1º e 5º anos) e noturno (Programa PROJOVEM), que teve início no segundo semestre de 2010. É um programa da *Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo* que firmou uma parceria com o município de Vila Velha para ser desenvolvido.

escola. Não tivemos nenhuma manifestação de aceite nem mesmo de negação nesse dia pelas professoras. Elas silenciaram-se quanto à decisão, no entanto disseram que, na segunda-feira seguinte, dariam uma resposta após conversarem com a pedagoga.

Algumas situações que aconteceram nesse primeiro encontro merecem ser aqui relatadas, pois têm sido significativas no tocante às orientações metodológicas bakhtinianas que assumimos. De fato, cabe dizer que encontrar com esse grupo, expor um trabalho de pesquisa e solicitar ser aceite por ele não foi tarefa fácil. Iniciamos nosso diálogo apresentando, de modo geral, a linha de pesquisa na qual nossa investigação se vincula. Discorremos sobre os trabalhos que a linha desenvolve bem como sobre os focos de interesse de pesquisa na atualidade. Apontamos algumas contribuições da linha de pesquisa no tocante à preocupação com a formação de professores alfabetizadores no Estado do Espírito Santo<sup>39</sup> e, em seguida, esclarecemos que nossa pesquisa se insere na preocupação da linha de pesquisa no tocante às práticas de alfabetização.

Após essa explicação, solicitamos ao grupo que pudesse explicitar suas impressões quanto ao que havíamos exposto. O grupo, como um todo, teceu alguns comentários (com tom de desapontamento e indisposição) sobre o que tem observado sobre as expectativas da escola diante das pesquisas ali realizadas. Das observações citadas, observamos que o grupo se ressentia de receber novas pesquisas. As principais observações que nos anunciaram, conforme registro no caderno de campo, foram: a) pesquisadores tendem a focar em suas análises os aspectos que consideram negativos da escola e do trabalho que os professores realizam; b) a não devolutiva dos resultados das pesquisas para a escola; c) a não existência de uma contrapartida do pesquisador com a escola enquanto desenvolve

---

<sup>39</sup> Citamos, como exemplo, o desenvolvimento do projeto de formação continuada em serviço intitulado *Alfabetização: teoria e prática*, desenvolvido num período que compreendeu de setembro de 2008 a agosto de 2009. O projeto foi o resultado de uma parceria da *Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo* com a *Universidade Federal do Espírito Santo*. Foi organizado e desenvolvido nos termos bakhtinianos, a partir de uma *perspectiva dialógica*, isto é, por meio de um diálogo estabelecido entre os saberes das professoras alfabetizadoras das escolas da Rede Estadual de Ensino e os saberes/estudos desenvolvidos pelos formadores da linha de pesquisa. Em cada momento de planejamento, os formadores traziam dados das expectativas e necessidades dos formandos os quais se tornavam pontos significativos para o encaminhamento das próximas atividades e temas que deveriam ser abordados na formação.

o trabalho (formação, palestras, orientações, atendimentos a alunos e professores); d) pesquisas que, às vezes, se iniciam e encerram no meio de um período, sem que dê chances para os professores e a escola terem uma avaliação final de um percurso; e) insegurança quanto à divulgação dos dados coletados (se a escola e os profissionais seriam expostos).

Enquanto ouvíamos cada item apontado pelo grupo bem como os comentários efervescentes, tivemos a oportunidade, nesse momento dialógico, de exercer a alteridade. Desse modo, após concluírem as colocações, afirmamos que, em nome da linha de pesquisa *Educação e linguagem*, não sabíamos, naquele momento, o que dizer, apenas chegamos a afirmar que lamentávamos as atitudes dos representantes da academia que haviam passado por ali e deixado, quem sabe, marcas não favoráveis para o aceite de futuras pesquisas naquele lócus. Afirmamos que, do ponto de vista das intencionalidades teóricas e metodológicas de nossa pesquisa (se fosse aceita pelo grupo), todos os protocolos éticos de pesquisa seriam feitos/assinados. Dissemos que a linha de pesquisa *Educação e linguagem* tem como atitude dar retorno às escolas onde desenvolve suas investigações e que, por essa razão, após tratarmos os dados coletados, iríamos dialogar com a escola a partir dos dados que ela própria produziu, tomando-os como ponto de partida para o desenvolvimento de um trabalho de formação dos professores alfabetizadores, caso a escola estivesse em comum acordo. Apontamos ainda que nossa perspectiva teórica e metodológica de pesquisa se pautava no diálogo, portanto pretendíamos fazer uma pesquisa a partir da escola e não sobre a escola (e que em outro momento poderia discutir mais especificamente essa questão) e, portanto, acreditávamos que os procedimentos analíticos que ressaltavam os aspectos negativos de determinado fenômeno (*práticas de alfabetização*) nos pareciam não colaborar para dizermos efetivamente coisas importantes acerca desse objeto.

O que estávamos ali dizendo (procurando traduzir em palavras que pudessem alcançar o grupo) é que nosso procedimento seria o de *compreender* os dados em torno das práticas alfabetizadoras e não um procedimento analítico, autoritário (a academia problematiza e tem sempre a voz *sobre* o que a escola realiza e esta quase nada e/ou nunca tem a dizer).

Após essas colocações, o grupo nada mais desejou pronunciar (nem se estava favorável ou não ao aceite à pesquisa). As professoras das turmas dos segundos anos prometeram que iriam discutir o que foi exposto e encerrariam numa resposta com a diretora e a pedagoga. Na segunda-feira, dia 15 de março, já teriam a definição. Terminamos nossa exposição, agradecendo pela atenção de todos e nos retiramos da biblioteca da escola, lugar onde acontecia a reunião.

Vivenciar esse primeiro encontro (que, na verdade, foi um enfrentamento) colaborou para pensar o quanto é/foi importante acreditar no diálogo (entendido com em Bakhtin) junto àqueles professores. Acreditávamos/acreditamos que não existe, de fato, outro modo de nos fazermos compreendidos efetivamente e compreendermos esse *outro*, se não for por meio do diálogo, da alteridade. De certo que o diálogo nos põe diante de uma zona de imprevisibilidade, pois, ao lançarmos a nossa ponte/palavra (como pesquisador), para esse *outro* (no caso o grupo) *ser inacabado*, corríamos o risco de sermos rejeitados. No entanto, só saberíamos se efetivamente seríamos aceito, se assumíssemos a atitude dialógica. Não poderíamos atuar de outro modo, considerando que nossa perspectiva, ao ser ancorada em Bakhtin, nega qualquer atitude autoritária sobre o *outro*. O lugar a ser ocupado pelo pesquisador seria o de compreensão das *vozes* que se presentificavam nos discursos do grupo. Nessa direção, a prática da *alteridade* e *exotopia* naquele contexto foi fundamental.

Como resultado desse encontro, no dia 15 de março, a pedagoga da escola nos assinalou a notícia de que uma das professoras do segundo ano nos aceitou em sua sala de aula e que podíamos ficar à vontade em tudo que necessitássemos de sua parte. Ainda acrescentou que, quando saímos da reunião, houve muitos comentários favoráveis em torno do diálogo que estabelecemos (que, na avaliação do grupo, segundo a pedagoga, foi significativamente franco) a ponto de todas as professoras das turmas dos primeiros e terceiros anos se colocarem à disposição, caso ampliássemos o foco da investigação para essas turmas. Esse evento está descrito em nosso caderno de campo (2010, p. 10-12).

Após a notícia do aceite, os contatos iniciais (ao longo do mês de março), no contexto escolar, tiveram o propósito de cuidar da oficialização de nossa entrada e permanência na instituição, por meio da apresentação e assinatura dos protocolos

da pesquisa (APÊNDICE B). Nesses contatos, apresentamos o Projeto de Pesquisa em todas as suas partes (tema, justificativa, objetivos, metodologia, objetivos de cada instrumento de coleta de dados, bem como a discussão em torno do desenvolvimento do cronograma de coleta de dados e sobre possíveis documentos da escola a que deveríamos ter acesso) para os responsáveis da escola (diretora e pedagoga). Para essa apresentação, construímos um documento intitulado *Notas de apresentação e registros do projeto de pesquisa na escola campo de investigação*. Deixamos uma cópia do projeto com a pedagoga e dissemos que, à medida que os dados fossem coletados, esses estariam disponíveis para a comunidade escolar, quando solicitados. Pedimos, ainda, permissão para apresentar o projeto para a comunidade escolar, em momento oportuno, seguindo o *Calendário Administrativo e Pedagógico* da instituição. A diretora e a pedagoga concordaram com a iniciativa.

Ainda nesses contatos iniciais, reunimo-nos com a professora (a qual havia nos dado o aceite para o desenvolvimento da pesquisa em sua sala de aula), juntamente com a pedagoga responsável pelas turmas dos anos iniciais.<sup>40</sup> Também discutimos todas as etapas do projeto de pesquisa, bem como dialogamos sobre quando e de que modo atuaríamos ao longo da pesquisa, tanto na escola quanto em sua sala de aula.

Nessa ocasião, a professora nos perguntou qual seria a questão central da pesquisa com relação ao seu trabalho. Explicitamos, então, nossa questão e hipótese de pesquisa. Aproveitamos para informá-la de que, assim que terminássemos de coletar os dados mais gerais em torno da caracterização da escola e da comunidade do entorno da escola, iríamos combinar, antecipadamente, o dia em que passaríamos a frequentar definitivamente sua sala de aula. Informamos que, a partir da demanda observada em termos de coleta de dados, já havíamos decidido permanecer na escola ao longo de todo o ano letivo. Interessante foi observar que ela não discordou, em nenhum momento, de nossas colocações. Daí em diante, começamos a observar que sua atitude foi sempre a de se colocar favorável ao que

---

<sup>40</sup> No período vespertino, até o mês de maio, atuavam duas pedagogas. No tocante ao acompanhamento do trabalho pedagógico aos professores, esse era dividido do seguinte modo: uma pedagoga era responsável por coordenar as turmas do 1º, 2º e 3º anos e a outra coordenava as turmas do 4º e 5º anos. A partir de junho, com a saída da pedagoga responsável pelas turmas de 4º e 5º ano, todo o trabalho foi assumido pela pedagoga que já atuava nas turmas do I ciclo.



necessitávamos para encaminhar a pesquisa. Nesse encontro, também providenciamos os protocolos de pesquisa que deveriam ser assinados pela professora. Discutimos a possibilidade de encaminhar os protocolos de pesquisa às famílias das crianças da sala de aula que seria o foco da pesquisa, quais sejam: *Carta de apresentação aos pais ou responsáveis e Termo de consentimento e livre esclarecimento* (APÊNDICE C) e *Roteiro para a caracterização das crianças* (APÊNDICE F). Os dois documentos deveriam ser respondidos pelas famílias. Chegamos, em comum acordo, de que seria interessante discutir e entregar esses documentos na primeira reunião que a professora e a pedagoga fariam especificamente com os pais das crianças da turma a ser pesquisada. Uma data, de fato, neste diálogo, foi agendada ainda para o mês de março, porém, devido a alguns imprevistos que aconteceram na programação da escola, a reunião foi adiada e, por essa razão, os documentos foram apresentados aos pais em uma reunião que aconteceu no dia 12 de maio, pois a pedagoga e a professora não conseguiram encontrar outra data.

Enquanto não obtivemos as autorizações dos pais, não entramos no contexto da sala de aula. O período que antecedeu as assinaturas foi significativo, pois tivemos tempo de percorrer praticamente todos os ambientes da escola e manter os primeiros diálogos com outros professores e profissionais. Desse modo, aproveitamos para coletar dados para a caracterização da escola, os quais apresentamos a seguir.

### 3.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O ponto de partida central para a coleta de dados, visando à caracterização da unidade escolar em seus aspectos físico, administrativo, pedagógico, foi o instrumento o qual denominamos de *Roteiro para caracterização da escola* (APÊNDICE D). Fotografamos a placa oficial da reinauguração da escola em que estão expressos dados dos sujeitos que ocupavam o Poder Público oficial na época, como apontamos a seguir.

Fotografia 1 - Placa de reinauguração da escola  
(27 de março de 2004)



Fonte: Arquivos do pesquisador (março de 2010).

É importante ressaltar que essa placa está afixada em uma parede do prédio escolar e pode ser visualizada assim que as pessoas entram no portão central da escola; de fato uma passagem obrigatória a todos. A placa, que tem uma estrutura metálica em aço, possui registrados os nomes (em letras estilo bastão e em negrito) do prefeito, do secretário municipal de Educação e do secretário de Obras e Controle Urbanístico. Os nomes estão escritos em material resistente (aço) porque “não poderiam ser apagados facilmente” pela ação da natureza (sol, chuva) e, de certo,

nem das mentes das pessoas que habitam a escola e a comunidade. Nesse caso, os representantes tinham a oportunidade de fixarem seus nomes no contexto daquela escola, afinal, tratava-se de um momento de reinauguração de uma significativa unidade escolar para um número expressivo de moradores que precisam se valer dessa escola para estudar.

De certo, a evidência desses nomes na cena (placa) subtrai a possibilidade de evidenciar todos os demais nomes dos sujeitos públicos que contribuíram historicamente desde a origem da escola. Em outros termos, Dona Penha (faxineira), Seu José (porteiro da escola), Seu Antônio (pedreiro), Vovó Bia (aposentada), Seu Cláudio (serralheiro), Tia Maria (merendeira escolar) etc.<sup>41</sup> não aparecem. Por exemplo, ao dialogarmos com as “serventes/cozinheiras”, professoras e o porteiro que atuam na escola (desde sempre) e registrarmos em nosso caderno de campo os nomes dos participantes da “luta” por uma escola melhor, constatamos que a lista desses sujeitos invisibilizados pela placa é grande!

Lembramos que a reinauguração da escola ocorreu no último ano do mandato do prefeito Max Freitas Mauro Filho<sup>42</sup> (ano eleitoral) e, ele havia se candidatado novamente ao mesmo cargo público. Parece então fazer sentido a época desse evento de reinauguração! A data escolhida para este evento foi *27 de março de 2004*, (logo no início do ano eleitoral, período em que ainda se podia fazer inauguração de obras que deveriam ser concluídas em seu governo).

Com base no que vimos descrevendo o que também nos chamou a atenção, no momento em que estávamos iniciando a *caracterização do aspecto físico* da escola e nos deparamos com a placa citada, foi o fato de que os representantes das políticas públicas em nossa sociedade tenderem a desejar (e a apresentar na sociedade) a ideia de que construir bons prédios públicos, como escolas, hospitais, centros sociais, etc. e/ou fazer qualquer obra com dinheiro público significa estar praticando um ato de benevolência, de bondade para o povo. Sob a nossa perspectiva, esse é um discurso profundamente populista, quando sabemos que, de fato, tais representantes só estão realizando o que é de sua efetiva obrigação por ter

---

<sup>41</sup> Todos nomes fictícios.

<sup>42</sup> Max Freitas Mauro Filho atuou durante dois mandatos seguidos, 2000 a 2004 e 2005 a 2008.

assumido (dentro de um modo de organização política), um cargo público e, nesse caso, seu trabalho é atuar como um servidor público. Ser servidor público significa estar a serviço de determinada população, realizar coisas significativas projetadas e pagas com dinheiro que é público, do povo.

À medida em que fomos entrando no pátio, corredores e demais ambientes, verificamos que, praticamente, todos os *espaços da escola* são utilizados. Logo na entrada da escola, existe um pequeno jardim com canteiros conservados, mesinhas e bancos pré-moldados. Cada mesinha tem em seu centro um jogo de xadrez fixo em azulejo. As crianças pareciam apreciar ficar nesse lugar logo quando chegavam à escola bem como no período do recreio.

À direita do portão central também é possível observar a quadra da escola, lugar usado, praticamente, para aulas de Educação Física, durante o período letivo. As festas promovidas pela escola também são desenvolvidas nesse espaço. A quadra, também inaugurada em 2004, possui uma boa pintura na divisão de seus espaços no piso (instruções das marcas para os jogos de futebol de salão, handebol, vôlei e basquete) e é toda coberta em telhado de alumínio. A seguir, apresentamos uma fotografia desse local.

Fotografia 2 – Quadra da escola, em destaque piso e localização



Fonte: Arquivos do pesquisador (março de 2010).

Com referência à quadra, um ponto interessante que verificamos é o lugar onde ela foi construída. Qualquer atividade que for nela desenvolvida em período em que as demais salas de aula estão funcionando, não causa prejuízo em termos de barulho. Todas as salas foram construídas no lado oposto da quadra. Por exemplo, as janelas que podemos ver na fotografia da parede azul são dos banheiros do piso térreo e uma janela localizada no piso superior é da sala da coordenação. Os cobogós (tijolos com buraquinhos) da parede de cor creme oferecem ventilação e iluminação à rampa de acesso ao piso superior.

Após visitarmos esses lugares, passamos por todas as salas de aulas da escola a fim de conhecermos esses ambientes. Verificamos um total de 12 salas de ensino regular que ficam no piso superior do prédio e uma sala de aula bilíngue que fica no piso térreo.

Constatamos que as salas são bem ventiladas. As paredes das salas que ficam ao lado do corredor possuem três pequenas janelas mais ao alto, e as paredes que dão acesso ao lado externo têm uma grande janela que cobre toda a extensão do comprimento da sala. As estruturas das janelas são de ferro complementadas com vidros de tonalidade transparente. Para proteção das crianças, considerando que as salas de aula ficam no piso superior, todas as janelas possuem um engradado. Mesmo que as janelas facilitem a ventilação, cada sala tem quatro ventiladores de teto e dois ventiladores afixados em uma de suas paredes laterais. As janelas também cooperam com a boa iluminação das salas de aula. No entanto, a iluminação é complementada com lâmpadas fluorescentes. As professoras utilizam as lâmpadas nos dias em que o clima/tempo está mais nublado. Fizemos questão de tocar todos os interruptores das salas para percebermos se todas as lâmpadas acendiam. Percebemos que todas estavam em bom estado de utilização. Além da ventilação e da iluminação, verificamos também que todas as salas estão em bom estado de conservação (paredes e tetos sem umidade e vazamento, pintados, não sujos e/ou rabiscados).

Sobre esses aspectos citados, é importante ressaltar que verificamos, ao longo da pesquisa, que a diretora da escola tem a preocupação de sempre alertar os funcionários que zelam pela limpeza do prédio, para informá-la sobre qualquer dano

(lâmpadas, pintura das paredes, vazamentos etc.). Ao ser informada, logo procura repará-lo com manutenção. Desse modo, tem sido possível manter sempre em bom estado o prédio escolar.

Para melhor apresentarmos um panorama dos demais ambientes da escola bem como apontar dados, como quantidade, estado de conservação e espaços em utilização, apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 2 – Panorama de caracterização de ambientes da escola

Ambientes	Quantidade	Estado de conservação			Em utilização	
		Bom	Regular	Ruim	Sim	Não
Biblioteca	01	X				X
Sala da secretaria	01	X			X	
Sala da diretoria	01	X			X	
Sala dos professores	01	X			X	
Sala da pedagoga	01	X			X	
Sala coordenação	01	X			X	
Sala da educação especial	01	X			X	
Sala bilíngue	01	X			X	
Cozinha	01	X			X	
Refeitório	01	X			X	
Banheiros dos alunos (piso térreo)	01		X			X
Banheiros dos alunos (piso superior)	01	X			X	
Banheiros dos professores	01	X			X	
Banheiros dos servidores	01	X			X	
Laboratório de informática	01	X			X	
Pátios cobertos	02	X			X	
Pátios descobertos	02	X			X	
Depósito de uso geral	01	X			X	
Sala para guardar materiais da Educação Física	00 <sup>43</sup>					
Almoxarifado	01	X			X	
Sala de arquivo morto	01	X			X	
Rampa de acesso ao piso superior	01	X			X	
Corredor do térreo	01	X			X	
Corredor do piso superior	01	X			X	
Estacionamento próprio	01	X			X	

<sup>43</sup> Para guardar os materiais utilizados na Educação Física, a escola não conta com uma sala específica. Foi improvisado, na sala bilíngue, um grande armário afixado em boa parte de um das paredes laterais (lado oposto às janelas) para guardar os materiais dessa disciplina.

Sobre os ambientes apontados no panorama desse quadro, é significativo ressaltar algumas considerações sobre a biblioteca da escola. Esse espaço possui um significativo acervo, que foi catalogado e pode ser utilizado tanto no interior da biblioteca bem como para empréstimo. Ressaltamos que, nas escolas públicas da Semed de Vila Velha, ainda há necessidade da presença de bibliotecárias formadas em Biblioteconomia. Ver na foto a seguir a organização e disposição dos livros na biblioteca.

Fotografia 3 – Biblioteca escolar: ambiente interno (disposição do acervo)



Fonte: Arquivos do pesquisador (abril de 2010).

Além do acervo, a biblioteca dispõe de um canto de leitura onde as crianças podiam pegar o livro que desejassem ler, sentar no tapete emborrachado e/ou nos pufes espalhados sobre esse tapete para realizar a leitura. Ainda nesse espaço, há um aparelho de televisão para o trabalho pedagógico com filmes. Ao lado do canto de leitura, há ainda um computador e impressora para os alunos fazerem pesquisas. O restante do espaço possui mesas e cadeiras confortáveis a serem utilizadas pelos usuários, dispostas num ambiente amplo. Todo o local é bastante iluminado e ventilado (duas paredes da biblioteca possuem janelões, com persianas) (ver fotografia anterior e as duas fotografias a seguir).

Fotografia 4 – Biblioteca escolar: ambiente interno (canto de leitura)



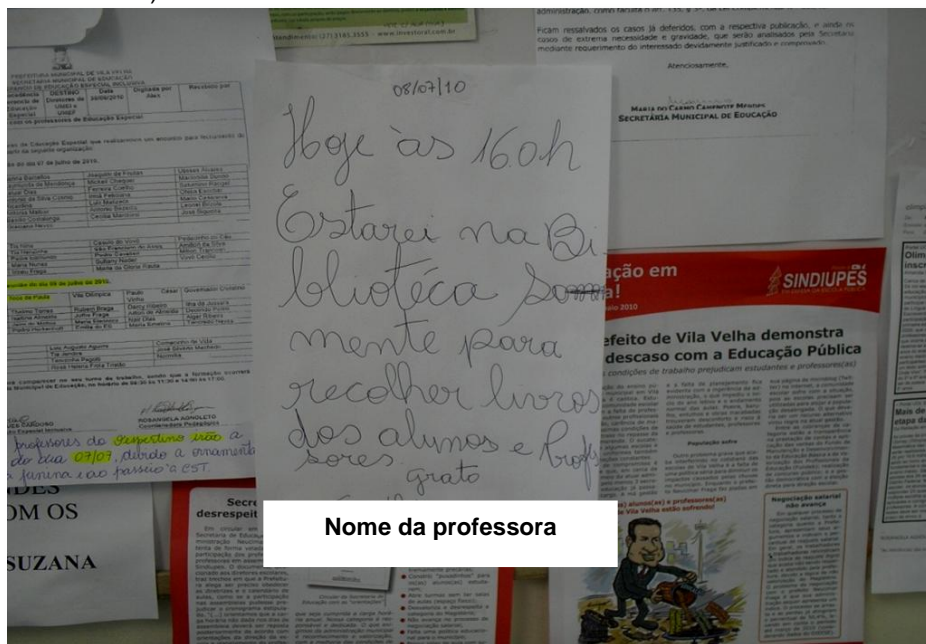
Fonte: Arquivos do pesquisador (abril de 2010).

No início de nossa pesquisa, no mês de março, visitamos esse espaço algumas vezes no horário de funcionamento. No período em que permanecia funcionando, verificamos a presença de alunos que estudavam no turno matutino pesquisando, pessoas da comunidade e professores do período vespertino desenvolvendo atividades. Ou seja, constituía-se em um espaço que de fato parecia ser bastante significativo e utilizado na escola.

Embora a biblioteca se configurasse como um espaço fisicamente agradável e rico para estudos, todo o seu potencial não pôde ser usufruído pelas crianças e professores do período vespertino, a partir do mês de abril (mês em que se comemora o livro infantil, dia 18). No caso de empréstimo, a partir do momento em que parou de funcionar, havia apenas um único dia da semana em que as crianças tinham um curto período (antes do recreio) para se dirigir até esse espaço e fazer novos empréstimo e/ou devoluções. Um bilhete que encontramos no mural da sala dos professores, feito pela pessoa responsável pela biblioteca no período matutino, trazia o seguinte aviso para os professores do período vespertino:



Fotografia 5 – Mural da sala dos professores (bilhete endereçado pela bibliotecária)



Fonte: Arquivos do pesquisador (julho de 2010).

Como podemos observar, no dia 8 de julho (data do bilhete na foto acima), a professora responsável pela biblioteca no período matutino não viria antes do recreio (como sempre vinha), por isso o aviso do horário após o recreio. Nesse dia, as crianças estariam impedidas de fazer empréstimos de livros, haveria apenas a devolução.

E por que a biblioteca não funcionava no período vespertino? Pelo fato de a Semed negar o pedido da escola em estender a carga horária de uma das professoras do período matutino para atuar nesse local.

Qual foi a atitude da escola quando recebeu uma circular informando que, no início do ano (como falamos no mês de abril), a professora que estava atuando no período vespertino deveria ser dispensada? Acompanhamos esse momento. A diretora e a pedagoga marcaram uma reunião formal com as pessoas responsáveis pelo ensino fundamental na Semed para tratar especificamente desse assunto. Após essa reunião, a pedagoga nos informou que aquilo que tiveram como resposta foi, no mínimo, desrespeitoso com as crianças e com a comunidade que frequentava a biblioteca. A Semed questionou qual era o número de crianças que já sabiam ler e escrever (meramente decodificação e codificação) para ver se justificaria estender a

carga horária de um profissional para atuar no período vespertino. Solicitou que a escola fizesse um diagnóstico com todas as crianças do primeiro ciclo e encaminhasse para o Departamento do Ensino Fundamental na Semed. Os diagnósticos seriam analisados pela equipe e, se houvesse muitas crianças que já demonstrassem certo domínio de leitura e da escrita (no aspecto da decodificação e da codificação – processo mecânico), a escola poderia ter uma possibilidade de a Semed responder favoravelmente a seu pedido.

Segundo a pedagoga, a culminância absurda dessa proposta foi quando a equipe orientou como a escola deveria fazer o diagnóstico com as crianças. Em nosso caderno de campo, registramos a orientação: segundo a Semed, a escola poderia utilizar qualquer instrumento pautado em qualquer perspectiva teórica e metodológica, ou seja, desde atividades pautadas nos métodos tradicionais, no teste da psicogênese ou até mesmo nas atividades propostas na *Provinha Brasil* ou, ainda, um instrumento que o Ceale da UFMG teria disponibilizado em seu *site*. Enfim, qualquer instrumento serviria para o desenvolvimento do diagnóstico.

A pedagoga e a diretora encerraram a reunião afirmando que elas não compartilhavam dos critérios apresentados pela Semed e não iriam se submeter a esse tipo de situação. Acreditavam que uma biblioteca funcionando se justificaria pelo fato de ser um local para potencializar a leitura para todas as crianças que estudam naquela escola.

O que fica evidente nessa instrução é pelo menos uma questão: uma medida econômica por parte da Semed (não estender a carga horária de uma professora) evidencia uma concepção de biblioteca e de aprendizagem da leitura e da escrita. Para a Semed, a biblioteca é um lugar a ser frequentado apenas por aqueles sujeitos que já sabem ler e escrever, para quem já está alfabetizado. Inferimos que a dimensão administrativa da Semed se apropriou do que provoca o discurso do letramento (dicotomia alfabetização e letramento) para justificar sua proposta negativa à escola. Ou seja, se a escola provasse que a maioria das crianças do I ciclo já se encontravam alfabetizadas (já decodificando e codificando, sabendo ler e escrever) seria possível viabilizar o profissional para o atendimento na biblioteca.

Uma questão surgiu nesse percurso em que passamos a ver que a biblioteca não funcionava no período da tarde. Ficamos questionando: por que, então, os professores não pegam a chave da biblioteca e organizam visitas sob sua supervisão nesse ambiente? Ao longo dos diálogos estabelecidos durante a pesquisa, constatamos que, no entender dos professores, se eles se conformassem em contornar o problema da não existência de uma pessoa para dar os devidos atendimentos e eles se responsabilizassem pelas visitas à biblioteca, tal atitude poderia apontar para a Semed que a escola não precisava mesmo de um funcionário, pois por si mesma poderia contornar essa situação. Os professores queriam mostrar para a Semed que um funcionário responsável pela biblioteca era importante, e a obrigação dela era providenciar o que lhe caberia: promover as condições materiais e humanas para que a escola desenvolvesse seu trabalho.

Ao longo de todo o ano letivo de 2010, a biblioteca permaneceu fechada no período vespertino. Para o próximo ano, a escola pretendia se organizar novamente para dialogar sobre o funcionamento da biblioteca nos dois turnos. Certamente isso será mais uma das lutas em torno da biblioteca. Podemos afirmar que será mais uma luta porque, para que a escola pudesse garantir, do ponto de vista material, essa biblioteca, foi necessária a apresentação da proposta desse espaço a diferentes pessoas e empresas. Quem de fato contribuiu para a composição da biblioteca não foi o Poder Público Municipal. O espaço existe em virtude de que a escola foi contemplada (porque lutou por isso) com doações de empresas do município. Uma placa afixada em uma parede ao fundo da biblioteca demonstra quem foram os doadores: a empresa *Chocolates Garoto S.A.* e o *Grupo Editorial Record*. Tais empresas colaboraram para que, a partir de maio de 2004, a escola pudesse contar com essa biblioteca.

No percurso em que fazíamos as fotografias da *caracterização física da escola*, também conseguimos verificar a situação dos *equipamentos escolares e materiais permanentes*. Observamos que a escola possui duas máquinas de xerox, um *data show*, um retroprojetor, uma tela para projeção de imagem, dois aparelhos de som, dois televisores, três aparelhos de DVDs, três aparelhos de telefone, quatro impressoras jato de tinta, uma máquina fotográfica digital, todos funcionando regularmente e em bom estado de conservação. No *laboratório de Informática* (em

ambiente de ar condicionado), observamos a existência de 45 computadores, todos conectados em Internet, em pleno funcionamento. Há, ainda, um sistema de rede no laboratório que conecta todos os computadores. Seu objetivo é colaborar no desenvolvimento dos trabalhos dos professores. Até o final daquele ano (2010), havia uma proposta de conectar a rede do laboratório a toda a escola. Um sistema de acesso à Internet pública (*wireless*) também estava previsto para ser instalado na escola, como nos informou o técnico do laboratório, em entrevista ao visitarmos esse local. Desse modo, aqueles professores que já tinham *notebook*, a partir dessa vantagem tecnológica, poderiam acessar Internet também em sala de aula para promover aulas em rede. Alguns testes já estavam sendo feitos nessa direção, no segundo semestre de 2010.

No tocante aos *utensílios da escola*, observamos que ela possui um fogão industrial, uma balança industrial, duas geladeiras verticais (uma na sala dos professores e outra na cozinha), um *freezer* horizontal, um liquidificador industrial, um espremedor de laranja industrial, um forno industrial, três filtros (um na cozinha, um no pátio coberto do térreo e um no corredor do piso superior), além de pratos de louça (em que são servidos os alimentos, merenda), copos e canecas de louça (onde são servidos os sucos, água, leite, achocolatados) e, também, os talheres (colheres de sopa).

Ao visitarmos a cozinha, fotografamos o espaço do refeitório, conforme consta a seguir. A primeira fotografia apresenta como era a sua mobília no primeiro semestre letivo. Já a segunda fotografia, na sequência, mostra a sua mobília nova que foi reivindicada pela escola e que chegou no segundo semestre.

Fotografia 6 – Refeitório escolar (mobília do primeiro semestre de 2010)



Fonte: Arquivo do pesquisador (março de 2010).

Conforme é possível observar, as mesas e bancos da mobília anterior eram altos, o que dificultava a acomodação das crianças de seis anos para tomar a merenda escolar.

Fotografia 7 – Refeitório escolar (mobília reivindicada pela escola e recebida no segundo semestre de 2010)



Fonte: Arquivo do pesquisador (agosto de 2010).

As novas mesas e bancos facilitaram a acomodação, pois eram mais adequados à estatura das crianças. Essa foi uma de tantas outras modificações que a escola

necessitou fazer (e tantas outras que ela ainda precisa dar conta) para atender às crianças de seis anos incluídas no ensino fundamental com duração de nove anos.

O refeitório possui um amplo espaço capaz de comportar cerca de 150 crianças por vez, sentadas. O fluxo de utilização do refeitório pelas crianças no recreio, para tomar a merenda, corria organizadamente. A escola realizava dois momentos de recreio. Às 15h30min, as crianças que pertenciam às turmas do I ciclo tinham o recreio. Todas vinham ao refeitório, acompanhadas, respectivamente, por suas professoras que, juntamente com as coordenadoras, ajudavam cada criança a receber sua merenda, orientando-a a sentar em um lugar à mesa. Após lancharem, as crianças podiam seguir para os pátios cobertos e descobertos. O outro recreio das turmas do 4º e 5º anos tinha início às 16 horas (após as crianças do I ciclo terem seguido às suas salas de aula). As crianças do 4º e 5º anos recebiam o mesmo tratamento das crianças do I ciclo no recreio.

Sobre o recreio, é importante dizer que havia sempre três pessoas responsáveis para coordenar as crianças: duas coordenadoras que circulavam pelos pátios e um porteiro que ficava tomando conta de um portão que dava acesso ao piso superior. Esse portão só abria na hora do recreio para os professores e funcionários que necessitavam circular entre o piso inferior e superior.

Após a coleta de dados dos aspectos anteriormente comentados, passamos a nos dedicar à coleta de dados sobre o *peçoal docente e peçoal não docente* da escola do período vespertino. Sobre os *docentes*, constatamos que a escola possuía, 12 professores que atuavam na regência em turmas regulares. Havia dois professores da Educação Especial (que atendiam a todas as salas, em um rodízio, para auxiliar aqueles alunos com laudo, caracterizados como alunos especiais), duas professoras atuavam em regência permanente na sala bilíngue, duas professoras de Educação Física (duas horas-aula semanais por turma), uma professora de Espanhol e uma professora de Libras que atendiam a todas as turmas (uma hora aula semanal por turma).

Sobre o *peçoal não docente* do período, verificamos que a escola possuía, além da diretora e da pedagoga, duas coordenadoras, uma secretária escolar efetiva (que

assina oficialmente os documentos da escola), uma auxiliar de secretaria escolar, uma secretária da diretora, uma secretária da pedagoga, dois vigilantes patrimoniais (contratados por uma empresa de vigilância privada),<sup>44</sup> um porteiro, três funcionárias da cozinha,<sup>45</sup> quatro funcionárias de serviços gerais.<sup>46</sup>

Sobre a situação da escola, no turno vespertino, no tocante ao *número de crianças matriculadas e frequentes*, havia um total de 326 (alunos das turmas regulares e da sala bilíngue). Esse dado foi possível de ser observado a partir de informações que coletamos pessoalmente nas listas de chamada oficial da escola (na secretaria escolar). Desse modo, foi possível elaborar dois quadros, apresentados a seguir, que mostram um panorama de como essas crianças estavam organizadas em suas respectivas turmas.

Quadro 3 – Situação da escola: número de crianças por turma regular

<b>Turmas</b>	<b>1º A</b>	<b>1º B</b>	<b>1º C</b>	<b>2º A</b>	<b>2º B</b>	<b>3º A</b>	<b>3º B</b>	<b>4º A</b>	<b>4º A</b>	<b>5º A</b>	<b>5º B</b>	<b>5º C</b>
Número de crianças	24	25	23	23	25	23	24	28	29	27	28	24

Fonte: Atas de matrícula da Secretaria Escolar (2010).

Quadro 4 – Situação da escola: número de crianças por turma da sala bilíngue

<b>Turmas</b>	<b>1º A</b>	<b>3º A</b>	<b>4º A</b>	<b>5º A</b>
Número de crianças	03	03	03	04

Fonte: Atas de matrícula da Secretaria Escolar (2010).

O quadro que trata das turmas regulares demonstra que a escola possui um total de sete turmas pertencentes ao I Ciclo do Ensino Fundamental. É possível verificar que a maior parte das crianças do turno vespertino estão centradas nessas turmas, constando um total de 167 aprendizes. Já as cinco turmas do II ciclo que frequentam esse mesmo turno possuem um total de 146 aprendizes.

Sobre o quadro referente aos dados da sala bilíngue, verificamos que essa sala atendia a 13 crianças. É importante dizer que, segundo entrevista com a pedagoga e as professoras que atuam no contexto dessa sala, em termos de proposta

<sup>44</sup> A empresa se responsabiliza por fazer a vigilância da escola 24 horas. A vigilância é específica do patrimônio escolar.

<sup>45</sup> Contratados por empresa privada.

<sup>46</sup> Contratados por empresa privada.

pedagógica e curricular, a sala está organizada para atender às crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Só a partir do 6º ano é que elas são inseridas nas salas de aula regulares, com a presença de um intérprete. Em 2010, a sala não teve crianças matriculadas no segundo ano.

Ainda nas entrevistas com os sujeitos já citados, tomamos conhecimento de que a existência dessa sala, que atualmente se circunscrevia no contexto educacional público municipal como *Sala Pólo* para atender às crianças surdas, teve suas origens num campo de lutas políticas em defesa da garantia da oportunidade para que os sujeitos surdos pudessem efetivamente frequentar uma escola que lhe ofertasse condições de ensino e aprendizagem. De acordo com a pedagoga, um movimento que potencializou as origens dessa sala foi a pesquisa em nível de Mestrado desenvolvida na escola por uma ex-professora. Tal pesquisa, que se tornou Dissertação de Mestrado, foi defendida no *Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES)*, no ano de 2007.

Segundo a pedagoga, vários foram os diálogos entre os defensores do atendimento dos surdos nas escolas do município. A voz desses sujeitos só foi efetivamente ouvida quando a professora/pesquisadora, já mencionada, encontrou, nos editais públicos desse município, uma deliberação do Poder Público Municipal que já havia sido decretada anos atrás, a qual informava que os sujeitos surdos teriam garantias de receber atenção por parte da política pública de inclusão. Em uma das reuniões, os defensores do atendimento aos surdos lembraram a equipe do ensino fundamental a respeito desse documento. Desse feito em diante, puderam organizar a experiência escolar formal pioneira em atendimento aos sujeitos surdos em âmbito estadual: a sala bilíngue nessa escola campo de pesquisa.

Ainda comentando sobre o quadro que trata das turmas regulares na escola, verificamos que as turmas que, em 2010, frequentaram o 2º ano haviam cursado o 1º ano nessa unidade escolar no ano anterior. Sobre essa observação, é importante dizer que a escola já vinha organizando e desenvolvendo uma perspectiva de ensino fundamental de nove anos, desde o ano de 2005. Vamos, a seguir, descrever como consistiu essa perspectiva e suas intencionalidades.



Essa medida consistiu em mais um ato do Poder Público administrativo (visando à verba para o financiamento da educação municipal) do que um ato constituído pelos pedagogos e educadores no município. Encontramos, em uma pasta que nos foi disponibilizada pela pedagoga da escola, documentos que nos ajudam a inferir que a ideia de implantar um ensino fundamental de nove anos no município já ocorria, por parte do secretário municipal Roberto A. Beling Neto, em 2003, mesmo antes das orientações do *Planos e Metas Todos pela Educação*.

Não podemos nos esquecer de que, nessa época, havia o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério* (Fundef),<sup>47</sup> financiamento apenas para o ensino fundamental. A gestão financeira da educação infantil era de responsabilidade do município, pois esta só passou a ser beneficiada em termos de financiamento com a legalização do *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação* (Fundeb).<sup>48</sup> Portanto, era necessário mais crianças advindas da educação infantil para o ensino fundamental, o que significaria mais verba para a Semed.

Segundo consta nos documentos, em 2003, aconteceram reuniões administrativas no município para tratar de legalizar um ensino fundamental de nove anos, em que

---

<sup>47</sup> Fundo de natureza contábil, implantado pela *Emenda Constitucional* (EC) nº 14/96. Foi instituído, automaticamente, em todos os Estados, DF e municípios, a partir de 1º de janeiro de 1998 com duração até dezembro de 2006. O Fundef era formado por 15% dos recursos provenientes de quatro fontes de receitas: *Fundo de Participação dos Estados* (FPE), *Fundo de Participação dos Municípios* (FPM), *Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços* (ICMS) e *Imposto sobre Produtos Industrializados para Exportação*. Além desses recursos, entrou na composição do Fundef, a título de complementação, uma parcela de recursos federais. Esse fundo tinha como objetivo “[...] garantir a universalização do ensino fundamental público e elevar a remuneração do magistério. Pelo menos 60% da verba recebida pelo estado ou município [deveria] ir para o salário dos professores. O restante [deveria] ser gasto com compra de material e equipamento didático, e reforma e manutenção de prédios escolares” (Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/agencia/noticias/70589.html>>. Acesso em: 20 mar. 2011).

<sup>48</sup> Fundo de natureza contábil, criado pela *Emenda Constitucional* (EC) nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto, nº 6.253/2007, em substituição ao Fundef. Esse fundo tem vigência estabelecida para o período 2007-2020. Sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída no seu terceiro ano de existência, ou seja, 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública é considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios para a formação do fundo atinge o patamar de 20%. Segundo o MEC, o Fundeb “[...] é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado por parcela financeira de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica”. Informações obtidas no *site* do MEC, disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-fundeb>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

as turmas de seis anos das Unidades Municipais da Educação Infantil (Umei's) e as de 1ª série das Unidades Municipais de Ensino Fundamental (Umef's) pudessem ser organizadas em dois anos letivos constantes do ensino fundamental. Essa intenção foi denominada de *Projeto de Extensão*<sup>49</sup> do *Ensino Fundamental*, que passou a funcionar no município a partir de 2005. A escola campo de pesquisa aderiu a esse projeto. As turmas frequentadas por crianças de seis anos, tanto nas Umei's quanto nas Umef's, eram denominadas de *Projeto de Extensão Fase I*, e as turmas frequentadas por crianças de sete anos passaram a ser classificadas como de *Projeto de Extensão Fase II*. As turmas pertencentes a esse projeto funcionavam no período vespertino na escola campo de pesquisa.

Segundo a pedagoga, as crianças das classes citadas não ficavam retidas da *Fase I* para a *Fase II*. Somente quando elas passassem da *Fase II* para o 3º ano é que, se necessário, seguindo os critérios básicos propostos pelo projeto, ficariam retidas. Constatamos, nas atas oficiais que localizamos na secretaria escolar, que as nomenclaturas utilizadas, no tocante à avaliação final das crianças eram PROMOVIDO/A (caso a criança fosse aprovada para o ano seguinte) e REPROVADO/A (caso a criança ficasse retida).

No tocante à *caracterização pedagógica da escola*, tomamos como base, para a coleta de dados, os seguintes elementos: seu *Projeto Político-Pedagógico* (PPP), entrevistas com a pedagoga e observações diretas no contexto escolar. Antes de apontarmos as informações que obtivemos a partir do PPP da escola, é importante dizer que a versão desse documento que encontramos no contexto da escola foi elaborada já há alguns anos. No documento, não existia uma data de sua feitura (nem mesmo o ano). A inferência ao ano foi possível quando tomamos como base o nome do secretário municipal de Educação, Roberto A. Beling Neto, portanto esse documento, possivelmente, foi elaborado entre os anos 2004-2005. A própria escola não lembrava a data. Mesmo sendo uma versão datada há cerca de cinco a seis anos, tomamos esse documento para procedermos à coleta de dados necessária, pois, segundo nos apontou a pedagoga, aquela seria a versão oficial da escola (reconhecendo que precisa ser revista).

---

<sup>49</sup> O termo *extensão* foi utilizado porque fazia alusão ao fato de o ensino fundamental estar sendo estendido, ampliado de oito para nove anos.

De acordo com a pedagoga, em 2009, a escola chegou em alguns momentos (quando necessitou repor alguns planejamentos e dias que os professores estiveram em greve) a rediscutir o seu PPP. Lembrou que, de fato, esse momento também consistia no cumprimento de uma das metas do *Plano de Ação e Metas da Escola* previsto em seu *Plano de Desenvolvimento Educativo (PDE-Escola)*.<sup>50</sup> A escola havia votado nela, como pedagoga, para cuidar da mobilização em torno de uma revisão do PPP. Vemos, nesse comentário da pedagoga, a presença de uma voz do discurso oficial do MEC, no tocante à gestão da escola pública: trazer para o setor educacional público uma lógica sistêmica de gestão privada, controladora. O objetivo do *PDE-Escola* é basicamente colocar todos no contexto escolar trabalhando para além daquilo que já praticam, para potencializar, é claro, o lucro para os sujeitos (empresários) que têm interesse nos índices do IDEB.

O discurso do *PDE-Escola* é tão sutil que chega a criar uma nomenclatura interessante para os sujeitos que acabam por se responsabilizar por dar conta de determinadas tarefas. Eles são denominados de *gerentes de planos de ação*, só que, com um detalhe, ninguém recebe nenhum honorário extra por assumir tal função na escola. No caso da pedagoga, ela era *gerente do plano de ação* que tinha como função, nas palavras do *PDE-Escola*, *reelaborar o PPP*, inserida na meta *Revisar a Proposta Pedagógica e a Grade Curricular da Escola*, a partir do início do mês de setembro de 2009. Verificamos que todos os professores e funcionários da escola receberam um tipo de gerência, para além das funções que já desenvolviam.

O processo de atribuição das gerências ocorreu a partir da pergunta que a *gerente-geral do PDE-Escola* (professora de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental) fazia aos atores da escola: qual a temática/atividade com que você mais se identifica? O critério, desse modo, foi por identificação. Não poderia/deveria ser por transformação do social que é gritante, vivenciado na e pela sociedade canela verde?

Mas não são esses ainda os aspectos mais nocivos do *PDE-Escola*. Talvez o mais gritante seja o fato de ele camuflar o ponto de partida fundamental para se constituir

---

<sup>50</sup> Na segunda parte deste relatório, já discorreremos sobre o que seria o *PDE-Escola*.

um projeto efetivo de escola: as práticas sociais dos sujeitos que frequentam e que dependem da escola para se constituírem como sujeitos de direitos e de dizeres, quais sejam: os professores, os funcionários, mas, em especial, as crianças/aprendizes. O ponto de partida do *PDE-Escola*, aparentemente, é a própria escola. No entanto, ao apresentar critérios para unidades de ensino se autoavaliarem, deflagra o diagnóstico, voltando seu fim último tão somente para os resultados ao sabor da política neoliberal. E a constituição dos sujeitos de história e de cultura? É uma pergunta que não poderia se calar.

Desde o final do ano letivo de 2009, a escola teria que retomar os trabalhos que distribuiu para aqueles que estiveram presentes na reunião, porém, até o final de 2010, não observamos movimentos nessa direção.

Da versão do PPP que tínhamos em mãos, foi possível fazer algumas anotações a partir da leitura do item VIII, em que está acentuada a descrição de como a escola pensa sua ação pedagógica, a partir das seguintes palavras:

Optamos por uma ação pedagógica que possibilite ao aluno entrar em contato com suas idéias e hipóteses acerca dos fenômenos estudados para que estabeleça relações entre os saberes que já possuía e os novos conhecimentos que virá a construir, criando assim, uma rede de significados consistentes.

Acreditamos em um processo de trabalho que enfatiza a curiosidade e a reflexão. Em todas as disciplinas procuramos:

- Desenvolver no aluno a capacidade de adquirir os conhecimentos já elaborados pela cultura e pela ciência, isto é, ter condições de acessar, selecionar e organizar esse conhecimento.

- Desenvolver a capacidade de PRODUIR CONHECIMENTOS<sup>51</sup> a partir de aproximações cada vez mais intensas com as informações específicas das diferentes áreas de ensino.

- Desenvolver a autonomia em relação à produção e aquisição de conhecimento a partir do exercício sistemático da meta-cognição, levando-o a APRENDER A APRENDER.

Também nos preocupamos em propor atividades onde o aluno possa APRENDER A LER E ESCREVER PARA APRENDER A ESTUDAR.

A percepção da escrita a serviço da leitura, como PODEROSA FERRAMENTA para a organização do conhecimento, é nosso objetivo, juntamente com o desenvolvimento de estratégias pessoais de ORGANIZAÇÃO INDIVIDUAL (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2005, p. 11).

O ANEXO D do PPP da escola apresenta a que escola recorre (materiais, referências) para fundamentar as disciplinas no tocante aos conteúdos a serem

---

<sup>51</sup> Letras modelo bastão conforme está no PPP da escola.

trabalhados bem como à metodologia utilizada nas salas de aula. Verificamos que todas as disciplinas tomam como base o texto *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. É nesse documento que a escola ancora, oficialmente, sua perspectiva educativa, seu ensino. Isso fica evidente quando lemos o seguinte texto: “[...] A proposta curricular como um todo, será avaliada e reestruturada a partir dos PCNs [...] com impacto direto sobre cada disciplina e sobre o aluno, fundamentando a ação do professor no dia-a-dia” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2005, ANEXO D).

Após lermos cuidadosamente o PPP em todas as suas partes, de fato constatamos que não há outros autores que colaboram para fundamentar a reflexão em torno das disciplinas, do ensino e da aprendizagem. Além das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciência, História, Geografia, Artes, Espanhol, vimos que o Ensino Religioso também aparece no currículo escolar “[...] pensado como área de conhecimento, a partir da escola e não das crenças por religiões e tem como objeto de estudo o fenômeno religioso” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2005, ANEXO D).

Em termos de declarações em torno da perspectiva pedagógica da escola, as palavras anteriores foram tudo que vimos no PPP e nada mais. No entanto, foi suficiente para percebermos que, no termo bakhtiniano, a voz do discurso oficial orientada pelos PCNs afetou a Proposta Político-Pedagógica dessa escola.

Na quarta parte desta tese, desenvolvemos uma discussão apontando que os PCNs estão conjugados com as intenções da proposta educacional brasileira neoliberal e, portanto, vinculados à Pedagogia do APRENDER A APRENDER. Por essa razão, dispensaremos tecer comentários sobre essa questão aqui, mas nos chamou a atenção o modo como a escola (em seu discurso político-pedagógico), ao assumir tal pedagogia, declara como concebe a leitura e a escrita. Em primeiro lugar, afirma que a finalidade de LER e ESCREVER serve para ESTUDAR.

Na citação ainda fica evidenciada a visão de ESTUDO, concebido como: um processo de “organização do conhecimento” conjugado ao “desenvolvimento de estratégias PESSOAIS DE ORGANIZAÇÃO INDIVIDUAL”. Segundo o texto, a leitura

e a escrita são tomadas como PODEROSAS FERRAMENTAS nessa direção. Além do mais, a metodologia para o desenvolvimento de ESTUDOS no PPP da escola é concebida como uma atividade PESSOAL E INDIVIDUAL. Sob a nossa perspectiva, um discurso que reforça o individualismo, a concorrência e que vençam os melhores!

Concordamos que a leitura e a escrita são fundamentais para que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos escolares. Mas seria apenas para essa finalidade? Nessa direção, um questionamento que talvez a escola poderia se fazer diante das declarações em seu PPP seria: **a leitura e a escrita, diante de uma sociedade como a nossa que é de classe, portanto elitista e excludente, organizada para “produzir o fracasso escolar e social de milhões de brasileiros” (PATTO, 1999) deve ser ensinada na ESCOLA FORMAL para que meramente se esgote nos afazeres da vida ESTUDANTIL dos sujeitos? Ou seja, ler e escrever deve mesmo servir para que os sujeitos sigam bem nas tarefas escolares/vencer a escola, considerando que vencer a escola, em tempo de *Compromisso Todos pela Educação*, seria sinônimo de vencer as AVALIAÇÕES OFICIAIS? Sob a nossa perspectiva, esses dois questionamentos poderiam colaborar para que a escola em questão pudesse dar um salto qualitativo no tocante às finalidades de LER e ESCREVER.**

Considerando que a escola, em seu PPP, concebe a leitura e a escrita do modo como anunciado, impôs-se a necessidade de, quando discutirmos as práticas da professora alfabetizadora, atentar para perceber **qual seria o sentido produzido pelas crianças sobre a importância de se aprender a ler e a escrever na escola.**

### 3.4 CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS

A caracterização das famílias e das crianças foi possível ser desenvolvida a partir do instrumento de pesquisa *Roteiro para a caracterização das crianças* junto às famílias (APÊNDICE F). Como ocorreu o processo de coleta desses dados? Explicamos nos termos a seguir.

Para aplicarmos esse instrumento, necessitávamos que as famílias assinassem o *Protocolo de Consentimento e Livre Esclarecimento*. Para tanto, pensamos que seria muito interessante aproveitarmos a primeira reunião anual que a pedagoga e a professora fariam com esses sujeitos. Tal reunião foi agendada em uma data com bastante antecedência e ocorreu no dia 12-5-2010 (conforme já havíamos assinalado num momento anterior deste relatório), num horário das 13h às 15h. Foram convidados os pais/ou responsáveis das 22 crianças que frequentavam essa sala de aula.<sup>52</sup>

Estiveram presentes, nesse encontro, sete representantes das crianças (pais, mães, tias e avós). A pedagoga deu início à reunião com termos de boas-vindas. Lembrou também a importância da família. No entender daquela escola, os pais e/ou responsáveis “[...] deveriam atuar tão intensamente na vida das crianças o suficiente para que elas percebessem que poderiam contar com todos os abraços (apoio) que necessitassem para serem felizes [...]”,<sup>53</sup> bem como propiciassem momentos em que também anunciariam para elas informações para poderem se proteger de tudo que pudesse prejudicá-las ao longo da vida. Em seguida, apresentou os motivos da reunião: a) entrega dos livros didáticos e orientações para sua utilização, zelo; b)

---

<sup>52</sup> É importante dizer que, no diário da professora, constavam matriculadas, nessa turma, 26 crianças. No entanto, observamos que somente 22 frequentavam efetivamente. Em diálogo com a professora, fomos informado de que, das 26 crianças, duas nunca haviam frequentado às aulas e outras duas constavam em seu diário mas frequentavam uma das três turmas do primeiro ano. Segundo a professora, eram crianças advindas de outros Estados. Desse modo, a escola (diretora, pedagoga e professoras), em conversa com os pais, fizeram um termo de comum acordo que ocorreria esse manejo, visando a colaborar no desempenho das crianças. Segundo a professora, as crianças chegaram à escola com uma transferência informando que fossem matriculadas no 2º ano do I Ciclo, no entanto, ao iniciarem um processo de observação em torno de sua desenvoltura acadêmica, observou-se que elas não apresentavam domínio de critérios mínimos exigidos pela escola para permanecerem no 2º ano (minimamente codificar e decodificar).

<sup>53</sup> Palavras da pedagoga registradas em nosso caderno de campo.

orientações gerais da professora sobre o andamento de seu trabalho com as famílias; c) apresentação de nossa pesquisa e entrega de *Protocolos de Pesquisa*.

Quando assumimos a palavra na reunião, apresentamos as intenções de nossa pesquisa e explicamos todas as suas partes: justificativa, objetivos, o desenvolvimento na sala de aula. Dialogamos sobre algumas dúvidas/anseios dos pais. Conseguimos anotar, em nosso caderno de campo, a impressão dos pais sobre a pesquisa a ser realizada nessa escola. Todos os presentes na reunião consideraram positiva a ideia e se colocaram à disposição para assinar os documentos necessários para que as crianças pudessem participar de todo o processo. Consideraram importante a presença da Universidade Federal na escola, por meio da pesquisa, o que, ao mesmo tempo, levava à expectativa de um retorno ao final do trabalho realizado. Dissemos, nessa ocasião, que a qualquer momento que eles desejassem saber de dados da pesquisa já coletados, ou dialogar sobre alguma dúvida ao longo do processo, estaríamos à disposição. Acrescentamos que a pesquisa visava a colaborar para que a escola pudesse aprimorar o trabalho que já vinha desenvolvendo na comunidade bem como se beneficiar no desenvolvimento do conhecimento na área da alfabetização. A reunião se encerrou num clima bastante animador para os pais, para a escola e para nós. Percebemos, nesse encontro, que um diálogo frutuoso havia se estabelecido.

Para darmos continuidade aos trabalhos de assinatura dos documentos que nos permitiriam envolver as famílias e as crianças, para os outros 15 representantes que não compareceram a essa reunião, enviamos, pela agenda das crianças, um envelope lacrado, endereçado aos pais e/ou responsáveis contendo: uma carta explicando as intenções da pesquisa; o *Protocolo de Consentimento e Livre Esclarecimento* e o *Roteiro para a caracterização das crianças* junto às famílias (APÊNDICE F). Para nossa surpresa, tivemos resposta imediata de mais sete famílias. No entanto, embora tenhamos insistido no retorno das outras oito famílias restantes (por meio de recados na agenda, lembretes da professora, telefonemas), não tivemos resposta positiva. Desse modo, das 22 crianças da turma, 14 foram aprovadas pelas famílias para participar da investigação. No entanto, sob a nossa perspectiva, ao longo do tratamento e compreensão dos dados que obtivemos, foi possível verificar informações significativas para o que desejávamos. Entretanto,



instigou-nos o fato de não recebermos o retorno das oito famílias. Isso fez com passássemos a desejar saber quem eram essas crianças e como elas se apresentavam em sala de aula. Sob nossa perspectiva, tal intenção não fugia aos padrões éticos da pesquisa, uma vez que essas crianças não seriam filmadas, fotografadas, enfim, não seria exposta a sua individualidade. Pouco a pouco, ao longo de nossa pesquisa na sala de aula, verificamos que aquelas crianças eram consideradas, pela professora e pela parte pedagógica como, nos termos da escola, as que apresentavam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, no desempenho escolar de maneira geral.

Enquanto estávamos na sala de aula, sentávamos perto dessas crianças e efetivamente constatávamos que elas não acompanhavam as atividades propostas pela professora. Apenas copiavam as tarefas da lousa, mas não as realizavam. Eram apáticas no contexto de sala de aula, quando se tratava de cumprir as atividades. Observamos que seus pais não compareciam às reuniões propostas pela escola nem tampouco aos plantões pedagógicos (atendimento individual a cada família, previsto no calendário de programações da escola).

Talvez seja interessante citar o caso de uma dessas crianças, em especial, que havia sido transferida de uma outra escola municipal (de fato, a diretora da escola de origem havia conversado com a família e entregue a transferência). Já estávamos observando as práticas da professora, quando essa criança foi inserida na sala. Ela foi recebida nessa sala de modo significativamente acolhedor, apresentada a toda a turma, e a professora disse que estaria ali para ajudá-la no que ela precisasse. Ao longo de um pequeno período, a professora passou a observar as atitudes dessa criança, tal como: subir na janela da sala de aula e ficar entre a grade e a vidraça (isso em momento de explicação de exercício, em que todas as demais crianças estavam sentadas e apenas ela se comportava desse modo) e se recusava, definitivamente, a participar de qualquer atividade proposta pela professora. A partir disso, ela convidou a mãe para uma reunião na presença da pedagoga. Estivemos presente nesse encontro, à convite. Foi nesse momento que a professora ficou sabendo das origens da transferência da criança. Tratava-se de um caso em que a escola anterior havia se recusado a continuar com a criança, excluindo-a. A professora solicitou, nessa ocasião, que a família procurasse contribuir com

orientações a essa criança, acompanhá-la, se possível, fazer uma consulta médica, psicológica e psicopedagógica.

Após um trimestre com essa criança em sala de aula, observando suas atitudes, dialogando com ela, combinando atividades junto a uma das professoras da escola que especificamente atendia a crianças que já tinham algum laudo médico, psicológico etc. (crianças consideradas na modalidade de inclusão) e não recebendo nenhum retorno por parte da família, a professora levou esse caso para o *Conselho de Classe* no início do mês de maio, bem como os das outras sete crianças. Ou seja, em termos quantitativos, de 22 crianças, oito foram mencionadas no Conselho de Classe, quase 40%.

Do diálogo estabelecido no *Conselho* surgiu a possibilidade de encaminhar as crianças citadas especificamente para uma avaliação no *Centro de Referência de Atendimento de Portadores de Necessidades Educativas Especiais* (CRAPNEE) do município de Vila Velha. Observamos que tal medida, segundo a professora, poderia possibilitar encontro com orientações que pudessem assinalar o que poderia ser feito para ajudar essa criança. Esse era o caminho que parecia ser o melhor, na ocasião. A professora nos convidou para assistirmos à marcação dessa avaliação no CRAPNEE que, após ser feita pelo telefone da escola, foi comunicada à mãe o local, dia e horário.

Segundo a professora, no CRAPNEE, os alunos devem receber tratamento clínico e social especializado, nas áreas de Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia, Psiquiatria e Assistência Social, pois é um órgão de atendimento público municipal. De acordo com ela e a escola, o Centro se apresenta funcionando de modo insatisfatório, no tocante às possibilidades de atendimento a todas as escolas da educação infantil e do ensino fundamental da rede. No caso do agendamento da criança citada, só foi possível para dois meses depois (cairia basicamente no meio do segundo trimestre). Existe sempre uma grande demanda de encaminhamentos para poucos especialistas que atuam no Centro. Esse é o único lugar público que as crianças das escolas públicas desse município teriam para serem avaliadas e atendidas.

É importante afirmar que, ao citarmos a presença desse Centro, não estamos aqui coadunando com a ideia de que as efetivas mudanças educacionais na aprendizagem das crianças se dariam pela via desse tipo de assistencialismo. O que entendemos e assumimos por educação não despreza, é claro, a ideia de que as crianças precisam ser bem atendidas, quando apresentam um quadro psicofisiológico que a boa Medicina e uma boa Psicologia poderiam colaborar no processo. O que queremos acentuar é que a existência desse Centro tem gerado um ideário interessante nas escolas desse município (a nossa escola de pesquisa não se enquadra nesse caso, levando em consideração o modo como a escola de pesquisa encaminhou o caso do aluno), qual seja: que o CRAPNEE possa ter a possível solução de fazer todas as crianças que ali chegam aprenderem, de preferência, a ler e a escrever, processo mecânico de codificação e decodificação, (principal foco da política neoliberal educacional), ao lado de outro desejo que seria o desenvolvimento de habilidades para o mundo do trabalho em crianças portadoras de necessidades especiais. Certamente, não foi o contrário disso que legitimou a criação do CRAPNEE pela política pública voltada para as questões da inclusão. Pensamos que o que estamos inferindo é amparado em uma reportagem sob o título *Crianças com necessidades especiais terão transporte para estudar em VV*, no jornal *Folha Vitória*, do dia 10 de agosto de 2009,<sup>54</sup> conforme apresentamos a seguir, na íntegra:

Mais de 2.800 crianças com necessidades especiais, que dependem de transporte público para estudarem nas escolas da rede municipal de Vila Velha, serão beneficiadas com a compra de seis microônibus pela Secretaria Municipal de Educação, a partir do mês de setembro. Um sétimo veículo também será comprado para atender exclusivamente aos alunos com problemas visuais.

O investimento, com recursos próprios, totaliza pouco mais de R\$ 1 milhão e também atende às recomendações do Ministério Público, que considera o serviço importante para promover ações de inclusão social e para facilitar o acesso dos alunos com necessidades especiais ao ensino público gratuito e aos serviços especializados de tratamento médico na rede municipal.

Os novos veículos vão garantir que crianças com surdez, deficiência visual e diversos outros tipos de limitações físicas e problemas de locomoção possam ir e voltar da escola, além de ir e voltar das sessões de terapia sem nenhum sacrifício adicional. Os ônibus vão buscá-las e entregá-las em casa de acordo com os horários de aula e de terapia, que serão previamente agendados.

---

<sup>54</sup> Disponível em: <<http://www.folhavitória.com.br/geral/noticia/2009/08/criancas-com-necessidades-especiais-terao-transporte-para-estudar-em-vv.html>>. Acesso em: 7 fev. 2011.

Esses ônibus também cuidarão do transporte de alunos até o *Centro de Referência para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (CRAPNEE)*, que funciona na Praia da Costa. 'Neste centro, nossos alunos recebem tratamento clínico e social especializado, totalmente gratuito, nas áreas de Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia, Psiquiatria e Assistência Social', assinala o secretário de Educação Heliosandro Mattos.

Segundo ele, Vila Velha é o único município do Estado que oferece este tipo de atendimento aos alunos com necessidades especiais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. 'O CRAPNEE é mantido pela Secretaria de Educação e realiza uma média de 2.800 atendimentos por mês. Agora, com o transporte que vamos oferecer, o número de atendimentos certamente vai aumentar, pois os ônibus vão pegar as crianças em casa e, depois do tratamento, as levarão de volta em segurança', finalizou o secretário Heliosandro Mattos.<sup>55</sup>

Os veículos já estão sendo equipados com ar condicionado, elevadores para cadeirantes, degraus antiderrapantes e outros itens adaptados para aumentar a segurança e a comodidade das crianças.

A preocupação com os números quantitativos é explicitamente posta na reportagem, abafando os problemas da logística que o Centro enfrenta, bem como o que efetivamente entende sobre o seu papel com as crianças e as escolas. É importante observarmos que o número de atendimento de mais 2.800 crianças diariamente com necessidades especiais é colocado, logo no início da reportagem, como anúncio de uma vantagem e/ou avanço no município. Ao longo da escrita deste texto questionamos esse número de atendimentos. Se for um quantitativo real, é preocupante, pois poderíamos dizer que existe uma **epidemia, em termos médicos**, de crianças/casos especiais na rede municipal de ensino de Vila Velha/ES.

Uma questão que ainda queremos ressaltar: qual foi o resultado das medidas e/ou tentativas da professora com o aluno que vimos citando? De fato, verificamos que a professora terminou o ano letivo sem ter o retorno do que efetivamente tinha essa criança, embora houvesse procurado explicações com a sua família. A mãe, se levou a criança no *Centro de Referência*, não comentou nem com a escola, nem com a professora.

Ao longo de todo o ano em que estivemos na sala de aula, vivenciamos vários episódios que envolveram essa criança. Ela era assídua, tinha atitudes de querer subir em sua mesa repentinamente, recusava-se a fazer qualquer tipo de atividade.

---

<sup>55</sup> Grifos nossos.

Algumas vezes, a professora vinha até a mesa onde fazíamos anotações e nos perguntava o que ela poderia fazer. Ao se recusar a fazer as atividades, esse aluno debruçava-se sobre a carteira e dormia por um bom tempo, acordava para ir ao recreio e, ao voltar, procurava andar pela sala. Não tinha êxito em tumultuar a aula, porque a professora dialogava muito com ela e isso parecia constrangê-la a ter qualquer atitude de agressão ao que ela lhe pedia. No recreio, observávamos essa criança. No refeitório, ela seguia a fila para pegar sua merenda sem nenhum conflito, merendava sentada junto com outros colegas, corria, brincava, havia escolhido um coleguinha para ser seu amigo a todo custo, chegando a coagi-lo muitas vezes quando ele rejeitava brincar. Isso fez com que a escola (coordenadora) observasse mais o relacionamento dessas duas crianças para protegê-las de algum episódio constrangedor.

O quadro apresentado por essa criança conjuntamente ao quadro das outras sete crianças, cada uma, segundo a professora, demonstrando diferentes atitudes diante da aprendizagem da leitura e da escrita, fez com que, no início do segundo trimestre, a professora dialogasse conosco sobre o que a ressentia na turma bem como nas orientações sobre a alfabetização da política educacional municipal.

Segundo a professora, todas as responsabilidades sobre o desempenho das crianças, no período em que tem desenvolvido seu trabalho na rede municipal, parecem recair sobre o professor, algumas vezes balizada na ideia de que uma formação pautada numa perspectiva pedagógica, a psicogenética (perspectiva que vem sendo assumida pela Semed desde os anos 90) ou mais recentemente o letramento, já seria o suficiente para dar conta dos enfrentamentos do trabalho alfabetizador.

Diante do que vimos comentado sobre as oito famílias que não nos enviaram os protocolos de pesquisa, ainda é interessante dizer que, das oito crianças oriundas dessas famílias, objetivamente, sete foram orientadas pela professora e pela pedagoga a permanecerem na semana de recuperação da escola, no final do terceiro e último trimestre (mês de dezembro). Como veremos no capítulo que discutimos as práticas da professora investigada (capítulo 5), todas essas crianças foram aprovadas a cursarem o 3º ano, no ano letivo de 2011.

À guisa de esclarecimento, um panorama geral dos dados produzidos em torno da *caracterização das famílias e das crianças* encontram-se no ANEXO B deste relatório.

#### 4 A ALFABETIZAÇÃO NA HISTÓRIA

Este capítulo se colocou como necessário, neste relatório, por dois motivos, a saber: *primeiro*, a necessidade de explicitarmos questões em torno de nossa categoria central (o modo como concebemos a alfabetização), para a compreendermos as práticas da professora alfabetizadora; e, *segundo*, a relevância de promovermos uma discussão que se direcionasse à nossa hipótese de pesquisa (explicitada na parte 2 deste texto), qual seja: **a perspectiva do letramento tenderia a atuar como estratégia de conciliação entre o construtivismo e os “antigos” métodos de alfabetização**. Nessa direção, passamos a entender que se colocava como necessário buscarmos elementos que permitissem uma compreensão de como essa perspectiva (o letramento) foi incorporada ao discurso oficial do MEC.

Desse modo, pela via de uma investigação histórica nos esforçamos/arriscamos em focar/compreender: **como e com que finalidade(s) política(s) o discurso oficial do MEC tratou e/ou tem tratado o ensino da leitura e da escrita, chegando a caracterizá-lo, na atualidade, como letramento?** Consideramos que as palavras (temas/fenômenos) só ganham sentido se compreendidas no contexto em que foram enunciadas. Para desenvolver essa compreensão, pela via histórica, buscamos em Bakhtin (2003 p. 314) uma orientação metodológica. Para esse pensador, “[...] ‘compreender’ é cotejar com outros textos num novo contexto”, retomar a palavra. Há, portanto, sempre o “[...] encontro de dois textos, do que está concluído e do que está sendo elaborado em reação ao primeiro. Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores” (BAKHTIN, 2003, p. 333). Por essa razão, esse autor afirma:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites, para o contexto dialógico (este se perde num passado sem limites e ao futuro sem limites). [...] Não existe nada absolutamente nada morto: cada sentido terá a sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 2003, p. 410).

*Cotejar* aqui implica estabelecer o diálogo e, portanto, pressupõe suscitar as palavras, as vozes que povoam(ram) o contexto social e histórico em que foi se configurando o ensino da leitura e da escrita no Brasil. Bakhtin/Volochínov (2006, p. 41) esclarece:

[...] as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. [...] É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados.

Uma vez que o letramento passou a se posicionar como perspectiva oficial, buscando se colocar/se afirmar como mais *apropriada* e, portanto, mais *moderna* para potencializar as práticas do ensino da leitura e da escrita, procuramos evidenciar os “[...] fios dialógicos e ideológicos” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006, p. 41) em torno do processo de sua afirmação no cenário da educação brasileira.

Compreendemos que a *Alfabetização*, termo que começa a ser utilizado no Brasil no final da década de 1910,<sup>56</sup> para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita e que, na atualidade, tende a ser substituído por *letramento* ou a ser utilizado juntamente com esse último, tem uma história no contexto da educação brasileira.<sup>57</sup>

Dermeval Saviani, ao desenvolver uma palestra em comemoração ao aniversário dos 30 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), no dia 8 de abril de 2009, ajudou-nos a entender que, para fins de compreensão de qualquer fenômeno educativo ocorrido na política pública educacional deste país, em anos recentes, é necessário remontar à década de 1990, porque foi nesse período que foram construídas as bases educacionais

<sup>56</sup> De acordo com os textos de Maria do Rosário Longo Mortatti, intitulados *Os sentidos da alfabetização: São Paulo: 1876-1994 (publicado em (2000) e A história dos métodos de alfabetização (2006)*, no final de 1910, o termo *alfabetização* passa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita no Brasil (MORTATTI, 2006, p. 6). Podemos descrever o contexto histórico em que tem origem esse termo do seguinte modo: em 1890, foi implementada a reforma da instrução pública no Estado de São Paulo, pretendendo servir de modelo para os demais Estados. Mortatti (2000, p. 6) lembra que tal reforma “[...] se iniciou com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa [...] [e, desse modo], em 1896, foi criado o Jardim da Infância nessa escola”. Assim, “[...] do ponto de vista didático, se encontrava nos novos métodos de ensino, em especial no então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura, a base da reforma” (p. 6). Ainda de acordo com Mortatti (2006, p. 6), “A partir dessa primeira década republicana, professores formados por essa escola normal passaram a defender programaticamente o método analítico para o ensino da leitura e disseminaram-no para outros Estados brasileiros, por meio de ‘missões de professores paulistas’”. Mortatti (2000, 2006) denomina esse contexto histórico como o primeiro momento da história da alfabetização em São Paulo/SP que se inicia em 1876. Essa data foi escolhida por Mortatti (2000) como marco inicial do primeiro momento crucial da história dos métodos, porque, nesse ano, foi publicada, em Portugal, a *Cartilha maternal* ou *Arte da leitura*, escrita pelo poeta João de Deus.

<sup>57</sup> Especificamente, no Estado do Espírito Santo, a história da alfabetização tem seus registros desde a década de 1870, conforme tem apontado Gontijo (2008) e seu grupo de pesquisa constituído por mestrandos, doutorandos e estudantes de *Iniciação Científica no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo* (PPGE-UFES).



que influenciarão pontualmente a educação brasileira. A alfabetização foi objeto de interesses políticos e econômicos nesse contexto. Por exemplo, ao longo da década 1990 e da corrente década (anos 2000), constatamos eventos significativos que colaboraram para puxarmos os *fios dialógicos*, *cotejarmos* e/ou compormos a *compreensão* desejada. Quais foram esses eventos? Conseguimos elencá-los do seguinte modo:

- a) o ano de 1990 foi instituído pela *Organização das Nações Unidas* (ONU) e a *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (Unesco)<sup>58</sup> como o ano Internacional da Alfabetização.<sup>59</sup> A partir desse ano, seria comemorado, no dia 8 de setembro, o *Dia Internacional da Alfabetização*. Com esse ato, a Unesco incentivou os países signatários a se comprometerem a diminuir, no mundo, o índice de analfabetismo, pois, nos países subdesenvolvidos, cerca de 25% de adultos e crianças não sabiam ler e escrever, chegando a um total de novecentos milhões de pessoas;<sup>60</sup>
- b) acontece, em 1990, sob a coordenação da Unesco, a *Conferência Educação para Todos* (EPT), que vai impor aos 155 países convidados/participantes uma agenda de trabalhos para a década corrente, tendo como um dos itens principais: cada país deveria *cuidar* de elevar os índices de alfabetismo;
- c) em 1990, acontece, em Washington (EUA), a assinatura do *Acordo de Washington*, por parte dos países denominados *subdesenvolvidos*, que trará implicações para o desenvolvimento das políticas sociais e, sobretudo, para a educação em nosso país até atualidade;
- d) em 1995, o Brasil assume uma discussão e toma decisões no tocante à reforma do Estado. Tais decisões serão expressas nos documentos elaborados pelo *Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado* (MARE), sobretudo um

---

<sup>58</sup> Desde 1957, por decisão da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), a Unesco implementa, dentre os países que aderem às campanhas, o chamado *Ano Internacional* (Disponível em: <<http://www.girafamania.com.br/introducao/unesco.html>>. Acesso em: 20 out. 2010).

<sup>59</sup> É curioso pensarmos que a comemoração dessa data no Brasil acontece desde 1930, no dia 14 de novembro, data da fundação do *Ministério da Educação e Saúde Pública*. Foi uma iniciativa do Governo Getúlio Vargas que acabava de tomar posse. A criação do Ministério visava a promover o ensino primário e combater o analfabetismo (Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/datacomemorativas/dia-da-alfabetizacao.htm>>. Acesso em: 21 out. 2010).

<sup>60</sup> Informações extraídas do site oficial organizado pela equipe do *Brasil Escola* (Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/datacomemorativas/dia-da-alfabetizacao.htm>>. Acesso em: 21 out. 2010).

documento datado em 1995.<sup>61</sup> De fato, a reforma do Estado trará implicações para o âmbito das políticas sociais e, em especial, para a educação. No contexto da reforma, especificamente para o campo da alfabetização, vimos a chegada e o desenvolvimento do *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* (PROFA);

- e) acontece a entrada efetiva do Brasil nos debates econômicos globais;
- f) a ONU declara que 2003 a 2012 seria a década da alfabetização<sup>62</sup> e, nesse período, o Brasil começa a intensificar sua preocupação com as avaliações oficiais, que, desde o final da década de 90, já vinham ocorrendo, agora pautadas pelo Ideb;
- g) em 2006, há no Brasil o movimento *Compromisso Todos pela Educação* que se torna, então, o Decreto nº 6.094, em 24 de abril de 2007, e passa a ser denominado de *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. O discurso de letramento que já havia sido anunciado como perspectiva orientadora do ensino da leitura e da escrita pelo MEC é potencializado a partir desse plano.

Saviani, na ocasião de sua palestra, lembrou que o atual cenário brasileiro tem suas origens nas decisões e implementações das políticas públicas no Governo do presidente Fernando Affonso Collor de Mello,<sup>63</sup> destacando que, a partir desse contexto, houve a abertura do mercado nacional às importações (abre as fronteiras) e o início do *Programa Nacional de Desestatização*. Esse autor complementa afirmando que, na verdade, tais decisões ocorreram em consequência de este país optar por aceitar as reformas políticas neoliberais (im)postas pelo Banco Mundial (BM) enunciadas a partir do *Consenso de Washington*.

Conforme também aponta Soares (1998, p. 36), “[...] apesar de o país ser considerado rebelde às políticas do *Consenso de Washington* [...]”, no contexto do

---

<sup>61</sup> Documento disponível no site: <[http://www.bresserpereira.org.br/ver\\_file\\_3.asp?id=121](http://www.bresserpereira.org.br/ver_file_3.asp?id=121)>. Acesso em: 22 mar. 2011. Ainda é importante dizer que os principais documentos que foram produzidos em torno da reforma gerencial do Estado brasileiro podem ser encontrados nesse site indicado.

<sup>62</sup> Informação extraída do site oficial da ONU no Brasil (Disponível em: <<http://unicrio.org.br/conheca-a-onu/agenda/>>. Acesso em: 23 jan. 2011).

<sup>63</sup> Foi o trigésimo segundo presidente da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil, cargo que exerceu de 15 de março de 1990 a 29 de dezembro de 1992. Foi também o primeiro presidente eleito por voto direto, após o Regime Militar, em 1989.

governo Collor, não demorou a se iniciar uma série de reformas<sup>64</sup> propostas pelo modelo neoliberal. Desse modo, havia se encerrado a possibilidade do cumprimento do *slogan* que basicamente havia marcado os anos 80: *Tudo pelo social*, expressão da *Nova República* que desejava sugerir que as políticas públicas sociais teriam efetivamente prioridades (saúde, educação, segurança, moradia e saneamento básico).

Sabemos que a eleição de Collor trouxe várias modificações em relação ao governo anterior. Para a economia, por exemplo, esse momento passou a representar um divisor de águas, pois o Brasil foi inserido no quadro internacional que impôs novas perspectivas de competitividade, tendo em vista a globalização. Nesse contexto, o termo *privatização* já começa a ser posto em prática, como palavra de ordem. Essa foi uma das primeiras medidas na chamada reforma do Estado. Inicia-se a minimização do Estado para que o País se incluísse na nova ordem de mercado. Nessa direção, Libâneo (2003, p.163) afirma:

O pano de fundo da reforma educacional brasileira começou a delinear-se nos anos 90 com o governo de Fernando Collor de Melo, que assumiu a presidência da república e encetou a abertura do mercado brasileiro, a fim de inserir o País na trama mundial, ocasionando sua subordinação ao capital financeiro internacional. A atrelagem financeira ao mercado globalizado reflete-se nas demais dimensões da vida social, como as políticas públicas de âmbito social e, entre elas, especialmente a educação.

E de que modo e/ou por quais razões as prescrições do BM para o Brasil se originaram nesse período (1990)? Saviani (2007, p. 425) lembra que foi exatamente em 1990 que haviam sido publicados os resultados de uma reunião ocorrida em novembro de 1989, promovida por John Williamson, no *International Institute for Economy*, que funciona em Washington (por isso o neoliberalismo remete ao termo *Consenso de Washington*). O objetivo desse encontro foi discutir as reformas consideradas necessárias para a *América Latina* (especificamente para os países tomadores de empréstimos). Esse autor, analisando criticamente o termo *Consenso* afirma:

---

<sup>64</sup> O termo reforma passou a ser utilizado pelo BM para se referir ao “[...] aprofundamento do processo de desregulamentação e abertura econômica iniciado nos anos 80, aliado à execução de programas sociais na população mais pobre” (SOARES, 1998, p. 28-29).

Na verdade, Williamson denominou Consenso de Washigton o conjunto das recomendações saídas da reunião porque teria constatado que se tratava de pontos que gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia (SAVIANI, 2007, p. 428).

Essa reunião deveria servir efetivamente para imprimir como seria desenvolvido o modelo neoliberal<sup>65</sup> de desenvolvimento econômico a ser implementado pelos governos nacionais que a ele aderissem. Na verdade, já no início da década de 80, reformas educacionais eram articuladas em diversas regiões do mundo sob a coordenação de organismos internacionais. O objetivo das mudanças era adequar os sistemas de ensino às exigências do fenômeno caracterizado pela globalização de ordens e intensiva informatização dos processos produtivos.

Esses processos de reforma educacional, já iniciados na década de 1980, foram/são interpretados como seguindo a *ideologia da modernização* ou a *ideologia neoliberal*, e são associados a uma reação do que ficou sendo chamado de *Nova Direita* ao processo de esvaziamento do Estado intervencionista. Em função disso, é possível constatar uma mudança nas políticas de investimentos dos organismos internacionais. Por exemplo, o BM, a partir do início da década de 1980, direcionou

---

<sup>65</sup> Entendemos que é importante lembrar onde nasceram os dois principais organismos internacionais que compõem o neoliberalismo. As duas instituições financeiras internacionais, o *Banco Mundial* (BM) e o *Fundo Monetário Internacional* (FMI), foram criadas ao final da 2ª Guerra Mundial (1944), na *Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas*, em Bretton Woods, New Hampshire, Estados Unidos. O Banco Mundial é composto atualmente por um conjunto de instituições lideradas pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que abrange quatro outras agências: a *Associação Internacional de Desenvolvimento* (IDA), a *Corporação Financeira Internacional* (IFC), a *Centro Internacional Para Resolução de Disputas Sobre Investimentos* (ICSID) e a *Agência de garantia de Investimentos Multilaterais* (MIGA). “Em 1992 o BM assumiu ainda a administração do *Fundo Mundial para o Meio Ambiente* (GEF) aprovado pela Eco 92 como principal fundo para gerenciamento do meio ambiente, tornando-se o principal gestor de recursos para o meio ambiente no âmbito global [...]” (SOARES, 1998, p. 15-16). O BM possui 181 Países-membros. Destes, 173 recebem ordens de apenas sete – Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, França, Canadá, Japão e Itália. No que se refere à força política, os Estados Unidos possuem 17% dos votos, e o poder de veto e, juntamente com os sete países mais ricos, perfazem um total de 45% de votos. Já o Fundo Monetário Internacional agrega 183 Países-membros dos quais 177 juntos representam pouca força política nas tomadas de decisões e agem subordinados ao grupo de países mais poderosos. Juntos, tornaram-se os guardiões dos interesses do capital e com capacidade para induzir políticas econômicas e o destino de continentes e países em todo o planeta, lembra Silva (2002, p. 3-4). Não podemos esquecer que existe também, no jogo neoliberal, a *Organização Mundial do Comércio* (OMC), criada em 1995, visando, por exemplo, a: promover o comércio entre os países, arbitrar as disputas comerciais; definir e fiscalizar o cumprimento de acordos e de normas de comércio entre os países. Em 2002, possuía 142 Países-membros, com sede em Genebra, na Suíça, onde trabalham cerca de 500 pessoas. A maioria dos seus sócios, incluindo o Brasil, mantém delegações em Genebra. É a partir de suas representações que os países reclamam os seus direitos comerciais.

um volume de recursos para investimentos em Educação como nunca antes, principiando por regiões como a África, o Sudeste Asiático e o Oriente Médio e, posteriormente, estendendo a outras áreas.

Nessa mesma época, acompanhando uma tendência internacional de responsabilidade social das corporações empresariais, algumas organizações brasileiras deram início a projetos de intervenção na realidade social. A ideia era formar parceria com o setor público na construção de uma sociedade sustentável. Essa inclinação e/ou tendência das corporações empresariais se prolongaria até os dias atuais. Soares (1998, p. 23) afirma que, embora alguns componentes das prescrições/programas do BM tenham variado ao longo do tempo, são cinco eixos principais que os países em desenvolvimento deveriam levar em consideração:

1. equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução de gastos públicos;
2. abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não tarifárias;
3. liberação financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro;
4. desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do estado, como controle de preços, incentivos etc;
5. privatização das empresas e dos serviços públicos.

Por meio desses eixos, estava circunscrito o que poderíamos chamar de *narrativa mestre* a ser tomada e seguida pelos países da América Latina para a implementação de sua política interna, em diálogo, evidentemente, com a estrutura política e econômica global. Em termos práticos, tais eixos:

[...] exigiram dos países tomadores de empréstimos a aplicação de um programa único, secundarizando os diferentes graus de desenvolvimento, os estágios industriais, as características da economia, os recursos ambientais, as necessidades sócio-educacionais e as diferenças culturais, geográficas, étnicas e religiosas (SILVA, 2002, p. 2).

E por que razão o Consenso de Washington elaborou esses eixos? O que estava ocorrendo naquele contexto? Soares (1998, p. 21) lembra que os anos 80, especificamente a partir de 1982, se configuraram em endividamento dos países em desenvolvimento, “[...] uma situação de crise e de extrema vulnerabilidade destes países [...]”. O BM se apropria desse contexto econômico crítico dos países e se

compromete a ajudá-los, no entanto impõe suas condições para a concessão de novos empréstimos. A principal delas foi passar a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação dos países. A título de exemplo, como foi o caso da configuração da nossa *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB nº.9.394/96)<sup>66</sup>. Em outros termos, ficava firmado que o BM, conjugado com outros organismos internacionais de financiamento, por exemplo, o *Fundo Monetário Internacional* (FMI), seria um organismo responsável não só pela gestão da crise de endividamento como também pela reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento. Assim, esse novo papel do Banco reforçou a sua capacidade de (im)por políticas (SOARES, 1998). Tudo passaria por sua avaliação.

Essa condição é que mudou toda a forma de o BM se relacionar com as políticas dos países em desenvolvimento. Se, até a década de 80, o BM se aproxima dos países fazedores de empréstimos esporadicamente (quando fazia as avaliações de seus empréstimos), nos anos 90, efetivamente, ele ocupa um lugar de orientador das metas e ações em torno das políticas sociais desses países. Por isso, além dos empréstimos tradicionais destinados às políticas setoriais, surgem, a partir dos anos 80, os programas de ajuste estrutural, ou seja, nova modalidade de empréstimo não vinculada a projetos, mas sujeita a condicionalidades amplas e severas de cunho macroeconômico e setorial. Isso implica dizer que o BM empresta dinheiro desde que este seja conjugado com seus interesses (que é neoliberal). Isso é notório, conforme lembra Soares (1998, p. 23, grifo nosso):

O objetivo dos programas de ajuste é assegurar o pagamento da dívida e transformar a estrutura econômica dos países de forma a fazer desaparecer características julgadas indesejáveis e inconvenientes ao novo padrão de desenvolvimento (neoliberal): protecionismo, excesso de regulação, intervencionismo, elevado grau de introversão, entre outras. A idéia central que passou a vigorar é que a maior parte das dificuldades desses países se encontra neles próprios, sobretudo na rigidez de suas economias. *Conseqüentemente, reformas profundas em suas instituições e políticas passaram a ser consideradas mais importantes do que o alívio da dívida.*

Diante dessas colocações, podemos inferir e/ou afirmar que, até os anos 80 (precisamente 1982), o BM fazia o empréstimo visando a receber de volta o que

---

<sup>66</sup> Dermeval Saviani, em seu livro intitulado *Da nova LDB ao Plano Nacional de educação: por uma outra política educacional* (1998), apresenta uma interessante discussão em torno dessa Lei (abordando as lutas travadas em seu processo composicional até o momento em que é promulgada em 20 de dezembro de 1996).

emprestou. Nesse novo cenário, seu olhar muda de foco, ou seja, o mais importante para esse organismo é passar a tomar conta dos países, inserindo-os cada vez mais na lógica neoliberal. Diante de tal exigência, de que modo o Brasil reagiu? Conforme assinalamos, durante o governo Collor, o País se portou rebelde no sentido de não desenvolver os trabalhos indicados pelas agências internacionais.

A título de exemplo, quando o Brasil retornou da *Conferência Educação para Todos* (EPT), ocorrida em Jomtien, na Tailândia (5 a 9 de março de 1990, mesmo ano em que Washington apresentou o seu relatório para os países em desenvolvimento), trouxe uma agenda cheia de trabalhos para desenvolver em casa (trabalho a ser projetado para cerca de dez anos). O que aconteceu? Ele não se preocupou com os trabalhos. Desde a preparação para a Conferência, que ocorreu em um período de transição de governo no País, já haviam acontecido alguns transtornos. Esse fato é descrito por Moacir Gadotti no texto *Educação para todos: avaliação da década (2000)*<sup>67</sup> da seguinte forma:

A preparação da conferência se deu em um momento de transição de governo no Brasil, no final de 1989 para 1990. Aqueles que prepararam as propostas a serem levadas para a conferência não puderam participar dela porque o governo mudou. A delegação que foi para Jomtien – com exceção das pessoas vinculadas à sociedade civil – não estava a par de todas as discussões anteriores, resultado da descontinuidade que sempre acontece quando há mudanças de governo. Assim, a relação com o movimento nasceu de forma complicada no Brasil. Parece que o debate é cíclico: desapareceu depois de 1991 ou 1992 e reapareceu, quando o Ministério da Educação (MEC) foi chamado a participar da conferência de Nova Delhi (GADOTTI, 2000, p. 27).

No mesmo documento, encontramos um comentário de Gadotti sobre como o Brasil, juntamente com os outros 155 países, se comportaram em Nova Delhi,<sup>68</sup> na Índia, em 1993. Descreve que, nesse evento, os países deveriam apontar algumas ações em torno do que haviam assinado/assumido em Jomtien no tocante à declaração

---

<sup>67</sup> Documento oficial desenvolvido pelo MEC/INEP, no ano de 2000, como o resultado do *I Seminário Nacional Sobre Educação para Todos*, ocorrido em junho de 1999. Essa publicação apresenta as exposições e parte dos debates realizados no evento que tinha como objetivo tecer, a partir de diferentes perspectivas, um balanço da situação educacional brasileira dez anos após a Conferência de Jomtien.

<sup>68</sup> A iniciativa E-9 foi lançada em Nova Delhi, Índia, em 1993 na ocasião da Reunião Sobre *Educação para Todos* nos nove Países mais populosos do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão). Os chefes de Estado e Governo desses nove países assinaram a declaração de Nova Delhi, comprometendo-se a alcançar os Objetivos de *Educação Para Todos* (EPT) (Disponível em: <<http://www.unesco.org/pt/brasil/education/>>. Acesso em: 28 jul. 2009).

*Compromisso Todos pela Educação*. Segundo o texto, os resultados estavam muito aquém dos esperados, pois o Brasil não havia se organizado, levando em consideração o que havia acordado em Jomtien. Foi em Nova Delhi que houve a decisão de uma nova estratégia, ou seja, concentrar o debate não em todo o mundo, mas, no máximo, em dez países que tivessem mais de 10 milhões de analfabetos. Entre eles, estava o Brasil. Foi em Nova Delhi que nasceu o *Education for All 9 (EFA 9)*.

Esses eventos foram patrocinados e financiados por quatro organismos internacionais, quais sejam: a *Organização das Ações Unidas para a Educação (Unesco)*; o *Fundo das Nações Unidas Para a Infância (Unicef)*; o *Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (PNUD)*; e o *Banco Mundial (BM)*. Em Jomtien, cada organismo enfatizou e declarou sua posição e proposta (que haviam sido debatidas desde as reuniões preparatórias):

[...] A *Unesco* destacou a diversidade e as minorias – por exemplo, o analfabetismo da mulher. Uma categoria nova aparece no discurso pedagógico: a equidade. Até 90, falava-se muito na igualdade de oportunidades. A partir daí, passa-se a trabalhar com a categoria de equidade. O contrário de igualdade é desigualdade e de equidade é iniquidade [...]. O *Unicef* enfatizou a educação integral e suas necessidades básicas. [...] o *Unicef* tentou dar uma conotação mais qualitativa, abordando qualidade de vida, de nutrição e de saúde das crianças. O *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)* realçou a idéia de que a melhoria dos índices de educação acabaria produzindo melhor crescimento econômico. O *Banco Mundial* esteve mais preocupado com o gerenciamento dos recursos, batendo na tecla de que há recursos para a educação, mas são mal-aproveitados (GADOTTI, 2000, p. 28-29, grifo nosso).

Dessas quatro agências, a partir desses eventos, o BM apareceu nos últimos anos, em âmbito geral, como o de maior visibilidade no panorama educativo global, ocupando, em grande parte, o espaço tradicional da Unesco. E como ele conseguiu essa proeza? Conforme lembra Torres (1998, p. 125-126), “O Banco Mundial transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento [...]”.



O evento de Jomtien culminou com a elaboração de um documento oficial, intitulado *Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos*<sup>69</sup> ou, como ficou conhecido, *Relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*, (Unesco), ou, mais popularmente, como *Relatório Jacques Delors* que veio a chamar a atenção dos países em desenvolvimento para o seguinte enfoque: melhorar a qualidade da educação básica (art. 2º do Documento). Esse relatório foi publicado pela Unesco, em 1996, como resultado dos trabalhos da comissão que, entre 1993 e 1996, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI. Tal relatório foi publicado no Brasil em 1998, com prefácio do então ministro Paulo Renato Costa Souza, em que ele realça, como diz Saviani (2007, p. 431), “[...] a importância desse documento para o cumprimento da tarefa, à qual o MEC estava voltado, de repensar a educação brasileira”.

É importante, para as questões do campo da alfabetização, pensarmos que, em Jomtien, houve uma *ampliação* (entre aspas) da concepção da educação básica a qual

[...] inclui igualmente as crianças, jovens e adultos, iniciando-se com o nascimento e se estendendo pela vida toda, não se limitando à educação escolar nem à escola de primeiro grau, nem tampouco a um determinado número de anos ou níveis de estudo, mas que se define por sua capacidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa (TORRES, 1998, p. 133).

Praticamente, todas as demais reuniões internacionais que ocorreram até 2004, como o *Fórum Mundial de Educação em Dacar* (2000), a *Declaração do Milênio* (2000), a *Declaração de Cochabamba* (2001), a *Declaração de Tirija* (2003) e a *Declaração de Brasília* (2004), tomavam como temática, para potencializar os debates, essa concepção de educação básica e a desdobravam em outros documentos resultantes de cada conferência. Tal concepção tem como corrente pedagógica a pedagogia do *aprender a aprender*, que havia sido insinuada desde o Relatório de Jomtien. Essa pedagogia acentua a aposta na defesa de uma cidadania planetária, indicando, ainda mais, a direta vinculação ideológica dos paradigmas educacionais dominantes na atual gestão do capital, na busca da superação da sua

---

<sup>69</sup> Declaração aprovada pela *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*; evento que ocorreu em Jomtien, Tailândia, nos dias 5 a 9 de março de 1990 (Disponível em: <[http://app.crea-rj.org.br/portalcreeav2midia/documentos/declaracaojomtien\\_tailandia.pdf](http://app.crea-rj.org.br/portalcreeav2midia/documentos/declaracaojomtien_tailandia.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2009).

crise estrutural. Uma aposta contraditoriamente equivocada (para não dizer enganosa), pois, como nos alerta Saviani (2007, p. 428-429, grifo nosso), os próprios donos dos empréstimos internacionais já passaram a reconhecer (e por isso a insistência nessa concepção de educação básica) que, desde os anos 90, a ordem econômica

[...] denominada pós-fordista e pós-keynesiana, pressupõe, ou melhor, assenta-se na exclusão que comparece duplamente: ela é pressuposta, num *primeiro sentido*, na medida em que se admite, preliminarmente, que na ordem atual não há lugar para todos. Portanto, boa parte daqueles que atingem a idade para ingressar na População Economicamente Ativa (EPA) nela nem sequer chega a entrar. Num *segundo sentido*, a exclusão é pressuposta porque, incorporando crescentemente a automação no processo produtivo, a ordem econômica atual dispensa, também de forma crescente, mão-de-obra. Estimulando a competição e buscando maximizar a produtividade, isto é, o incremento do lucro, a extração da mais-valia, ela rege-se por uma lógica que estabelece o predomínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, conduzindo à exclusão deliberada de trabalhadores.

Esse autor esclarece o que parece ser o empenho maior e mais acirrado, tanto por parte das empresas como por parte dos governos: conseguir reduzir a folha salarial e os gastos trabalhistas e previdenciários. Acrescenta ainda Saviani (2007, p. 429):

Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira 'pedagogia da exclusão'. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se adiante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão.

Nesse panorama explicitado por Saviani, fica evidente o porquê da insistência do BM em defesa do conceito de sua concepção de *ensino básico*. Nada mais, nada menos do que para reforçar a ideologia do *autoeducar-se* para toda a vida, *autoterceirizar-se*, ideia central defendida pelo paradigma da pedagogia do *aprender a aprender*. Perspectiva esta que subtrai do sujeito a possibilidade de ingressar num processo de apropriação das características do *gênero humano* (homem que se insere efetivamente na história) (DUARTE, 1993, p. 42).

Por isso é que Duarte insiste em dizer que a pedagogia do *aprender a aprender* produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo. O ideal é que, nos países, todos estejam tão ocupados procurando dar conta de sua subsistência, que não tenham tempo para ingressar efetivamente em sua história. Duarte (2006, p. 156-157) aborda as diversas frases prontas que comumente se presentificam nos jargões cotidianos, reflexos desse tipo de sociedade que está se configurando, afirmados da seguinte forma:

[...] Não é casual que o *aprender a aprender* venha sempre acompanhado de um discurso que alerta para a existência de uma aceleração vertiginosa das mudanças na tecnologia, nas relações de trabalho, nos valores culturais, nas atividades cotidianas, nas relações econômicas e políticas internacionais. Mudança é a palavra da moda. O aluno deve ser preparado para viver numa sociedade em permanente e cada vez mais rápida mudança. O professor deve aprender a conviver com as mudanças constantes em seu trabalho e a participar ativamente dessas mudanças. Os pesquisadores devem estar sempre dispostos a abandonar seus paradigmas e abraçar os paradigmas da moda. O trabalhador deve estar sempre disposto a mudar de um trabalho para o outro, tendo o desemprego constantemente intercalando essa passagem. O consumidor deve estar sempre apto a comprar um modelo mais novo de um determinado produto, a experimentar outra marca, a sentir necessidade de um novo tipo de produto (DUARTE, 2006, p. 156-157, grifo nosso).

E ainda acrescenta:

Nesse sentido, o discurso da mudança, perfeitamente afinado com o *aprender a aprender*, nada tem de crítico e sim, pelo contrário, encontra-se a serviço da adaptação dos indivíduos às exigências econômicas, políticas e culturais do capitalismo contemporâneo (DUARTE, 2006, p. 157, grifo nosso).

Foi com base no discurso do *aprender a aprender* que o Brasil compareceu (precariamente) à *Conferência de Nova Delhi* (1993) para apresentar o que chamou de *Plano Decenal de Educação para Todos*, documento elaborado em 1993, pelo MEC, objetivando cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as prescrições do BM. Esse documento foi considerado um conjunto de diretrizes políticas voltado para a *recuperação* da escola básica no País. Em seu conjunto, o *Plano Decenal* marca a **aceitação formal** (marcamos em negrito de propósito), pelo Governo Federal brasileiro, das teses e estratégias formuladas nos fóruns internacionais que diziam tratar da *melhoria* da educação básica. Ou seja, deixou de ser aluno rebelde,

como na *era Collor*, pois agora já vivia os tempos *pós-impeachment*, *era do Governo de Itamar Franco*. O *Plano Decenal* tinha como metas.<sup>70</sup>

- incrementar, em cerca de 50%, os atuais níveis de aprendizagem nas matérias do núcleo comum, tomando como referência os novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas a serem determinados para o sistema;
- elevar a, no mínimo, 94% a cobertura da população em idade escolar;
- assegurar a melhoria do fluxo escolar, reduzindo as repetências, sobretudo na primeira e quinta séries, de modo a que 80% das gerações escolares, do final do período, possam concluir a escola fundamental com bom aproveitamento;
- criar oportunidade de educação infantil para cerca de 3,2 milhões de crianças do segmento social mais pobre;
- proporcionar atenção integral a 1,2 milhões de crianças e adolescentes através do Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), em áreas urbanas periféricas;
- ampliar o atendimento de jovens e adultos, priorizando a faixa de 15 a 19 anos, de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente a quatro séries para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados (Acesso em 22 mar. 2011).

A partir do período de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso,<sup>71</sup> o Brasil se reaproximou ainda mais do BM, permitindo uma intervenção pontual das instituições financeiras internacionais nas políticas nacionais e, em especial, nas educacionais, feitas com o consentimento do Governo Federal, dos Estados e das elites de empresários nacionais. Assim, ampliou-se o processo de abertura econômica, intensificou-se o processo de privatizações e aprovou-se uma série de mudanças constitucionais (como de fato foi previsto no *Consenso de Washington* que assim seria a atuação do BM, interferindo nas leis e resoluções) que *abriram* caminho para o aprofundamento das reformas, como nos lembra Soares (1998).

No tocante à política da educação nacional, o BM prescrevia os seguintes objetivos a serem perseguidos pelo Brasil: a) tornar os investimentos em educação o aspecto central dos esforços de desenvolvimento das nações; b) promover o progresso

<sup>70</sup> Informações obtidas do manual intitulado *O que é o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)*. Disponível em: <<http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-167-o-que-e-o-plano-decenal-de-educacao-para-todos.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2011.

<sup>71</sup> O popularmente chamado de FHC assumiu a Presidência do Brasil pela primeira vez no dia 1º de janeiro de 2005. Foi reeleito presidente nas eleições de 1998. FHC havia atuado como ministro da Fazenda no período do Governo de Itamar Franco, que se encerrou em dezembro de 1994.

educacional por meio de mudanças na gestão, pela descentralização e ênfase na qualidade; c) instalar sistemas nacionais de avaliação e implementar reformas curriculares e programas de discriminação positiva, além da concessão de maior autonomia às escolas locais (CASASSUS, 2001). Essa foi a fórmula da chamada mudança educacional que começou a ser desenvolvida no Brasil no período de Governo de Fernando Henrique Cardoso, 1995 a 2002.<sup>72</sup> Silva (2002, p. 2) lembra que, nessa época,

[...] o governo federal, entre 1990 e 2002 tornou-se sujeito ímpar no processo de ajuste e implementação de políticas sociais de corte privatista, na medida em que alterou a Constituição Federal de 1988, através de emendas e de medidas provisórias, instituindo preceitos jurídicos e normativos que dão outra configuração à ordem econômica e social do país.

Dessa forma, o País passou a se orientar, deliberadamente, pela via das prescrições neoliberais. Silva (2002, p. 3, grifo nosso) denuncia que:

[...] no Brasil, a partir dos anos noventa, diante das pressões externas e da possibilidade de lucros imediatos que seriam aferidos pela elite dominante nacional, o governo brasileiro aceitou as determinações externas. *A sua disposição em governar atendendo aos interesses dos banqueiros e dos credores* pode ser constatada no processo de desmantelamento do Estado nacional-desenvolvimentista no campo social, e na aplicação de políticas regulatórias nas áreas estratégicas que favorecessem os bancos e as empresas transnacionais.

Essa autora ainda acrescenta que as pressões dos investidores, credores e acionistas dos bancos e das empresas transnacionais, a fiscalização e arbitragem da *Organização Mundial do Comércio* (OMC) bem como a intervenção do FMI e do BM, constituíram “[...] os elementos para se obter do Governo Federal, parte dos estaduais e elites dominantes o *consentimento que se efetiva mediante subscrição ao modelo de desenvolvimento econômico neoliberal* instituído durante o *Consenso de Washington*” (SILVA, 2002, p. 3, grifo nosso).

Foi desse modo que, a partir dos anos 90, no Brasil, o Governo Federal, Estados e as elites empresariais se dispuseram a implementar, gradualmente, as medidas econômicas de corte neoliberal (contenção de despesas, gastos). Essa atitude colaborou para desmontar o Estado nacional-desenvolvimentista (voltado para a

---

<sup>72</sup> Período em que o economista Paulo Renato de Souza ocupou o cargo de ministro da Educação, uma pessoa ligada a organismos internacionais, como o *Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)* e a ONU.

construção da infraestrutura, polos industriais e petroquímicos, indústria de base, rede de transportes e provedor dos direitos sociais), com o argumento de que a intervenção estatal impedia/intimidava o desenvolvimento do capital (talvez o argumento principal). Desse modo, sob a influência do *Consenso de Washington*, dos credores privados e dos acionistas de empresas transnacionais, passaram a defender um Estado que se ocupasse dos interesses do capital com o livre mercado e que tivesse firmeza na contenção dos investimentos públicos na área social, incluindo, é claro, a educação.

A disposição do Governo Federal em estabelecer sintonia com as políticas pactuadas com o BM, no campo da educação, é encontrada nos documentos desenvolvidos pelo *Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare)*, principalmente aquele lançado em 1995. Curiosamente, esse documento sinaliza a “[...] progressiva transformação do MEC num organismo eficaz de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas na área educacional e a conseqüente redução de seu papel executivo” (SILVA, 2002, p. 5).

Essa autora lembra que o art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394/96 explicita, com todas as letras, essa configuração do MEC: “[...] Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistema e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”. Há, portanto, uma mudança de concepção. Nos anos 80, o papel do Estado era o de executor da política nacional de educação e, nos anos 90, passa a ser o coordenador dessa política, cumprindo papéis supletivo e distributivo, conforme também nos apontam as considerações de Peroni (2009) nessa mesma direção. Esses são alguns dos mecanismos introduzidos na legislação educacional estruturantes da ordem privada neoliberal. Uma das estratégias do Estado é organizar a educação, disponibilizando-a, em seguida, ao setor empresarial.

Vera Maria Vidal Peroni (2007), em seu importante texto, *Reforma do Estado*<sup>73</sup> e *a tensão entre o público e o privado* (2007), contribui para compreendermos como isso

---

<sup>73</sup> Essa pesquisa assume, em linhas gerais, o mesmo entendimento de Estado de Peroni (2007): Estado como Estado histórico, concreto, de classe e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que, no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia.

ocorreu. Lembra que, em 1995, o governo brasileiro, ao desenvolver um diagnóstico sobre a condição no tocante à articulação política, econômica e social, declara que o Estado está em crise e não o capital. Nesse sentido, o Estado havia gerado distorções e ineficiências ao tentar assumir funções diretas de execução e, nesse contexto, “[...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (BRASIL, MARE, 1995, p.11).

Essa nova ordem coloca o País no interior das estratégias do *Projeto de Reforma do Estado* sob a lógica do neoliberalismo. Para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. “[...] O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo”, conforme lembra Peroni (2007, p. 5). O documento desenvolvido pelo *Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare)* diz:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, MARE, 1995, p. 12).

Peroni (2007) observa que o plano de reformar o Estado, a partir dessa perspectiva, pretendeu racionalizar os recursos, diminuindo o papel do Estado no que se refere às políticas sociais. A autora lembra que isso ocorreu em um contexto em que a proposta do Governo Federal, para fazer frente à chamada crise do capital, baseou-se na atração de capital especulativo, com juros altos, o que aumentou as dívidas interna e externa, provocando uma crise fiscal enorme nos Estados e Municípios. Tal situação “[...] leva a crer que a proposta de descentralização apresentada pela União consistiu e continua consistindo, em um repasse, para a sociedade, das políticas sociais” (PERONI, 2007, p. 3). Portanto, o que aparentemente seria uma proposta de Estado mínimo configura-se como realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital, afirma essa autora. E, sob a nossa perspectiva, isso vem a se confirmar na crise de 2007/2008, em que os Estados – incluindo os EEUU – vieram a socorrer o mundo das finanças e seus lucros fraudulentos.

As estratégias de reforma do Estado no Brasil, no período de 1995 até a atualidade, passam a ser: a privatização, a publicização<sup>74</sup> e a terceirização. Conforme expressa Pereira (1997, p. 7), a terceirização “[...] é o processo de transferência para o setor privado dos serviços auxiliares ou de apoio”. A publicização consiste “[...] na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta”. Publicização, no Plano da Reforma do Estado, significa “[...] transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, pública, não-estatal” (PEREIRA, 1997, p. 8). Segundo Peroni (2007, p. 3), as políticas sociais foram consideradas serviços não exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não estatal ou privada. Desse modo, o papel do Estado, com relação às políticas sociais, é alterado a partir do diagnóstico da crise. São duas as suas prescrições:

[...] *racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições*, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos) (PERONI, 2006, p. 14, grifo nosso).

Essa autora lembra que o *Plano de Reforma do Estado no Brasil* (BRASIL, MARE, 1995) propõe que as empresas públicas sejam privatizadas ou transformadas em organizações sociais, organizações parceiras do Estado não dirigidas pelo Poder Público, mas recebendo fundos públicos. Essa autora ainda chama a nossa atenção para o fato de que o Estado continuará financiando essas organizações, apesar de o controle político e ideológico passar para as ditas organizações públicas não estatais, pois, conforme acentua Pereira (1996, p. 14), citado por essa autora:

O Estado Social-Liberal, que é social porque mantém suas responsabilidades pela área social, mas é liberal porque acredita no mercado e contrata a realização dos serviços sociais de educação, saúde, cultura e pesquisa científica de organizações públicas não estatais que financia a fundo perdido com orçamento público (PEREIRA, 1996, p. 14).

---

<sup>74</sup> Termo oriundo do *Programa Nacional de Publicização* o qual autoriza o *Poder Executivo* a, por meio da qualificação de entidades privadas como organizações sociais, transferir-lhes a gestão de bens e serviços públicos a cargos de entidades autárquicas e fundacionais. Tal programa foi anunciado desde a edição do *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, em novembro de 1995, por meio da *Medida Provisória* nº 1.591, de setembro de 1997 (Disponível em: <[http://www.anesp.org.br/userfiles/file/estudos/programa\\_publicizacao.pdf](http://www.anesp.org.br/userfiles/file/estudos/programa_publicizacao.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2011).



Peroni afirma que o *Plano Diretor da Reforma do Estado*, quando propõe a administração gerencial que tem a lógica do mercado e, ainda, quando propõe a atuação das organizações públicas não estatais, não está apenas utilizando a teoria para o diagnóstico, mas também para a própria implementação da reforma.

Nesse redesenho, Peroni (2007, p. 5) alerta que “[...] o Estado se retira da execução e permanece com parte do financiamento (propriedade pública não estatal), mas também, o que permanece sob a propriedade do Estado passa a ter a lógica de mercado na gestão (quase-mercado)”. É importante atentar que “quase-mercado” quer dizer que a lógica de mercado é a que orientará a ação estatal a partir de um discurso “[...] sob a suposição de induzir melhorias” (OLIVEIRA; SOUZA, 2003, apud PERONI, 2007, p. 5).

As declarações do Estado em crise, conforme assinalamos, em linhas gerais, até aqui, bem como a sua nova configuração abriram todos os precedentes necessários e possíveis para que as políticas sociais, e aí a educação, fossem assumidas pela lógica do quase mercado, pois “[...] com o diagnóstico de que o mercado é mais eficiente e produtivo, os princípios da chamada administração gerencial têm influenciado o setor público e a educação; as *parcerias são parte deste processo*” (PERONI, 2009, p. 297, grifo nosso). Essa concepção não foi à toa parar na Lei máxima que orienta (regula) a educação de nosso país. Intervenções como essa na Lei se deram em consequência da conversa em Washington. Para Frigotto (2003, p. 97), estudioso das questões relacionadas com os debates que envolvem trabalho e educação,

A dimensão talvez mais profunda e de consequências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação.

Ao observarmos que foi desse modo que se objetivou a relação MEC-Banco Mundial, concordamos com Warde e Haddad (1998, p. 9, grifo nosso), quando afirmam que

[...] no Brasil, a concepção técnica e financeira do BM ao setor educacional não é nova: data da primeira metade dos anos 70. *Novas são a natureza e a dimensão da sua influência, tanto pelo volume de recursos aplicados, quanto, e principalmente, pelo impacto das suas orientações nas reformas educacionais.*

Isso constitui o caráter estratégico que vem se desenrolando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de ajuste estrutural. Desse modo, o BM passa a exercer profunda influência nos rumos do desenvolvimento para melhor ou para pior em âmbito mundial.

Nessa direção, constatamos que, ao longo dos anos 90, as orientações hegemônicas começavam a cobrar resultados dos trabalhos que haviam sido agendados nas reuniões internacionais. O *Plano Decenal* se apresentou como uma possibilidade de resposta de nosso País a tais exigências. É importante lembrar como Saviani, em seu texto *Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios*, descreve esse momento:

Em 1993 foi editado o Plano Decenal de Educação para Todos [...] cuja elaboração foi coordenada pelo MEC e que pretendeu se distinguir dos planos anteriores seja porque não se referia à educação de uma forma geral mas apenas à 'educação fundamental', seja porque buscou não se reduzir a meras normas de distribuição de recursos. Neste sentido buscou procurar traçar um diagnóstico da situação do Ensino Fundamental e delinear perspectivas, identificando os obstáculos a enfrentar formulando as estratégias para a 'universalização da educação fundamental e a erradicação do analfabetismo' e indicando as medidas assim como os instrumentos para a sua implementação [...]. *Embora o referido Plano Decenal de Educação para Todos se propusesse a ser um instrumento que viabilizasse o esforço integrado das três esferas de governo no enfrentamento dos problemas da educação, ele praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar algumas ações na esfera federal [...]. Em verdade, ao que parece, o mencionado plano foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial (SAVIANI, 1999, p. 129, grifo nosso).*

A parte do texto que grifamos informa, nitidamente, como se configurava a situação do MEC diante dos interesses dos financiamentos internacionais. Nessa época, a situação do nosso País (bem como dos demais países considerados em

desenvolvimento), em termos de rendimento quantitativo escolar, não era das melhores. Motivo que colabora (como já dissemos no início deste texto) para que a Unesco declare 1990 como *Ano Internacional da Alfabetização*, objetivando evidenciar, a cada ano da década de 1990, a necessidade de todos os países em desenvolvimento cuidarem dos índices de analfabetismo de crianças, jovens e adultos. Nesse mesmo ano, conforme podemos observar na fotografia a seguir, no Brasil, é lançado, pelos *Correios*, um selo<sup>75</sup> que fez alusão a essa data.

Fotografia 8 – Selo lançado pelos *Correios do Brasil* (1990)



Fonte: Arquivos do pesquisador (janeiro de 2011).

Seguindo uma leitura da composição visual desse selo, observamos o desenho de um lápis sustentando em sua ponta o globo terrestre. Ao redor dessa cena, temos as letras (cor vermelha) que compõem o nosso alfabeto dispostas na sequência em que são ensinadas na escola brasileira (de “a” a “z”). Temos, assim, a possibilidade de inferir que no selo está circunscrito um discurso que apresenta certa expectativa sobre a alfabetização naquele contexto: a possibilidade de dar conta de solucionar as questões dos países subdesenvolvidos (principalmente o desenvolvimento econômico). Sobre essa assertiva, é importante verificarmos que, na figura do globo terrestre, estão desenhadas apenas as regiões onde se localizam os países latino-

<sup>75</sup> Fotografia feita a partir de documento (fonte primária, selo original) que conseguimos comprar, em janeiro de 2011, de um colecionador e vendedor de selos (Roberto A. Kirsch), residente na cidade de Novo Hamburgo (RS).

americanos (México e América a do Sul) e a costa oeste do continente africano, contextos que, na época (1990), tiveram uma avaliação preocupante sob a perspectiva da Unesco e das agências financiadoras da educação.

É importante lembrarmos que fez parte das comemorações do *Ano Internacional da Alfabetização* rediscutir o conceito de alfabetização e, portanto, o que seria uma pessoa alfabetizada. Sempre é bom lembrar, o que nos informa Britto (2007), em seu texto *Alfabetismo e educação escolar*, que o conceito de alfabetização não se manteve o mesmo ao longo da história. No século XIX, os resultados sobre a alfabetização consideravam que eram alfabetizadas as pessoas que se apresentavam capazes de escrever o próprio nome. Nos anos de 1940, uma pessoa alfabetizada seria quem demonstrasse ser capaz de ler e escrever um bilhete simples. Tal definição tinha como pressuposto a ideia de que, se alguém conseguisse ler e escrever um bilhete simples, demonstrava que tinha avançado para além do mero reconhecimento de letras do alfabeto. Desse modo, quem apenas reconhecesse as letras mas não apresentasse domínio mínimo de interpretação não poderia entrar para os índices oficiais como pessoa alfabetizada (BRITTO, 2007).

Esse autor lembra que, em 1958, a Unesco passou a estabelecer um padrão internacional para a estatística em educação e políticas educacionais, em particular, no tocante aos índices de alfabetismo e analfabetismo. Assim, propôs uma definição de pessoa alfabetizada e de pessoa analfabeta: “[...] alfabetizada seria a pessoa capaz de ler e escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre a vida cotidiana; analfabeta seria a pessoa que não conseguisse nem ler nem escrever uma frase simples e curta sobre a sua vida cotidiana”, aponta Britto (2007, p. 20).

Observamos, conforme Brito, que a definição da Unesco indica o que *bilhete simples* quer dizer e coloca a ideia da alfabetização no cotidiano, nas práticas sociais imediatas e no domínio mínimo de leitura e de escrita. Trata-se, de acordo com esse autor, de um corte pragmático, que indica um “mínimo” se aproximando do conceito de analfabetismo funcional (BRITTO, 2007).

A partir do contexto das comemorações do *Ano Internacional da Alfabetização*, especificamente, no Brasil, vamos perceber um debate em torno da ideia de que a alfabetização deveria ser pensada levando em consideração o aspecto da mecânica do processo de ler e escrever bem como o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. Essa discussão é concretizada por Magda Soares em seu texto *As muitas facetas da alfabetização*.<sup>76</sup> Conforme assume a própria autora, nesse texto, ela estaria proclamando as discussões básicas para o que irá denominar, anos mais tarde, de letramento.

Diante da expectativa anunciada nesse selo, em 1990, de que modo efetivamente passou a se configurar, em anos posteriores, o quadro da alfabetização no Brasil? Verificamos que até a metade da década de 1990, mesmo com os apelos da Unesco e diante dos acordos assinados nas conferências internacionais, até então, de cada duas crianças que ingressavam na primeira série da escola brasileira, uma era reprovada, ou seja, 50% eram reprovadas. Essa realidade permaneceu praticamente inalterada por muito tempo, como podemos conferir na tabela a seguir:

Tabela 4 – Taxa de reprovação ao final da 1ª série do ensino fundamental (1956-1996)

TAXA DE REPROVAÇÃO										
1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
<b>56,6%</b>	51%	52%	49%	48%	48%	48%	49%	46%	46%	41%

Fonte: IBGE/INEP (1996).

De acordo com Mortatti, o censo brasileiro de 1980 apontava que 25,4% da população com idade igual ou superior a 15 anos eram considerados analfabetos, ou seja, cerca de 30 milhões de pessoas não sabiam ler nem escrever. Nos anos seguintes, 1991 a 1996, a situação não é muito desigual, ou seja, o País ainda fica distante do índice aceito pela Unesco (4% de analfabetos jovens e adultos). A tabela a seguir apresenta um panorama (não muito animador) que se apresenta na educação brasileira desde a década de 20.

<sup>76</sup> Texto escrito e publicado na década de 80 e (re)editado em 2003, no livro *Alfabetização e letramento*, pela Editora Contexto.

Tabela 5 – Pessoas analfabetas, no Brasil, na população de 15 anos ou mais. Números absolutos e distribuição percentual (1920-1996)

Ano	Número Absoluto	Percentual
1920	11.401.715	64,9%
1940	13.269.381	56,0%
1950	15.272.632	50,5%
1960	15.964.852	39,6%
1970	18.146.977	33,6%
1980	18.651.762	25,4%
1991	19.233.239	20,1%
1996	15.560.260	14,7%

Fonte: Disponível em: <[http://www.bvseps.epsjv.fiocruz.br/lildbi/docsonline/8/5/458AVALIACAO\\_DO\\_SISTEMA\\_EDUC.pdf](http://www.bvseps.epsjv.fiocruz.br/lildbi/docsonline/8/5/458AVALIACAO_DO_SISTEMA_EDUC.pdf)>. Acesso em: 31 jul. 2009.

De fato, a despeito da sensível redução verificada entre os anos 1991-1996, o Brasil seguia exibindo uma das taxas de analfabetismo mais elevadas da América Latina. Conforme está enunciado na tabela anterior, o País, na década de 80 e ainda no início da década de 90, apresentava uma taxa alta de analfabetismo. Para os alunos com 15 anos ou mais de idade, a taxa era de 20,1% em 1991 e caiu para 14,7% em 1996, o que corresponde, em números absolutos, a cerca de 15,8 milhões de pessoas, contingente superior à população total da maioria dos países da região.

Análises desenvolvidas na época mostravam que a previsão era de que a marca da desigualdade no Brasil, em termos de alfabetização, pesaria duramente sobre a infância e a adolescência. Segundo os estudos realizados por Azevedo (1995), havia uma estimativa, no início dos anos 1990, de que, no ano 2000, uma, em cada quatro crianças, faria parte da estatística sombria das desigualdades. Assim, essas estatísticas, aliadas às previsões sobre o número de analfabetos, colaboraram para produzir mudanças pedagógicas e conceituais no campo da alfabetização que iriam se refletir nas práticas escolares de ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização. Não se pode esquecer de que, nessa época, o Brasil vivia uma tensão, que poderíamos resumir nos seguintes itens: a) a exigência do BM para que o País tivesse todas as crianças dentro da escola (universalização do ensino); e b) a exigência de um *Brasil alfabetizado* (tanto das crianças das classes de alfabetização quanto dos analfabetos que a História do Brasil registrava naquele momento).

Esse era um quadro estatístico interessante para se tornar uma justificativa fértil para que a perspectiva de alfabetização de Ferreiro e Teberosky (que vinham, desde a década de 80, disseminando suas pesquisas na América Latina, sobretudo no México e na Argentina) ganhasse vez no cenário nacional. Segundo Mortatti (2000, 2006), nesse período, os métodos de alfabetização passam a ser questionados. Inicia-se, assim, um período de acentuação em torno da perspectiva do *construtivismo e da desmetodização*<sup>77</sup> no Brasil.

Tal acentuação irá se configurar, na prática, a partir da divulgação patrocinada pelas instituições acadêmicas e pelos órgãos públicos de direção da educação da teoria construtivista – como ficou conhecida a psicogênese da língua escrita – desenvolvida por Emília Ferreiro – doutora pela Universidade de Genebra e orientanda e colaboradora de Jean Piaget – com a participação de Ana Teberosky. A teoria construtivista, diferente dos métodos de alfabetização, os sintéticos e analíticos, que, na prática, enfatizavam um processo de repetição, a memorização, postula que a criança deve ser considerada como um ser ativo, que pensa, que constrói hipóteses sobre a escrita em interação com os objetos de conhecimento. Nesse sentido, o construtivismo prega a “[...] substituição do olho que vê, do ouvido que ouve e da mão que escreve por um cérebro que pensa” (AZEVEDO, 1995, p. 40) e constrói hipóteses sobre o conhecimento.

Conforme assinalam Ferreiro e Teberosky (1989), o construtivismo, no campo da alfabetização, fundamenta-se em dois marcos teóricos – a teoria da linguagem de N. Chomsky e a teoria da inteligência de Jean Piaget (haja vista que Piaget não havia se preocupado com o estudo do sistema da língua). Seguindo as orientações desses autores, a aquisição da língua escrita pela criança é considerada como um progresso psicogenético que se inicia antes da escolarização, seguindo “[...] uma linha de evolução sempre regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas, numa relação direta entre a ontogênese e filogênese” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 19). Desse modo, Mortatti (2006, p. 10) lembra que

---

<sup>77</sup> Mortatti (2000, 2006) considera com esses termos o quarto período da história da alfabetização no Estado de São Paulo.

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma 'revolução conceitual', demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas.

E como se colocam as autoridades educacionais e os pesquisadores acadêmicos nessa época? Essa autora responde à questão afirmando que houve um intenso esforço por parte dos pesquisadores

[...] de convencimento dos alfabetizadores, mediante divulgação massiva de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo (MORTATTI, 2006, p. 10).

Mortatti (2000, p. 10) diz que, nesse momento, inicia-se uma disputa entre os defensores do construtivismo e os defensores “[...] dos tradicionais métodos (sobretudo o misto ou eclético), das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos, engendrando-se um novo tipo de ecletismo processual e conceitual em alfabetização”. Não se podem esquecer, mesmo em linhas gerais, alguns elementos do discurso de Ferreiro, nessa época, para apresentar sua perspectiva de alfabetização para os países latinos e, em especial, para o Brasil.

O discurso dessas pesquisadoras passou a soar para o discurso oficial MEC basicamente como apresentação de duas promessas: a) de fazer com que as crianças pertencentes às classes de alfabetização evoluíssem, evitando, assim, a evasão e a reprovação/repetência futuras; b) à medida que essas crianças não ficassem retidas nestas classes (estes não seriam os filhos do analfabetismo do amanhã, no caso os jovens e adultos) produzindo, assim, a ideia de que a escola brasileira estava garantindo ao BM que o objeto econômico alfabetização recebia a atenção prometida. Estava *assegurada* (em tese) a meta de que, até o final da década, estaria resolvido um problema que a educação brasileira arrastava desde 1900 em sua história.

A própria Ferreiro, em seu texto *Com todas as letras* (1999), ao organizar o seu discurso para propor as questões em torno da *lecto-escrita* para a América Latina,



desenvolve uma reflexão reconhecendo as articulações políticas e econômicas internacionais que se colocavam em torno dos movimentos da alfabetização (por exemplo, articulações/prescrições das Conferências do início da década de 90, bem como do BM). Inicia seu discurso<sup>78</sup> lembrando que, desde dezembro de 1979, em um evento na Cidade do México, intitulado *Conferência Regional de Ministros da Educação e de Ministros encarregados do Planejamento Econômico da América Latina e Caribe* no âmbito da Unesco, havia se dado origem ao que passou a ser denominado de *Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe*. Segundo Ferreiro (1999, p. 7), esse projeto, enquadrado em “[...] um espírito de final de século [...]”, propunha desenvolver metas e ações para conseguir, antes do ano de 1999, a escolarização de todas as crianças dos países presentes naquela *conferência*, de modo a oferecer uma “[...] educação geral mínima de 8 a 10 anos; eliminar para a mesma data, o analfabetismo adulto; melhorar e ampliar a qualidade e eficiência dos sistemas educativos [...]” (FERREIRO, 1999, p. 7).

Ferreiro reforçou que lembrava que, a partir da reunião de Jomtien, o discurso oficial inaugurava a década da alfabetização e da educação básica. Ferreiro se lembra também de um texto que havia escrito ao final da década de 80 para expor em uma reunião que tratava de uma *Consulta Técnica Preparatória para Havana* (Cuba) organizada pelo escritório regional da Unesco (em março de 1988). Segundo Ferreiro (1999, p. 8), nesse texto, ela visava a

[...] contribuir para uma discussão sobre os objetivos da alfabetização inicial, a necessidade de encontrar parâmetros de ‘qualidade da alfabetização’, e a análise dos mecanismos internos à instituição escolar que contribuem para o fracasso dos setores sociais que mais dependem da escola para alfabetizar-se [...].

Observa-se que Ferreiro, ao dialogar nos eventos que cita, posiciona-se e consegue implantar o seu discurso nos países latinos, principalmente no Brasil. Ela, ao mesmo tempo em que admite que é difícil falar em alfabetização e evitar mencionar posturas dominantes (discurso oficial e discurso de denúncia), nesse campo, defende, perante os países da América Latina, a necessidade de repensar o quadro da alfabetização/analfabetismo e, nesse caso, segundo ela, a sua teorização se

---

<sup>78</sup> Sob a nossa perspectiva, a autora organiza um discurso endereçando-o às objetivações políticas e econômicas internacionais.

apresentava como algo importante nessa direção, **mesmo admitindo que os dados que tinha de suas pesquisas com Ana Teberosky ainda eram resultados provisórios.**

Segundo Ferreira e Teberosky, a teoria da psicogênese contribuiria como solução dos problemas de aprendizagem das crianças deste país, no tocante às questões da alfabetização, conforme podemos observar nas declarações dessas autoras na parte introdutória do livro *Psicogênese da língua escrita*:

[...] assinaleremos, em curta síntese que nosso objetivo será mostrar nos fatos a pertinência da teoria psicogenética de Piaget e das conceitualizações da psicolinguística contemporânea, para compreender a natureza dos processos de aquisição de conhecimento sobre a língua escrita, situando-nos acima das disputas sobre os métodos de ensino, porém tendo como fim último o de contribuir na solução dos problemas de aprendizagem da lecto-escrita na América Latina, e o de evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 35).

Foi, então, nesse período, segundo Mortatti (2000), que o construtivismo se tornou hegemônico em decorrência de sua adoção, pelo discurso oficial, para subsidiar, por exemplo, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs)* (1997)<sup>79</sup> bem como o *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)* (2000), dentre tantas outras iniciativas.

Sobre isso é significativo lembrarmos que, segundo Becalli (2007, p. 104-105), a criação e a apresentação dos PCNs e do PROFA para a educação brasileira foram desenvolvidas na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso.<sup>80</sup> Com relação

<sup>79</sup> É importante observarmos que o processo de elaboração dos PCNs começou em 1995. No fim daquele ano, já havia a versão preliminar, que foi apresentada a diferentes instituições e especialistas. A produção de sua versão final destinada aos anos iniciais do ensino fundamental (na época 1ª a 4ª séries) foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 1997. Os PCNs foram transformados num conjunto de dez livros, e seu lançamento ocorreu em 15 de outubro de 1997, *Dia do Professor*, em Brasília. Depois, professores de todo o País passariam a recebê-los em casa. Enquanto isso, o MEC iniciou a elaboração dos PCNs para os anos finais do ensino fundamental (na época, 5ª a 8ª séries do ensino fundamental de oito anos) (Disponível em: <<http://parqueecopoint.com.br/imagens/educacaoambiental/materialdeconsulta/Par%E2metros%20Curriculares%20Nacionais.doc>>. Acesso em: 30 nov. 2009).

<sup>80</sup> Ladeavam o presidente Fernando Henrique Cardoso, no âmbito da coordenação e da implementação da política pública educacional no País, os seguintes sujeitos: Paulo Renato Souza (Ministério da Educação e Cultura MEC); Iara Glória Areias Prado (Secretaria de Educação Fundamental); Walter Kiyoshi Takemoto (Departamento de Política da Educação Fundamental) e, Rosângela Marta Siqueira Barreto (Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas sobre Educação Fundamental). Estes sujeitos coadunavam na época com desenvolvimento da política pública educacional neoliberal.

a esses dois produtos do MEC, orientados pela perspectiva construtivista, é interessante acrescentar alguns comentários que tecemos a seguir.

Sobre os PCNs, é sempre importante lembrar que sua condição de produção esteve balizada também pelas orientações políticas econômicas e ideológicas das conferências e dos organismos financeiros internacionais, conforme aponta Corinta Geraldi em um texto intitulado *Algumas condições de produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais*.<sup>81</sup> Nesse texto, Geraldi (2006, p. 14-15) afirma que a implantação dos PCNs previa as seguintes fases: a primeira fase foi a divulgação, então deixando “[...] claro que já foi proposto, já foi elaborado pelo MEC, de modo que agora seria iniciada a implantação”; a segunda fase consistiria na “[...] adaptação desses Parâmetros nos Estados ou elaboração a partir daí das diretrizes”; a terceira fase seria “[...] a de adequação, em que, na escola, o projeto do Estado vai ser adequado e concretizado ao nível do projeto pedagógico da escola, mas essa adequação vai ser feita nesse terceiro nível”. A produção já está concluída pelo MEC, e a quarta fase “[...] a realização do processo ensino-aprendizagem, é a programação, a adequação do conteúdo ao grupo de alunos, e isso cabe ao professor”. Diante disso, a autora afirma: “[...] Temos portanto duas palavras-chave, a *produção* e a *divulgação* na primeira fase, funções exclusivas do MEC; e na segunda a *adequação*, que cabe aos outros segmentos do *sistema educacional*, conforme proposto pelo documento” (2006, p. 14-15, grifos da autora).

Segundo Geraldi, em outros países, reformas semelhantes a essa instituíram o currículo mínimo nacional. Aqui, o nome ficou *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs). Geraldi lembrou que, de todas as análises que tinham sido feitas em torno das questões ligadas aos PCNs, sobretudo aquelas que se referiam às suas condições de produção, pelo menos duas haviam lhe chamado a atenção: uma da professora Vera Candau,<sup>82</sup> e outra do professor Antônio Flávio Barbosa Moreira.<sup>83</sup> De acordo com Geraldi (2006, p. 14) “[...] ambos enfatizam que, na verdade, pelo

---

<sup>81</sup> Segundo a autora, uma primeira versão das ideias desenvolvidas nesse texto foi apresentada em um debate sobre os PCNs, na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (FE/UNICAMP), em 24-6-1996.

<sup>82</sup> Trabalho apresentado em um debate sobre os PCNs no *VIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* (VIII ENDIPE), realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis (SC), no início de maio de 1996.

<sup>83</sup> Trabalho apresentado no *IV Congresso Estadual Paulista Pela Formação do Educador* (IV CEPFE), em Águas de São Pedro/SP, em maio/1996.

jeito que é proposto não se trata de parâmetro curricular, é currículo mínimo nacional e mais, é currículo homogeneizante porque tem uma listagem de conteúdos, objetivos dos conteúdos e propostas de atividades e processos avaliativos”.

Nesse texto, a autora afirma que, desde a concepção dos PCNs até a sua divulgação, havia uma espécie de endereçamento: de que neles estaria a possibilidade de o MEC poder instituir um controle sobre o que a escola desenvolveria com base em avaliações oficiais. Segundo Geraldi (2006, p. 20, grifo nosso):

[...] pode-se compreender que os PCNs fazem parte de uma política fundamental do Governo FHC para a educação; que sua elaboração está estreitamente ligada a outras três estratégias que dela dependem (livros didáticos nacionais, formação de professores de âmbito nacional e avaliação nacional) e, que uma delas, *a avaliação é fundamental e a razão de todas as outras.*

Essa autora, ainda citando Freitas (1995, p. 258, grifo nosso), sustenta a ideia de que:

Para os neoliberais e seus aliados, a escola deve melhorar a qualidade dentro dos marcos do atual projeto político da escola e, para garantir esse projeto, propõe-se o aumento do controle político do aparato escolar [...]. *O efeito esperado é que esse controle se dê agora pela via da avaliação externa e não mais burocraticamente.*

Para Geraldi (2006, p. 20), tais afirmações fazem sentido no contexto da organização da escola baseada

[...] na exclusão dos que são rotulados de ‘incapazes’, utilizando para isso vários sinônimos, mais ou menos cínicos, mas que via de regra excluem os que fogem do ‘padrão’ esperado e delineado pelo capital, cuja ‘lógica’ pode ser buscada através das categorias de classe, gênero, raça, opção sexual, portador de deficiência (real ou fictícia).

De todos os comentários e compreensão que o texto de Geraldi (2006) nos apresentou, um em especial nos chamou a atenção, por ter implicações diretas para as discussões que estamos desenvolvendo neste texto: o fato de suas análises contribuírem para que compreendêssemos que a instituição dos PCNs, ao longo dos anos 90, já anunciava o que praticamente as escolas vivenciariam futuramente (hoje): aplicação de provas que são desenvolvidas a partir de descritores baseados em habilidades e competências que compõem o sistema de avaliação em larga escala do País, balizados por padrões internacionais. Sobre essa questão, Geraldi

(2006, p. 15) anuncia que “[...] parece ficar evidente o objetivo dos PCNs: não só tem que ter um conteúdo nacional como também tem que ser do jeito que o Saeb quer avaliar, por isso precisa parâmetro nacional”. Nessa direção, a autora complementa que, desse modo,

[...] ‘parâmetros’ configuram uma relação (selecionada e arbitrária) de conteúdos escolares considerados como válidos e necessários bem como sua operacionalização na programação escolar que será considerada válida (embora não obrigatória), cujo cumprimento e efetivo aprendizado dos alunos será controlada pela avaliação nacional (GERALDI, 2006, p. 15).

Com efeito, vemos, nas considerações de Corinta Geraldi, que, no processo de feitura dos PCNs, o discurso oficial de nosso país já previa a conformação efetiva do sistema de avaliação em larga escala. No início dos anos 90, vemos a institucionalização do *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (Saeb).<sup>84</sup> No tocante a esse sistema, é importante pensarmos que, em 2005, a *Portaria Ministerial* n.º 931, de 21 de março de 2005,<sup>85</sup> alterou o nome do exame amostral do Saeb para *Avaliação Nacional da Educação Básica* (Aneb). No entanto, por sua tradição, o nome do Saeb foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação desse exame. Desse modo, o Saeb passou a ser composto, conforme estabelece a Portaria citada por dois processos: a *Avaliação Nacional da Educação Básica* (Aneb) e a *Avaliação Nacional do Rendimento Escolar* (ANRESC).

De fato, a Aneb é realizada por amostragem das *Redes de Ensino*, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, ela então recebe o nome de *Prova do Saeb* em suas divulgações. Já a ANRESC é mais extensa e detalhada que a Aneb e, desse modo, tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de *Prova Brasil* em suas divulgações. A *Provinha Brasil*, “acessório do letramento”, também é uma vertente da ANRESC. Apresentamos, mais à frente, as origens da *Provinha Brasil*, situando-a no jogo das políticas educacionais em anos recentes (a partir de 2007) no Brasil.

---

<sup>84</sup> Informações oficiais sobre a origem desse sistema de avaliação, bem como portarias e outros documentos que o oficializaram se encontram no site: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/caracteristicas.htm>>. Acesso em: 22 jan. 2011.

<sup>85</sup> Esse documento se encontra no site: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/legislacao.htm>>. Acesso em: 22 jan. 2011.

Se, desde os anos 90, houve a origem e disseminação/ampliação do Saeb (que, como vimos, obedecia às prescrições dos eventos internacionais bem como das agências financiadoras da educação deste país) houve também, na mesma direção, a preocupação com a formação de professores alfabetizadores. No dia 14 de dezembro de 2000, na sede do Ministério da Educação, em Brasília (DF), durante uma reunião que contou com a presença de representantes das Secretarias de Educação de todos os Estados brasileiros, ocorreu o lançamento do *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* (PROFA), conforme informa Becalli (2007, p. 113).

Na direção do entendimento do modo como o programa PROFA foi pensado e articulado, no final dos anos 90 e início dos anos 2000, visando a dar conta do ensino da leitura e da escrita nas classes de alfabetização, é importante pensar **que houve, de certo modo, um movimento orientador autoritário das práticas dos professores alfabetizadores, semelhante àquele ocorrido, no contexto das políticas educacionais**, na década de 70 e 80 que, sob a égide do tecnicismo, partilhava de uma crença: a de que seria suficiente ter uma boa<sup>86</sup> (entre aspas) proposta delineada e “[...] elaborada com o auxílio dos especialistas e, em alguns casos, professores (às vezes até com a participação das entidades de classe do professorado em algumas reuniões), para mudar o currículo e a fisionomia do trabalho político/pedagógico nas escolas brasileiras [...]” (GERALDI, 2006, p. 16). No entanto, segundo essa autora, tal crença tinha como premissa que bastava “[...] ‘treinar’ ou ‘reciclar’ o professor para que este compreendesse e implementasse o que fora concebido pelos especialistas e/ou burocratas dos órgãos do aparelho estatal” (GERALDI, 2006, p. 16).

Nessa direção, o trabalho de Becalli (2007), o qual, sob nossa perspectiva, apresenta uma análise significativa sobre a proposta do ensino de leitura prescrita pelo PROFA, colabora para informar, efetivamente, que há permanência do autoritarismo por parte do discurso oficial (à semelhança dos anos 70 e 80), no tocante às orientações acerca *do que* (currículo) e *do como* (metodologia) o professor alfabetizador deveria desenvolver suas práticas. Para o contexto de nossa

---

<sup>86</sup> Entendendo qualificada como *boa*, segundo o que a ideologia do discurso oficial considera.

discussão, é significativo tomarmos uma parte do texto de Becalli (2007), o qual nos informa precisamente como esse programa previu, desde as suas origens, a formação dos professores alfabetizadores. Permitiremos, a propósito, que o texto dessa autora descreva como se deu tal cenário.

[...] O Governo Federal iniciou o processo de construção do PROFA em outubro de 1999, por meio de uma conversa institucional entre a SEF/MEC e a TV Escola, da qual participou Telma Weisz, a quem, mais tarde, foi concedida o cargo de supervisora pedagógica do programa. Para formar a equipe pedagógica e atuar na coordenação-geral, foram convidadas Rosana Dutoit e Rosaura Soligo, uma vez que ambas haviam trabalhado na elaboração do módulo Alfabetizar com Textos do projeto Parâmetros em Ação. Assim, torna-se necessário pontuar que essas profissionais da educação ocupavam, naquele determinado momento histórico, uma posição de destaque no contexto educacional brasileiro, um lugar que lhes conferia autoridade na área da alfabetização e, por isso, seus discursos foram tidos como legítimos, proporcionando credibilidade ao programa.

Ainda havia o Grupo-Referência, constituído por 14 professoras alfabetizadoras de escolas públicas do Estado de São Paulo, [...] que foram convidadas pelas representantes oficiais do PROFA a integrarem a equipe pedagógica por conta do interesse e da disponibilidade que demonstraram em compreender melhor como se desenvolve, nos alunos em fase de alfabetização, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Após a constituição dessa equipe, foram realizadas reuniões semanais, com a finalidade de '[...] planejar as atividades a serem gravadas e tematizar a prática' (BRASIL/PROFA, 2002c, p. 3). Desse modo, entendemos que, subjacente à concepção de formação continuada de professores da SEF/MEC, está a crença de que, para causar impactos e mudanças nas práticas pedagógicas dos professores que trabalham nas classes de alfabetização, faz-se necessário colocá-los '[...] em situações similares às que enfrenta/terá de enfrentar na prática' (BRASIL/PROFA, 2001d, p. 28). Por isso, a necessidade de construir um Grupo-Referência de professoras alfabetizadoras que desenvolveram, na prática, em sala de aula, as atividades de leitura e escrita planejadas pela equipe pedagógica do PROFA e autorizaram a gravação em vídeo, a fim de proporcionar aos demais professores alfabetizadores brasileiros a reflexão do construtivismo de Ferreira e Teberosky 1999), à luz das experiências cotidianas e, sobretudo, '[...] servir de modelo de referência para os professores' (BRASIL/PROFA, 2001d, p. 31) [apontou] (BECALLI, 2007, p. 109-110).

Sobre as descrições contidas na citação anterior, Becalli (2007, p. 110) desenvolve os seguintes comentários:

Ao realizarmos uma leitura dos implícitos presentes nos enunciados da SEF/MEC, acerca do Grupo-Referência, pudemos observar como um modelo de formação de professores pautado no construtivismo e comprometido, [...] com o desenvolvimento de competências profissionais, continua nos remetendo a metodologias 'tradicionais' de formação em que há um modelo de professor a ser seguido juntamente com suas propostas didáticas construtivistas previamente definidas.

Dessa forma, apesar de enunciar que os professores formadores e os cursistas foram considerados '[...] como sujeitos ativos de seu processo de construção de conhecimentos [...]' (BRASIL/PROFA, 2001d, p. 26) e que as

gravações das aulas do Grupo-Referência tiveram a função de suscitar reflexões coletivas sobre as práticas de leitura e escrita com a participação dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, observamos, nitidamente, que tais gravações de vídeo estiveram alicerçadas por uma perspectiva monológica que, ao legitimar um determinado regime de verdade sobre a alfabetização na prática educativa escolar, dificultou uma atitude ativa responsiva por parte dos professores formadores e dos cursistas com a sua própria prática de ensino. Assim sendo, torna-se imprescindível destacarmos que uma perspectiva monológica não advém de sua existência e sim de uma imposição unilateral, por conseguinte, não problematizada e legitimada por determinados discursos científicos.

Tomando as contribuições de Rossler (2000, p. 18), também nos é possível visualizar que tais discursos envolveram os professores alfabetizadores num processo de sedução que teve a pretensão de conservar a hegemonia de um determinado modelo de ensino, e, dessa forma, fez com que o PROFA se configurasse como um “[...] dos processos de alienação das relações humanas e, nesse sentido, contrário à formação de indivíduos livres e conscientes” (BECALLI, 2007, p. 110).

Ainda complementa a pesquisadora, e concordamos com ela que:

[...] o PROFA se constituiu como um programa alienador, na medida em que apresentou situações didáticas de alfabetização sob o argumento de que eram necessárias e eficazes para se alcançar a melhoria do desempenho dos alunos em leitura e escrita, sem dar voz às reais dificuldades que os professores brasileiros encontram ao cumprir o seu dever de ensinar e, por conseguinte, sem considerar as especificidades existentes no interior de cada turma de alfabetização do País (BECALLI, 2007, p. 110-111).

Os resultados em torno da abrangência do PROFA, em termos de alcance ao professor alfabetizador, foram significativos, pois o programa alcançou, efetivamente, todos os Estados e municípios de todo o País, conforme aponta Becalli (2007). No entanto, no tocante ao aspecto quantitativo, reduzir os índices de analfabetismo no Brasil, que era de fato a sua grande promessa e também a grande expectativa do MEC, parece não ter sido cumprido, ficando apenas em tese. Dizemos em tese, pelo fato de, segundo dados do *Censo demográfico* do IBGE, divulgados oficialmente pelo MEC/Inep, no Relatório intitulado *Mapa do analfabetismo no Brasil em 2003*,<sup>87</sup> termos o seguinte quadro: de um total de 119.533 pessoas pesquisadas para verificar a situação do analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais de idade, objetivamente um total de 16.295 era analfabeta. Desse modo, a taxa de analfabetismo ainda permanecia em 13,6%. Além desses índices, existem as pessoas com mais de 15 anos que não permaneceram por quatro anos nas escolas, consideradas analfabetas funcionais – leem, mas não interpretam,

---

<sup>87</sup> Dados extraídos do Relatório oficial do MEC/Inep intitulado *Mapa do analfabetismo no Brasil*, lançado em 2003 (Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/default.htm>>. Acesso em: 23 out. 2010).



numa margem de 30 milhões de brasileiros.<sup>88</sup> Como já citamos, esse era ainda um número visto pela Unesco como preocupante. A própria equipe do MEC/Inep, que desenvolveu análises em torno desses dados, ao verificar que, desde 1900, o Brasil não consegue vencer o analfabetismo, fez um comentário afirmando que a situação do País estava mais preocupante do que se pensava, ao dizer que:

Se por um lado, o Brasil tem hoje plenas condições, do ponto de vista de seus recursos econômicos e da qualificação dos seus docentes, para enfrentar o desafio de alfabetizar seus mais de 16 milhões de analfabetos, por outro lado, o próprio conceito de analfabetismo sofreu alterações ao longo deste período. Assim, enquanto o conceito usado pelo IBGE nas suas estatísticas considera alfabetizada a '*pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece*', cada vez mais, no mundo, adota-se o conceito de analfabeto funcional, que incluiria todas as pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas. Usando este segundo critério, mais adequado à realidade econômica e tecnológica do mundo contemporâneo, o nosso número de analfabetos salta para mais de 30 milhões de brasileiros, considerando a população de 15 anos ou mais (BRASIL, MEC/INEP, 2003, p. 6-7).

Gontijo e Schwartz (2009, p. 10), ao discorrerem sobre as promessas do construtivismo proclamadas por Ferreiro e Teberosky, ao longo da década de 90, fazem uma interessante colocação:

Talvez, no Brasil, as finalidades apontadas pelas autoras para as suas teorizações tenham sido levadas demasiadamente a sério, porque, após quase 30 anos de divulgação e de disseminação dessa teoria, o problema do fracasso escolar permanece sem solução. Convivemos, portanto, com o desafio de garantir às crianças brasileiras oportunidades efetivas de aprendizagem da leitura e da escrita.

O desafio apontado pelas autoras é pontuado, por exemplo, pela compreensão do sentido que a perspectiva de Ferreiro e Teberosky atribuía à alfabetização e, portanto, ao processo que levava a aquisição da leitura e da escrita. Alfabetização, para tal perspectiva, seria o momento em que as crianças, ao interagirem com objetos do mundo letrado, fossem capazes de criar hipóteses da escrita alfabética e, desse modo, começariam a relação grafema e fonema (leitura) e fonema e grafema

---

<sup>88</sup> No Brasil, o analfabetismo ainda persiste, sobrevivendo a campanhas, movimentos e a soluções do tipo *contábil* ou *populista*. Assim, podemos citar, entre outros: *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos* (1947, Governo Eurico Gaspar Dutra); *Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo* (1958, Governo Juscelino Kubitschek); *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (MOBRAL) (1968-1978, Governos da ditadura militar); *Programa Nacional de Educação de Alfabetização e Cidadania* (1990, Governo Fernando Collor de Mello); *Programa de Alfabetização Solidária* (1997, Governo Fernando Henrique Cardoso) e, finalmente, *Brasil Alfabetizado* do atual governo, que, por sua vez, não resolveram o problema (Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/datacomemorativas/dia-da-alfabetizacao.htm>>. Acesso em: 25 out. 2010.

(escrita). Sobre essa posição construtivista, Gontijo e Schwartz (2009, p. 11) acrescentam que

[...] as crianças não aprendem sozinhas e nem de forma espontânea. Para que elas se apropriem dos conhecimentos e, em particular da linguagem escrita, é necessária uma mediação qualificada dos professores que, por sua vez, só é possível com a existência de espaços para estudo, para troca de experiências, para planejamento e para organização intencional e sistemática do trabalho a ser realizado com as crianças na sala de aula.

É interessante não esquecermos qual era a base central das intencionalidades no momento em que o País optou pelo PROFA para orientar a formação dos professores alfabetizadores. O contexto que já descrevemos indica que o Brasil deveria demonstrar bom desempenho no tocante aos índices de reprovação e repetência nas séries iniciais bem como nas avaliações oficiais. Na época, *demonstrar bom desempenho* estaria ligado à possibilidade de fazer, por exemplo, novos empréstimos às agências internacionais, além de demonstrar para a Unesco que havia se preocupado em pensar com mais *seriedade* a dívida histórica de um país de muitos analfabetos.

Em 2003, diante do resultado do índice de analfabetismo no Brasil apontado no relatório do MEC/Inep (2003) (divulgado na época do primeiro mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva)<sup>89</sup> foi anunciada uma nova tática do discurso oficial para a educação: o lançamento do *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)* que estabelece o *Compromisso Todos pela Educação*, parte integrante do PDE. Diante dessa nova tática, é importante questionarmos: como tem se configurado o BM, principalmente em suas reformas mais recentes? Sobre essa questão, Soares (1998, p. 26) nos ajuda a entender ao afirmar que

---

<sup>89</sup> O popularmente chamado Lula terá seu governo estendido pelo período de dois mandatos consecutivos 2003 a 2006 e 2007 até 31-12-2010. Ainda é importante dizer que enquanto escrevamos este trabalho, ocorriam, em nosso país, as campanhas eleitorais para eleição de presidente, senadores, governadores, deputados federais e deputados estaduais. No dia 31 de outubro, na ocorrência do segundo turno para a eleição de quem ocuparia a Presidência do Brasil, disputada entre José Serra e Dilma Rousseff, quem ganha as eleições, com cerca de 56% do total de milhões de votos por todo o País, é Dilma. Esse evento é um marco interessante na História do Brasil, pois temos, pela primeira vez, eleita uma mulher para ocupar um cargo e tomar decisões significativas da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil. A própria presidenta exclamou em seu primeiro discurso, ainda na noite do dia 31 de outubro, que estava ali “[...] assumindo a função mais importante em toda a sua trajetória profissional e política [...]”. Sua frase inicial do discurso foi “A mulher pode”. Discurso veiculado pela Rede Globo de Televisão, às 20h, no *Programa Eleições Brasil (2010)*.

[...] O Banco Mundial continua a resistir a transformações substanciais em sua estrutura e em suas políticas. As novas políticas e procedimentos são constantemente violados, e o Banco Mundial continua a não assumir qualquer responsabilidade pelos projetos e programas fracassados. Mais grave ainda, o Banco permanece estrutural e operacionalmente uma organização antidemocrática, não-transparente e avessa à participação popular, *evitando o acesso dos cidadãos à informação e a sua participação em decisões que afetam profundamente suas vidas e sociedades* (SOARES, 1998, p. 26).

Vimos, a partir dessa citação, portanto, que o BM é uma instituição fechada, resistente, bem como uma instituição antidemocrática. No entanto, mesmo assim passou a estar, praticamente, dentro do gabinete do ministro da Educação e Cultura, o que nos faz constatar que boa parte dos itens da agenda prescrita por esse banco foi aceita sempre deliberadamente em acordo com o Governo Federal, Estados e as elites empresariais. Atitude esta que acentuou as finalidades das políticas sociais, incluindo as finalidades da política educativa deste país a serviço dos interesses do mercado.

Talvez esse fato explique por que virá o desespero por implantar (ao sabor do imediatismo, durante os anos seguintes 2003 a 2008) os programas de *desenvolvimento* da educação, como todos aqueles que fazem parte da política de educação compensatória (que buscam compensar o mal que fez/faz à nação, tipo um *mea-culpa*)... São tantos os programas: *Bolsa Escola, Bolsa Família, Vale Gás, Política de Cotas nas Universidades, Programa de Inclusão Social das Crianças que Apresentam Necessidades Espaciais, Programa para Atendimento Escolar Indígena*. Ao lado desses programas, ainda existe a política de financiamento escolar, concretizada em ações como o *Plano Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef)* e, mais atualmente, o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)*. Como já enunciamos, também temos o *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. A lista é grande. E de que modo e/ou em que contexto tem origem o *Compromisso Todos pela Educação*? Ele teria alguma ligação direta com a atual perspectiva de ensino da leitura e a escrita? Vamos considerar essas questões a partir do panorama que explicitaremos a seguir.

Podemos compreender sua origem do seguinte modo: em 2005, surge um organismo denominado *Todos pela Educação (TPE)*, prescrevendo enunciados para reorientar a educação básica do Brasil. Nesse mesmo ano, um grupo de empresários se apropria das brechas postas pelo processo de redefinição do Estado neoliberal (Estado mínimo) e começa a pensar sobre a realidade educacional do País na atual configuração do capitalismo. Conforme descreve Martins (2009, p. 4),<sup>90</sup> o grupo de empresários verificou que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do País, interna e externamente.

O grupo concluiu que a “incapacidade” técnico-política dos governos na realização de políticas educacionais, ao longo dos anos, havia criado sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram a TPE com a missão de mudar o quadro educacional do País, principalmente, no que se refere à qualidade da educação. O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado de *Compromisso Todos pela Educação*,<sup>91</sup> que toma, na verdade, a base para as orientações da *Declaração Mundial de Educação para Todos*, proclamada nos encontros internacionais que ocorreram nos anos 90, que já foram citados neste texto.

O modelo de educação a ser considerado na elaboração do TPE deveria também estar em consonância com as prescrições postas no documento *Planejamento Político Estratégico* (lançado em maio de 1995). É significativo dizer que, nesse documento, a educação e a alfabetização são vistas como fatores de desenvolvimento econômico das nações, conforme é expresso no texto:

*A educação é pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e*

---

<sup>90</sup> O artigo intitulado *Todos pela educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI*, desenvolvido por André Silva Martins, apresenta interessantes apontamentos sobre o processo de configuração desse projeto (Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2009). Esse mesmo artigo também está publicado no endereço que indicamos a seguir: Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/467/468>>. Acesso em: 19 out. 2009.

<sup>91</sup> As diretrizes que foram tomadas para a composição desse projeto são encontradas, na íntegra, no endereço do site que indicamos a seguir: Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes\\_compromisso.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf)> Acesso em: 18 out. 2009.

suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as conseqüências da pobreza nas regiões vinculadas à população, saúde e nutrição [...] o ensino de primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla: *produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para a sua posterior educação.*

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Esses atributos incluem um nível básico de competência em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permite às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho. Em geral, esse nível básico inclui cerca de oito anos de escolaridade. De fato, em muitos países, o primeiro ciclo da educação secundária está sendo combinado com a educação de primeiro grau para conformar uma etapa de educação obrigatória conhecida como 'educação básica' (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 2, apud TORRES, 1998, p. 131, grifo nosso).

É importante notarmos que o auditório para o qual esse documento está se dirigindo consiste principalmente nos países latino-americanos tomadores de empréstimos junto aos organismos internacionais, os quais haviam, em 1990, assinado o Consenso de Washington. Tal assinatura implicou a abertura desses países para o aceite da implantação da agenda neoliberal que seria a orientadora das políticas sociais e, em especial, da educação. Frisamos, em nosso *primeiro grifo*, que observamos uma sutil redução da educação das finalidades educativas à preocupação econômica (essa é a tônica explícita do BM). Por essa razão, por exemplo, é que não nos causa estranhamentos a própria concepção de educação expressa no art. 1º da LDB nº 9.394/96, que deve ser tomada para direcionar a educação nacional.<sup>92</sup> Houve uma influência direta do BM na configuração conceitual da educação prescrita nessa Lei.

O nosso *segundo grifo* chama a atenção para observarmos que será essa a mesma concepção (econômica) sobre as finalidades da alfabetização que, em nossa perspectiva, é reducionista, que não é justa com a complexidade do processo de ler e escrever, muito menos com a finalidade que defendemos neste estudo. No entanto, é importante prestarmos atenção, pois será essa a concepção que deverá ser levada em consideração pelos países em desenvolvimento, por exemplo, no

---

<sup>92</sup> Discussão bastante fértil sobre essa questão é feita por: PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. A educação básica redimensionada. In.: BRZEZINSKI Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1997. p. 83-105.

caso, o Brasil, para pensar suas propostas oficiais de alfabetização. O sentido da alfabetização defendido por esse conceito é pragmático (resolver problemas da vida) e não para ler a vida, atuar como sujeito, ou melhor, nas palavras de Gontijo (2008, p. 16), ser um “[...] processo de inserção no mundo da linguagem escrita [...]” o que assinala para a ideia de alfabetização como um processo complexo, multifacetado.

A partir dos diagnósticos desenvolvidos pelo grupo de empresários brasileiros e das orientações dos organismos internacionais, foi estruturado o TPE, visando a transformar esse projeto em um instrumento que balizaria a educação brasileira. Segundo Martins (2009, p. 5), toda a sustentação financeira passou a ser montada a partir de captação de recursos privados. Por isso, esse autor chega a afirmar que “[...] Os doadores são apresentados como ‘patrocinadores’ da organização e encontram-se divididos em três níveis que variam de acordo com o valor do repasse” (MARTINS 2009, p. 5). A organização conta basicamente com os seguintes patrocinadores: *Grupo Gerdau*,<sup>93</sup> *Grupo Suzano*, *Grupo Pão de Açúcar*, *Fundação Itaú Social*, *Fundação Bradesco*, *Organizações Globo*, *Fundação Educar-D’Paschoal*, *Instituto Itaú Cultural*, *Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário*, *Instituto Ayrton Senna*, *Cia. Suzano*, *Banco ABN-Real*, *Banco Santander*, *Instituto Ethos*, entre outros. No conjunto, destacam-se aqueles grupos com atuação predominante no setor financeiro.<sup>94</sup>

---

<sup>93</sup> Segundo aponta Martins (2009), o Grupo Gerdau (ligado ao setor de metalurgia) ocupa a chamada “cota ouro” e se destaca como principal patrocinador da entidade. Conforme esse autor, embora, na página do site do TPE (<http://todospelaeducacao.org.br>), não estejam disponíveis os valores das doações, estima-se que eles girem em torno de cifras consideráveis. Essa inferência se baseia no volume de gastos do grupo em projetos de responsabilidade social, especialmente os identificados como da área da Educação, apurados na análise do Relatório Anual da empresa. O documento referente ao exercício de 2007 revela que foram gastos 72,7 milhões de reais em projetos de “responsabilidade social”. O relatório indica também que, do total dos gastos, 63,9 milhões de reais foram aplicados em Educação, na qual se contabiliza, explicitamente, o financiamento do grupo com a organização *Todos pela Educação*, ainda que não sejam detalhados os valores.

<sup>94</sup> Martins (2009) comenta que a estrutura organizacional da entidade é bem definida em termos técnicos e políticos. É constituída por uma Presidência, ocupada por um empresário articulador da organização; um Conselho de Governança, composto por 16 empresários ou representantes de empresas; um Comitê Gestor, formado por seis dirigentes, sendo cinco deles empresários; uma Comissão de Comunicação, composta por seis membros, todos ligados a grupos empresariais; uma Comissão de Articulação, integrada por 12 membros numa composição mais diversa (empresários, representantes da Igreja Católica, lideranças de movimentos sociais, representante da Unesco, representante do MEC); uma Comissão Técnica, composta por 16 membros, predominantemente por empresários; uma Comissão de Relações Institucionais, ocupada por um empresário; e, por fim, uma Equipe Executiva, constituída por dez membros (não empresários), sob a direção de uma Presidência-Executiva a cargo de um educador.

No relatório intitulado *Todos pela Educação 2006-2009*, o qual faz um balanço das atividades desenvolvidas bem como dos resultados alcançados nesse período, identificamos que, primeiro, o documento de adesão ao *Todos pela Educação*, que estabelecia as cinco<sup>95</sup> metas a serem alcançadas, foi assinado pelos participantes brasileiros empresários já citados, representantes estaduais e federais, bem como por 14 representantes de países da América Latina. Tais assinaturas ocorreram no dia 24 de junho de 2006, em uma conferência da Praia do Forte/BA. A figura a seguir é uma versão original do documento citado.

---

<sup>95</sup> É importante dizer as metas contidas nesse documento citado sofreram modificações e, quando foram anunciadas em setembro de 2006, para a sociedade brasileira, configuravam-se do seguinte modo: “Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola. Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos. Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado à sua série. Meta 4: Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos. Meta 5: Investimento em Educação ampliado e bem gerido” (Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos>>. Acesso em: 23 jan. 2011).

Figura 1 – Primeiro documento de adesão ao *Todos pela Educação*



Fonte: Disponível em:

<[http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/relatorio\\_atividade/final\\_completo\\_livro\\_todos\\_pela\\_educacao\\_2006\\_2009\\_reduzido\\_th.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/relatorio_atividade/final_completo_livro_todos_pela_educacao_2006_2009_reduzido_th.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2011.

É importante dizer que as metas contidas nesse documento sofreram modificações e, quando foram anunciadas em setembro de 2006, para a sociedade brasileira, configuravam-se do seguinte modo<sup>96</sup>: Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola. Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos. Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado à sua série. Meta 4: Todo jovem com o

<sup>96</sup> Informação disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos>>. Acesso em: 23 jan. 2011.



Ensino Médio concluído até os 19 anos. Meta 5: Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

Foi a partir dessas associações e articulações entre público e privado que, no dia 6 de setembro de 2006, nos jornais brasileiros, bem como na página do MEC, lemos a manchete *Empresários e Governo lançam o Compromisso Todos pela Educação*.<sup>97</sup> A matéria da manchete citada, considerada a seguir na íntegra, veicula os seguintes comentários:

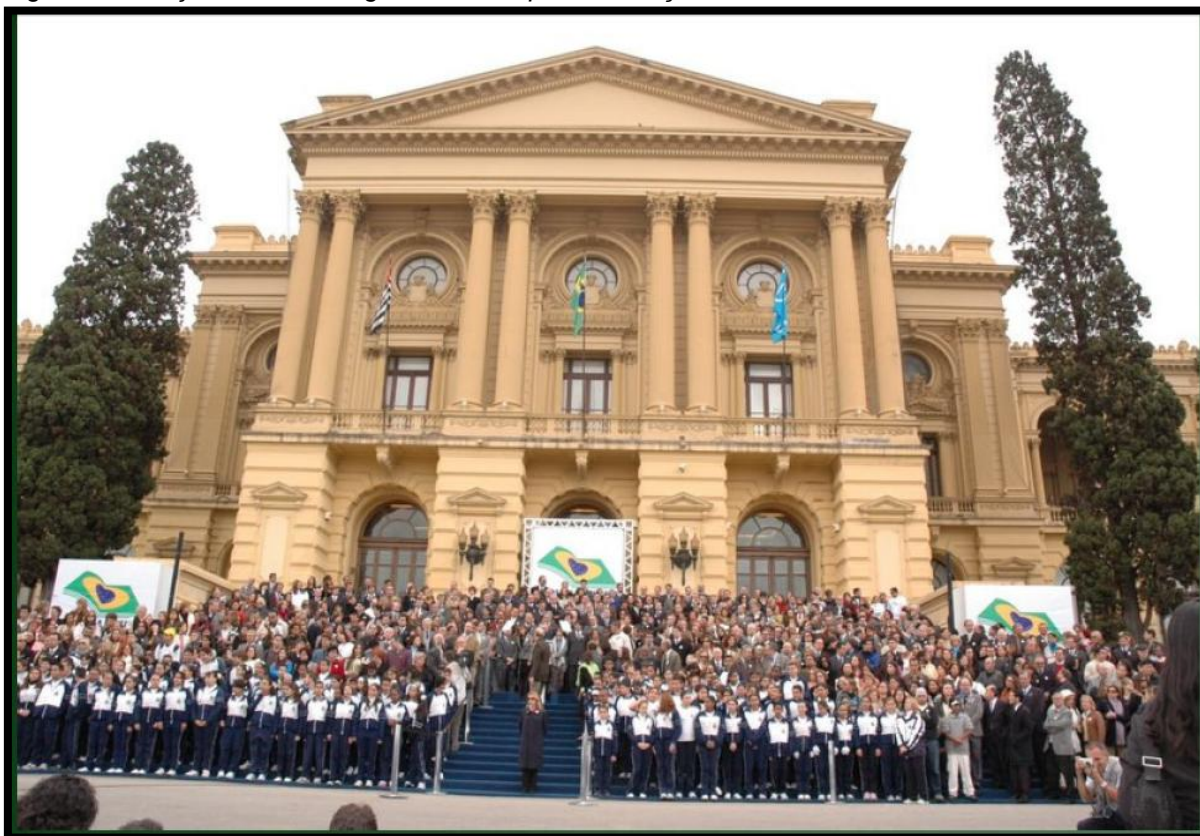
O movimento trabalha para que, durante as comemorações do bicentenário da Independência do Brasil, em 2022, todas as crianças e jovens estejam na escola. O ministro da Educação, Fernando Haddad, participa da solenidade. O compromisso mobiliza o Ministério da Educação, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Também participam várias organizações, entre elas o Instituto Ayrton Senna, Instituto Pão de Açúcar, Instituto Itaú Cultural, Fundação Bradesco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Gerdau, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), além de secretários estaduais e municipais de educação. O objetivo da aliança é realizar uma mobilização no país para universalizar o ensino e melhorar a sua qualidade. Para isso, foram estabelecidas cinco metas. Em primeiro lugar, espera-se ter nos próximos 16 anos, 98% dos brasileiros, com idade entre 4 e 17 anos, na escola. A segunda meta prevê que, em 2022, 95% dos jovens com até 16 anos devem ter completado o ensino fundamental e aqueles com até 19 anos devem ter concluído o ensino médio.

A fotografia a seguir representa o cenário escolhido para a *Proclamação do Compromisso Todos pela Educação* para a sociedade brasileira: as escadarias do Museu do Ipiranga em São Paulo/SP. Conforme observamos na citação anterior, estiveram presentes empresários nacionais e internacionais, organizações não governamentais, entidades educacionais e Governo Federal.

---

<sup>97</sup> Disponível em: <<http://www.fomezero.gov.br/noticias/empresarios-e-governo-lancam-compromisso-todos-pela-educacao>>. Acesso em: 18 out. 2009.

Figura 2 – Lançamento do *Programa Todos pela Educação*, em 6 de setembro de 2006



Fonte: Capa do Relatório de atividades e resultados do desenvolvimento do *Programa Todos pela Educação*. Disponível em: <[http://issuu.com/todospelaeducacao/docs/final\\_completo\\_livro\\_todos\\_pela\\_educacao\\_o\\_2006-2009](http://issuu.com/todospelaeducacao/docs/final_completo_livro_todos_pela_educacao_o_2006-2009)>. Acesso em: 24 mar. 2011.

Potencializado por todo esse movimento, o *Compromisso Todos pela Educação* torna-se, então, o Decreto nº 6.094, em 24 de abril de 2007, e passa a ser denominado de *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Esse foi, em linhas gerais, o contexto em que se originou o *Plano de Metas*. Como podemos observar, esse se afina com as orientações dos organismos mundiais. Saviani (2009) afirma que esse plano se tornou o *carro-chefe* de todos os projetos lançados posteriormente, os quais, reunidos até março de 2009, somam 41 projetos que compõem o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), lançado oficialmente em 24 de abril de 2007.

Nunca é demais dizer que as empresas envolvidas no TPE são instituições financeiras e, portanto, guardiãs dos interesses do capital em âmbito nacional e internacional, embora pretendam soar, nesse envolvimento, como entidades filantrópicas. Os fundamentos do TPE estão essencialmente voltados para a prioridade do capital e das formas de reproduzi-lo.

Precisamos frisar aqui que o termo *Plano de Desenvolvimento da Educação*, ideologicamente, deseja soar como se o País estivesse diante da concretização, pela primeira vez em sua história, de um *Plano Nacional de Educação*, tal como Saviani há muito vem defendendo. No entanto, é um programa/discurso pragmático administrativo que tem como foco regular/controlar o que as escolas brasileiras estão fazendo no tocante ao ensino e à aprendizagem escolar.

Segundo o exposto, podemos inferir que a promulgação do Decreto nº 6.094 se configura como uma expressão de que a educação brasileira, na atualidade, continua assentada efetivamente na perspectiva neoliberal. E qual é a concepção de educação a partir da perspectiva neoliberal? O texto já citado, elaborado pelo BM, é bastante esclarecedor, quando afirma que a educação é sinônimo de desenvolvimento econômico. Portanto, a educação básica deverá proporcionar aos alunos o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade.

Saviani (2009, p. 45) afirma que a lógica subjacente à proposta do *Compromisso Todos pela Educação* é traduzida como o que ele chama de *Pedagogia de resultados*, pois “[...] o governo equipa-se com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas [...]”. Portanto “[...] é uma lógica de mercado que guia a educação, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas ‘pedagogias das competências’ e ‘da qualidade total’”. Tais pedagogias, segundo Saviani (2009, p. 45), aparentemente, proclamam que “[...] visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes; e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável”. Reiteramos que é apenas um aparente discurso, pois, ainda de acordo com Saviani (2009, p. 46), “[...] sob a égide da qualidade total [...]” efetivamente, o verdadeiro cliente das escolas não são os alunos e sim a empresa ou a sociedade, e “[...] os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes” (SAVIANI, 2009, p. 46). Para que isso ocorra, é necessário que *todos* se unam e lancem mão do método da qualidade total, “[...] melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos” (SAVIANI, 2009, p. 46, grifo nosso). O autor ainda afirma: “É isso, sem

dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do *Compromisso Todos pela Educação* espera do PDE, lançado pelo MEC”.

De acordo com Peroni (2009, p. 297), fica notório que os organismos internacionais e o *Plano de Metas Todos pela Educação* “[...] esperam que as escolas apenas respondam ao setor produtivo, um retorno à teoria do capital humano”, pois “[...] o período atual do capitalismo, de reestruturação produtiva, exige um outro trabalhador, com capacidade de raciocinar, resolver problemas, trabalhar em equipe, dar respostas rápidas”.

E qual é a expectativa da perspectiva neoliberal para se efetivar esse processo *educativo* (entre aspas)? O documento do BM também orienta sobre essa questão. O texto informa que o ensino fundamental é a base desse processo e sua finalidade é dupla: “[...] produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos, repetimos, conhecimentos básicos, de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 2, apud TORRES, 1998, p. 131). Com essas palavras, a perspectiva neoliberal sinteticamente resume e orienta o que os sistemas de ensino que assumiram o *Compromisso Todos pela Educação* necessitam focar no ensino fundamental.

Diante das colocações expostas no parágrafo anterior, o Brasil necessitava apresentar e desenvolver uma proposta para o ensino da leitura e da escrita bem como dos conhecimentos matemáticos para as séries iniciais da escola brasileira, na atualidade. Configurando-se como parte integrante dos projetos que compõem o PDE e, portanto, procurando afinar-se com os propósitos do *Plano de Metas Todos pela Educação*, inicia-se, em 2007, em diferentes Estados e Municípios, o lançamento do Programa Pró-Letramento,<sup>98</sup> avaliado e incluído oficialmente no *Guia*

---

<sup>98</sup> É importante lembrar que o MEC proclama que fará revisão da perspectiva teórica e metodológica de alfabetização para as primeiras séries do ensino fundamental em fevereiro de 2006, porém o lançamento do *Pró-Letramento* de linguagem passa a ocorrer a partir de 2007, no Brasil. Cabe ressaltar, também, que, desde 2006, alguns Estados da Região Nordeste do Brasil vinham recebendo as orientações desse programa, em especial a área de Matemática, conforme apontam Barroso e Guimarães (2008), em um relatório intitulado *O pró-letramento e os resultados do Saeb: existe relação?*. (Disponível em: <<http://limc.ufrj.br/limc/images/f/fa/Limc-nt-08-03.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2009).

de *Tecnologias do MEC*,<sup>99</sup> que prescreve a formação continuada de professores, visando a melhorias na qualidade do ensino-aprendizagem da leitura, da escrita e da Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Tal integração, portanto, informa-nos que o letramento passou, desde então, a compor a ordem das expectativas educacionais dos agendamentos neoliberais.

E de que modo e/ou em que contexto o letramento entra no circuito da agenda neoliberal? Sobre essa questão, é sempre bom lembrarmos que, a partir dos anos 80, conforme aponta Mortatti (2006, p. 12), passa a existir uma disputa entre os defensores dos métodos de alfabetização “[...] por parte de alguns pesquisadores [que apresentavam] ‘novas’ propostas de alfabetização baseadas em antigos métodos, como os de marcha sintética” e os defensores construtivistas para constituir o discurso oficial da alfabetização.

Tal disputa se intensifica, principalmente, a partir do lançamento do Relatório Final do Grupo de Trabalho *Alfabetização infantil: novos caminhos*, publicado pela Câmara dos Deputados e pela Comissão de Educação e Cultura, no dia 15 de setembro de 2003. Esse relatório, desenvolvido por Marilyn Jaeger Adams (Estados Unidos), Roger Beard (Inglaterra), Fernando Capovilla (Brasil), Cláudia Cardoso-Martins (Brasil), Jean-Emile Gomberg (França), José Moraes (Bélgica), João Batista Araujo e Oliveira (Brasil), informava que o Brasil teria dois problemas educacionais crônicos os quais foram expressos do seguinte modo:

O *primeiro* é o problema da alfabetização das crianças. O Brasil não vem conseguindo alfabetizar adequadamente suas crianças – conforme evidenciado pelo desempenho dos alunos nas séries posteriores. A alfabetização inadequada compromete o sucesso escolar dos alunos e afeta de maneira irreversível a trajetória escolar dos alunos de nível socioeconômico mais baixo, que constituem a maioria da população que frequenta as escolas. O *segundo* problema refere-se à dificuldade do país em usar conhecimentos científicos e dados de avaliação para melhorar a qualidade da educação. No caso da avaliação, o país vem realizando trabalhos como os do SAEB há mais de dez anos, mas não vem conseguindo usar os resultados como instrumento de diagnóstico para melhorar o desempenho dos alunos. Em consequência, quase 80% dos alunos que concluem a 8ª série se tornam candidatos a analfabetos funcionais – inviabilizando a proposta de erradicar o analfabetismo adulto. No caso dos conhecimentos científicos, o país vem ignorando os progressos e as práticas mais adequadas para alfabetizar alunos, atendo-se

---

<sup>99</sup> O Guia oficial do MEC encontra-se disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/guia\\_tecnologias\\_atual.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/guia_tecnologias_atual.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2010.

a concepções equivocadas e manifestamente ineficazes sobre o que é e como se deve alfabetizar as crianças (BRASIL, 2009, p. 10, grifo nosso).

O discurso contido nessa citação vem do lado dos defensores dos antigos métodos de alfabetização, principalmente dos defensores do método fônico, pois a concepção de alfabetização a que se refere, nas últimas linhas deste texto, é proferida pela linha construtivista (que na época era a orientação oficial para a formação de alfabetizadores). No contexto de tais disputas, por exemplo, em 11 de novembro de 2003,<sup>100</sup> em uma matéria intitulada: *Perfil: dissonância na alfabetização*, no jornal *Folha de São Paulo*,<sup>101</sup> o defensor principal do método fônico, Fernando Capovilla<sup>102</sup> (que fez parte do Grupo de Trabalho *Alfabetização infantil: novos caminhos*) se posiciona contra a perspectiva construtivista. Apresentamos, a seguir, tal matéria. À guisa de esclarecimento, é importante dizer que optamos em apresentá-la praticamente na íntegra, pelo fato de que esse *documento* permite que visualizemos de que modo se configurou um embate intenso e tenso e, portanto, significativo, na história da alfabetização no Brasil, haja vista que se tinha em pauta a legitimação da perspectiva oficial que orientaria o ensino da leitura e da escrita.

O que poderia haver em comum entre o comandante Fidel Castro, o 'xerife' George W. Bush e um pacato professor de psicologia da USP? Parece incrível, mas une os três uma causa que, no Brasil, ainda não chegou à política: a defesa do método fônico de alfabetização. Aprovado entre crianças com dislexia e adotado com bons resultados em vários países a partir da metade da década de 1990, o método encontrou em Fernando Capovilla, 43, seu evangelista brasileiro.

Adepto da religião batista, Capovilla carrega mesmo um jeito de missionário, na postura tímida, na entonação calma da voz, embora a convicção ferrenha, como a fé religiosa, faça suas palavras saírem algumas vezes aos borbotões, tal um pastor exaltado no púlpito dominical. *Em sua cruzada pelo fônico, elegeu até mesmo uma imagem 'pagã' a ser demolida: o construtivismo e sua atual 'guru', segundo ele, a psicolinguista argentina Emilia Ferreiro, 66, em cujas teorias se inspiraram os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) da primeira à quarta série do ensino fundamental adotados no Brasil desde 1997.*

'O mundo inteiro vem discutindo o método. Aqui não, só existe a verdade de 'santa' Emilia Ferreiro. O Brasil inteiro fica de joelhos diante dela', critica Capovilla, nascido em Valinhos (SP) e formado em psicologia pela PUC de Campinas (SP). Para ele, o atual método de alfabetização baseado nos construtivistas, e por conseguinte adotado pelos PCNs, são 'obras-primas de burrice pré-científica'. Jean Piaget (1896-1980), criador do

<sup>100</sup> Mesmo ano em que é divulgado o *Relatório da Câmara dos Deputados*.

<sup>101</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u644.shtml>>. Acesso em: 21 out. 2010.

<sup>102</sup> Professor associado em Psicologia Experimental Humana do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP).

construtivismo, e o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) seriam outros profetas ultrapassados pela nova crença fônica. 'Piaget e Paulo Freire foram gigantes, mas de seu tempo', defende Capovilla.

Para o pesquisador, Emilia Ferreiro teria feito alguns progressos em relação a Piaget, mas permanecido ligada ao arcabouço teórico, 'ignorando toda a pesquisa feita desde 1985, que resultou no advento da neuroimagem, da tomografia computadorizada, da ressonância magnética. Tudo isso nos ensinou que Piaget estava francamente errado. *Ciência tem prazo de validade*', prega, apesar de esclarecer que sua crítica ao construtivismo diz respeito somente à alfabetização.

É uma briga boa, quase um cisma da pedagogia. Para tentar se situar em um dos lados, é preciso diferenciar os dois conceitos: em resumo, enquanto a proposta construtivista dos PCNs professa a adoção de textos inteiros desde os primeiros dias de aula, familiarizando as crianças com letras e palavras em um 'texto real', o método fônico apregoa que as letras devem ser apresentadas e conhecidas por meio da associação com os sons que emitem. Ou seja, ao mesmo tempo que uma frase famosa de Ferreiro é 'ler não é decifrar', Capovilla sustenta que 'ler é decodificar'.

Quando a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) divulgaram, em julho, a Pisa (Pesquisa Internacional de Avaliação do Estudante), com o desempenho de 41 países em relação à leitura, colocando o Brasil em 37º lugar, forneceram o argumento que faltava a Capovilla.

Dois anos atrás, quando uma lista de 32 países pesquisados pela OCDE foi publicada, com os brasileiros de 15 anos na última posição em nível de leitura, o então ministro da Educação Paulo Renato Souza atribuiu o mau resultado ao atraso escolar. 'Há quem o atribua ao subdesenvolvimento, à violência urbana, blabláblá. Bobagem', ironiza Capovilla. 'A Inglaterra tinha, em 1996, 45% das crianças abaixo do nível mínimo admissível para a leitura, porque usavam o método que o Brasil usa hoje. Em 1997, mudou para o fônico, e hoje só tem 20%'.

Nos EUA, a discussão ganhou tanto destaque que o método fônico se tornou o carro-chefe do programa educacional do governo Bush, que alardeia 'uma nova era em educação'. O guru de Bush, o educador Reid Lyon, foi ignorado durante anos até o então candidato a presidente (cujo irmão Neil é disléxico) lançar a frase: 'Phonics works' (o fônico funciona). O método tinha sido utilizado nos EUA e em muitos países até a década de 1970, quando foi substituído pelo 'whole language' (linguagem total).

Agora o fônico é aplicado oficialmente em pelo menos cinco Estados americanos e recomendado na maioria, além de em grande parte dos países que aparecem no topo da lista do Pisa. 'O método fônico une estadistas no mundo inteiro', diz Capovilla.

Até abraçar a missão de difundir o método fônico, o professor da USP trilhou um caminho, de acordo com o próprio, cheio de provações. Teve de enfrentar a resistência dos pareceristas dos órgãos de pesquisa quando enveredou pela seara da informática, por volta de 1990, ao concluir o Ph.D em psicologia experimental na Temple University (Filadélfia, EUA). Seu interesse estava justamente em operar milagres tecnológicos: usar os computadores para fazer se comunicarem pessoas com dificuldades de fala. No início, não conseguiu patrocínio oficial para implantar seus sistemas de 'comunicação alternativa', como são chamados.

Mas surgiram bons samaritanos para ajudá-lo na tarefa: pessoas com dinheiro — por questão ética, não revela nomes — que tinham parentes afásicos (com dificuldades neurolinguísticas) se interessaram pelas pesquisas. Capovilla montava o sistema gratuitamente para o familiar atingido e, em troca, recebia equipamentos para seu laboratório. Um deles era um industrial de 78 anos, 'fundador de um império de alimentação', que havia sofrido um AVC (acidente vascular cerebral) e ficado com uma afasia denominada 'de Broca' referência ao neurologista francês Paul Broca (1824-1880), que a estudou.

A afasia de Broca é um distúrbio oriundo de uma lesão na região frontal do cérebro, que causou, nesse paciente, a paralisia do braço direito; também não conseguia ler, escrever ou falar. A equipe de Capovilla escaneou e colocou no computador fotos de familiares e das pessoas que conviviam com o paciente, assim como dos remédios que tomava. Com a mão esquerda, ele podia acionar a tela sensível ao toque, desdobrar categorias e escrever mensagens a partir das imagens: estou com sede, quero comer, não gosto desse enfermeiro, tenho dor de estômago.

Em uma paciente de 43 anos com paralisia cerebral, com perda auditiva, que não falava e não era alfabetizada, mas sem comprometimento intelectual, o sistema de comunicação alternativa desenvolvido por Capovilla permitiu fazê-la contar histórias de infância, além de ter aprendido sozinha a ler e escrever quase perfeitamente. Outro homem adulto, engenheiro incapaz de fazer qualquer movimento, pôde passar a acionar o computador e a TV em um piscar de olhos. Literalmente.

'Temos sensores adaptados à musculatura orbicular (do olho), a última sobre a qual os pacientes com esclerose lateral amiotrófica perdem o controle', conta. É o mesmo tipo de doença que atinge o físico inglês Stephen Hawking, autor de 'Uma Breve História do Tempo' (Rocco). 'Hoje, o que conseguimos de mais avançado é o sistema de comunicação alternativa falante, com fala pré-armazenada, que conjuga os verbos automaticamente e pode ser acionada pelo piscar de olhos, com varredura linha a linha, item a item. Um surdo tetraplégico brasileiro que não lê lábios e não fala pode se comunicar com um norte-americano cego que não conheça a língua de sinais'.

Do trabalho com deficientes auditivos veio o interesse pela Libras (Língua Brasileira de Sinais), e o psicólogo se empenharia, com sua orientanda de mestrado Walkiria Duarte Raphael, na confecção de um 'Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue: Libras, Português e Inglês', que tem como autor do prefácio o neurologista Oliver Sacks —autor de 'Tempo de Despertar', que deu origem ao filme homônimo de Penny Marshall (1986), um dos preferidos de Capovilla.

Ao comentar sobre o livro, indicado ao prêmio Jabuti no ano passado, Capovilla deixa a modéstia definitivamente de lado. 'Queríamos fazer um dicionário tão bom quanto o da norte-americana Elaine Costello, o 'Random House Webster's American Sign Language Dictionary', minha paixão. Quando concluímos o nosso, fui apresentá-lo numa palestra na Gallaudet University, em Washington, e ouvi que era superior a qualquer outro', diz. A Gallaudet é uma universidade norte-americana especializada no ensino de pessoas surdas ou com dificuldades auditivas.

Uma coisa leva a outra no mundo da linguagem, e foi ao estudar crianças com dislexia que Capovilla se viu 'iluminado' pelo método fônico — ensinar os disléticos com a ajuda do método é praticamente uma unanimidade científica. 'A dislexia é um distúrbio de aquisição de linguagem escrita, de natureza hereditária, com um cérebro anatomicamente diferente', explica o



psicólogo, casado com Alessandra, também psicóloga, sua parceira na autoria de três livros sobre o método fônico.

‘Foi uma surpresa, porém, verificar na clínica que muitas das crianças na verdade não eram disléxicas e não tinham histórico familiar. Seus cérebros não eram disléxicos, mas pareciam, pelo seu desempenho. Mas, quando nós aplicávamos o método fônico, melhoravam rapidinho. Descobri que funciona maravilhosamente bem com os disléxicos e, portanto, ainda melhor com o cérebro não disléxico’.

A tendência mais respeitada entre a maior parte dos especialistas, no entanto, fala de combinar as duas concepções: fônica e linguagem total. Isso, o próprio algoz dos construtivistas reconhece. ‘Realmente, o método misto pode ser bom, mas para os países desenvolvidos. *Nós, países em desenvolvimento, não podemos nos dar ao luxo. Aqui o ideal é implantar imediatamente o método fônico, que é mais eficiente a curto prazo e tem custo nulo*’.

Capovilla afirma que vai continuar sua campanha, amparado também na religião. ‘Quando o cientista exclui o lado espiritual, fica à mercê do controle material e social. Vai publicar aquilo que é aceito, em uma área de pesquisa que seja financiável. *Se eu fosse materialista, não teria abraçado essa causa perigosíssima e valente. Sei que vou ganhar*’ (grifos nossos).

Verificamos, nessa extensa citação/matéria, que Capovilla busca justificar o aceite do método fônico no Brasil pelo fato, segundo ele, de que praticamente todos os países desenvolvidos já faziam uso desse método com bons resultados, principalmente aqueles que são *topo* na lista das avaliações internacionais.

Sobre a questão das discussões/oposições entre os defensores do método fônico e os construtivistas, o debate continuou intenso nos anos seguintes. Em uma matéria<sup>103</sup> editada no jornal *Folha de São Paulo*, em 6 de março de 2006, intitulada *Construtivismo x Método Fônico, de Telma Weisz e Fernando Capovilla*,<sup>104</sup> isso fica comprovado. Também aqui fazemos questão de expor a matéria na íntegra para percebermos como se configurou, nesse diálogo, a *palavra* e a *contrapalavra* de Weisz e Capovilla:

A decisão do Ministério da Educação de rever os métodos de alfabetização propostos nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) reavivou um debate que opõe, de maneira ferrenha, construtivistas e defensores do método fônico. Os PCNs orientam o trabalho do professor. Os atuais foram feitos em 1997, sob influência do construtivismo.

<sup>103</sup> Três anos após Capovilla ter participado da matéria que já citamos.

<sup>104</sup> Disponível em:

<[http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/01/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1367:construtivismo-x-metodo-fonico-telma-weisz-e-fernando-capovilla&catid=1:noticias&Itemid=2](http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/01/index.php?option=com_content&view=article&id=1367:construtivismo-x-metodo-fonico-telma-weisz-e-fernando-capovilla&catid=1:noticias&Itemid=2)>. Acesso em: 21 out. 2010.

O método fônico baseia-se no aprendizado da associação entre fonemas e grafemas (sons e letras) e usa textos produzidos especificamente para a alfabetização. O construtivismo não prioriza essa associação e trabalha com textos que já façam parte do universo infantil.

Veja trechos das entrevistas do professor do Instituto de Psicologia da USP Fernando Capovilla, defensor do método fônico, e da educadora Telma Weisz, adepta do construtivismo, à Folha:

**‘Modelo é eficaz para fortalecer o raciocínio’**

DA SUCURSAL DO RIO

*Folha* - Por que o debate entre fônicos e construtivistas é tão acirrado no Brasil?

*Fernando Capovilla* - Descobertas revolucionárias com novas tecnologias, como a neuroimagem funcional, refutaram os pressupostos construtivistas e levaram à revolução fônica que mudou a alfabetização mundial nos anos 90.

Baseados em pesquisas de ponta, documentos oficiais franceses, ingleses e americanos defendem a alfabetização fônica e condenam as práticas construtivistas como nocivas à aprendizagem. Declaram que seus alunos, sob o construtivismo, amargaram mais de uma década de mediocridade, e só prosperaram com o fônico. Entre 1995 e 1997, quando o mundo civilizado condenava o construtivismo como lesa-juventude, o Brasil, na contramão, o entronizava nos PCNs em alfabetização.

O establishment construtivista dominou com mãos de ferro as principais publicações distribuídas ao professorado à custa do erário para impor a sua doutrina construtivista. O resultado dessa aposta cega foi imediato, com fracasso crescente documentado bianualmente pelo Saeb [exame do MEC que avalia a qualidade da educação] de 1995 a 2003, e com a vergonha internacional, com a pecha de vice-recordista mundial de incompetência, segundo teste da Unesco e da OCDE em 2003.

*Folha* - O método fônico já foi utilizado no Brasil, e a repetência era altíssima. Por que voltar ao que não deu certo?

*Capovilla* - O método que o Brasil empregava antes dos anos 80 não era o fônico, mas o alfabético-silábico, baseado no ensino repetitivo de sílabas.

Não tem nada a ver com o fônico, que é baseado no ensino dinâmico do código alfabético, ou seja, das relações entre grafemas e fonemas em meio a atividades lúdicas planejadas para levar as crianças a aprender a codificar a fala em escrita, e, de volta, a decodificar a escrita no fluxo da fala e do pensamento.

O fônico é inteligente, lúdico e nada mecânico. Leva as crianças a serem alfabetizadas muito bem em quatro ou seis meses, quando passam a ler textos cada vez mais complexos e variados. Ele é tão eficaz em produzir compreensão e produção de textos porque, de modo sistemático e lúdico, fortalece o raciocínio e a inteligência verbal.

O Observatório Nacional da Leitura da França e o Painel Nacional de Leitura dos EUA afirmam sua clara superioridade, mas o MEC nunca deu à criança brasileira a chance de aprender com o fônico e colher seus frutos.

Segundo dados de Saeb, OCDE e Unesco, é o construtivismo que reinou absoluto e fracassou aqui e no resto do mundo. Ele tem produzido evasão e repetência escolar anuais de mais de 20%.

No entanto, para mascarar a repetência, rebaixou-se (sic) os critérios de aprovação obrigando as escolas a aprovar 60% dos alunos descobertos depois pelo Saeb como absolutamente incompetentes.

*Folha* - Críticos do método fônico dizem que há o interesse de seus defensores em ganhar dinheiro vendendo cartilhas para governos.

*Capovilla* - Sou professor e pesquisador em tempo integral na USP, onde trabalho 16 horas por dia, seis a sete dias por semana. Não tenho empresa ou clínica particular. Meus livros e palestras em alfabetização têm renda doada para custear pesquisas. Meu objetivo único é produzir conhecimento científico relevante em educação e saúde e convertê-lo em tecnologia para melhorar a qualidade de vida da população.

Se no último quarto de século construtivistas ganharam dinheiro vendendo livros e programas ineficazes de treinamento de professores, e se agora acusam alguns fônicos de querer fazer o mesmo, deve ser porque têm muito medo de largar o úbere governamental.

*Folha* - Na maioria das escolas de elite, o método não é o fônico. Por que ele seria bom para os alunos da rede pública?

*Capovilla* - Nas escolas de elite, estudam crianças de nível socioeconômico médio-alto e alto, cujos pais cultos (sic) dispõem dos recursos para estimular os filhos desde tenra infância.

De cada 100 crianças do ensino fundamental, 91 são da escola pública e vivem num mundo bem diferente. Se sua escola não souber ensinar, não terão outro meio de aprender.

Escolas particulares construtivistas não têm motivo de empáfia, pois, embora posem de imensamente melhores que as construtivistas públicas, empalidecem quando comparadas às públicas não construtivistas do planeta. Afinal, dos 5.000 brasileiros declarados incompetentes pela Unesco e OCDE, parte era dessas particulares. Elas não servem de modelo para a pública.

A população cuja única alternativa é a pública só estará protegida de um futuro de marginalidade, desemprego e subemprego se a escola for competente em ensinar. Mas, dos 35 milhões de crianças no ensino fundamental, a cada ano, o construtivismo reprova ou expulsa mais de 7 milhões. Contabilizado (sic) 25 anos, o tamanho do lesa-humanidade assombra.

No entanto, não terá sido em vão se servir para levar o Ministério da Educação a escolher melhor seus conselheiros e conceder à criança o direito de estudar numa escola voltada a competências e capaz de reaprender, com a criança, a arte e a ciência de desenvolver competências. Na alfabetização, essa escola é a fônica.

#### **‘Programa busca gerar leitores competentes’ DA SUCURSAL DO RIO**

*Folha* - Por que construtivistas e defensores do método fônico brigam tanto?

*Telma Weisz* - A polarização que vem sendo estabelecida pelos defensores do método dito fônico não é entre estes e os construtivistas. Muitíssimos educadores que não se consideram construtivistas também não apóiam a idéia de que o método fônico seja a solução para a alfabetização no Brasil.

Mesmo os que não se vêem como construtivistas ou que aceitam apenas parcialmente esta teoria reconhecem, ao contrário dos defensores da volta ao método fônico, a importância das pesquisas e descobertas feitas na área da psicolinguística nos anos 70 sobre o processo através do qual as crianças se alfabetizam.

*Folha* - Estados Unidos, Inglaterra e França estão priorizando o método fônico. Por que remar contra a maré?

*Weisz* - O fato de esses países serem mais ricos não significa que devamos importar acriticamente tudo o que lá acontece. Estes movimentos de favorecimento do método fônico são reações a movimentos locais anteriores ocorridos nesses países.

Na França, onde há uma forte oposição ao movimento chamado de leiturização, cujo mais importante pensador é o professor Jean Foucambert, isso acontece exatamente porque este movimento pregava que a leitura deve ser ensinada sem qualquer informação sobre as correspondências entre letra e sons.

Nos Estados Unidos, a reação é ao movimento conhecido como linguagem total [whole language, em inglês], criado pelos linguistas Keneth e Yeta Goodman. Este movimento, que se disseminou como um rastilho entre os professores americanos, também acreditava que a simples imersão no universo dos textos escritos seria suficiente para ensinar a ler e a escrever. Nós também questionamos a falta de importância que os Goodman davam às questões relacionadas à compreensão da natureza alfabética do nosso sistema de escrita e à aprendizagem dos valores sonoros convencionais das letras.

Mas não estamos remando contra a maré, apesar do sentimento de inferioridade que faz com que gente que conhece educação pelo lado do financiamento, mas nada sabe sobre didática, diga que só somos competentes para jogar futebol e que, para pensar a educação, não temos alternativa a não ser importar. Não só idéias, mas também práticas, sem considerar seus contextos de origem.

*Folha* - O MEC, ao abraçar teorias construtivistas nos PCNs, não beneficia autores dessa proposta com a compra de livros e prejudica os do método fônico?

*Weisz* - Os PCNs não são obrigatórios. Só as diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação é que são. Tanto quanto me lembro, elas não assumem o construtivismo nem se referem a cartilhas ou métodos. As compras do Programa Nacional do Livro Didático são orientadas pela avaliação de qualidade produzida por um grupo de professores de diferentes áreas. Se as cartilhas do método fônico estivessem sendo pedidas pelos professores, elas seriam compradas, mesmo que mal avaliadas.

Quanto a benefícios auferidos pelos defensores da teoria construtivista, do ponto de vista financeiro, são nulos. Os recursos didáticos produzidos para apoiar a formação dos professores como o Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), entre outros, são gratuitos pois os autores cederam os direitos autorais.

Quando se trata de livros didáticos, as cartilhas, algumas compostas de várias brochuras, são muito lucrativas, chegando a custar centenas de reais por aluno por ano. As discussões sobre métodos milagrosos costumam ter significativos interesses financeiros por trás.

*Folha* - O construtivismo parece funcionar muito bem em escolas particulares, mas, nas públicas, não seria melhor adotar o método fônico?

*Weisz* - Eu diria que é exatamente o contrário. Para os alunos das escolas particulares, que me desculpem suas esforçadas professoras, qualquer forma de ensinar funciona. Eles vêm de ambientes onde a escrita é muito presente tanto do ponto de vista da existência de material impresso como das práticas sociais que a envolvam. São os alunos das classes populares, que estudam na escola pública, que sempre fracassaram, e são eles que precisam de um atendimento mais dialógico.

Hoje sabemos que nenhuma criança chega à escola sem saber nada sobre a escrita. Mas os saberes das crianças que vêm de famílias usuárias da leitura e da escrita são muito mais avançados do que os saberes das que vêm de comunidades pouco escolarizadas. Elas precisam ser introduzidas no mundo da cultura escrita para entender do que o professor está falando quando informa sobre letras e sons. Para estas crianças, a escrita é um encadeamento de sinais gráficos aleatórios e elas precisam trabalhar e pensar bastante sobre este objeto sociocultural para chegar a compreender a relação entre letras e sons dentro de um sistema alfabético.

Fazer os alunos compreenderem o beabá sempre foi fácil para as escolas da elite, mas isso não basta. É preciso produzir leitores competentes. É isso que as escolas particulares buscam na metodologia construtivista. E é isso que queremos para todos, e não apenas para a classe dominante.

Diante da *luta* travada entre os defensores do método fônico e os defensores do construtivismo, é interessante notar de que modo o ministro da Educação se posicionou na época, conforme uma matéria intitulada *MEC discute a volta da vovó viu a uva*, publicada no jornal *Folha de São Paulo*, no Rio de Janeiro, no dia 11 de fevereiro de 2006.

O Ministério da Educação (MEC) vai revisar o processo de alfabetização para as primeiras séries do ensino fundamental e abrir uma polêmica pedagógica.

O ponto mais discutido desse debate divide educadores da linha construtivista, predominante na maioria das escolas públicas e privadas do país, e defensores do método fônico, priorizado hoje em vários países desenvolvidos.

A discussão surge no preparo das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para as séries iniciais do ensino fundamental, que ganhou um ano a mais nesta semana com a nova lei que amplia para nove anos o tempo mínimo desse nível de ensino. O ministro Fernando Haddad pediu à Secretaria de Educação Básica que inicie a discussão com educadores de várias correntes.

*'Na oportunidade em que estamos mudando a estrutura e o padrão de financiamento da educação [com a aprovação do Fundeb], entendemos que seria interessante iniciar um debate sobre alfabetização, tendo em vista os altos índices de repetência na primeira série do ensino fundamental. O ministério não está tomando partido de nenhuma corrente, mas, se o mundo inteiro fez esse debate, achamos que é preciso fazê-lo no Brasil também.'*

As Diretrizes Curriculares Nacionais são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e definem o que se espera em cada idade que uma criança

aprenda em determinada série. A partir dessas diretrizes, o MEC produz os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), instrumento que é distribuído para professores de todo o Brasil com o sentido de orientar como trabalhar os conteúdos em sala de aula.

Os PCNs em vigor atualmente foram elaborados na gestão do ministro Paulo Renato Souza. Neles, é evidente a influência das teorias construtivistas, que descartam o uso de textos ou cartilhas elaborados com o objetivo de promover a decodificação do alfabeto e que levem a associações entre fonemas e letras. Para os construtivistas, melhor é trabalhar com textos reais, ou seja, aqueles que já fazem parte do universo infantil, como o de um livro.

A prioridade dada à associação entre fonemas e letras é o principal ponto que divide defensores do método fônico e os que adotam propostas construtivistas. No método fônico, a ênfase está em ensinar a criança a associar rapidamente letras e fonemas. Ou seja, a criança aprende rapidamente que o código que representa a letra 'A' é associado ao som 'A'. Para isso, o método fônico lança mão de material didático com textos produzidos para esse fim. 'Vovô viu a uva', por exemplo, pode ser usado para ensinar à criança que aquele código da letra 'V' é associado a um som. Entre os construtivistas, há correntes que variam entre os que rejeitam completamente o método fônico e aqueles que aceitam alguns elementos da teoria. O ponto comum entre a maioria dos construtivistas, porém, é rejeitar a prioridade do processo fônico e, principalmente, o uso de um material único a ser aplicado em todos os alunos. Por isso que as escolas dessa linha tendem a usar textos já escritos por outros autores no processo de alfabetização.

Apesar da predominância das teorias construtivistas nos atuais parâmetros curriculares, os defensores do método fônico vêm ganhando visibilidade após alguns países desenvolvidos terem revisto a ênfase dada no passado ao método global (whole language, em inglês), usado por muitos construtivistas.

Os governos da França, Inglaterra e Estados Unidos, por exemplo, desaconselharam o uso exclusivo do método global. Os EUA, por exemplo, não financiam programas de alfabetização que descartem o método fônico. Para os defensores do método fônico no Brasil, essas são evidências de que o país está remando contra a maré dos países desenvolvidos. Para boa parte dos construtivistas, no entanto, os dois métodos podem ser combinados (grifo nosso).

Notamos, nessa matéria (em especial nas partes grifadas), que o ministro da Educação procura manter-se *neutro*, não se posicionando sobre qual perspectiva teórica e metodológica iria prevalecer para orientar oficialmente as questões ligadas ao ensino da leitura e da escrita nas classes de alfabetização deste país. Além disso, tenta justificar as discussões e possíveis mudanças levando em consideração os altos índices de repetência na 1ª série do ensino fundamental. No entanto, o que nos surpreende é que, no primeiro semestre do mesmo ano em que é publicada essa matéria (2006), o MEC anuncia que nem os defensores dos métodos (perspectiva defendida pela Câmara dos Deputados) nem os defensores do construtivismo (perspectiva hegemônica daquela época) ganharão a tônica do

discurso oficial para orientar o ensino da leitura e da escrita neste país. Nessa ocasião, o letramento foi declarado como perspectiva hegemônica nos documentos oficiais.

É interessante observarmos que, no mesmo ano em que a sociedade brasileira recebeu o relatório publicado pela *Câmara dos Deputados*, a professora Magda Becker Soares apresentou o texto encomendado pelo Grupo de Trabalho (GT10) Alfabetização, Leitura e Escrita, sob o título *Alfabetização e letramento: as muitas facetas* (2003), na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

Nesse texto, Soares anuncia as bases teóricas e metodológicas do letramento. De fato, ela está dialogando e endereçando-o à Câmara dos Deputados, ao perceber o embate existente, como já explicitamos. Soares (2003) então propõe o termo letramento como possibilidade conciliadora entre alfabetização e letramento. Tal proposta tornará possível a conciliação das ideias dos defensores do método fônico e dos construtivistas. Para tanto, essa autora busca desenvolver uma explicação a partir do que ela chama de invenção da palavra e do conceito de letramento e, concomitantemente, a *desinvenção da alfabetização*, resultando no que ela mesma se atreve a denominar de *reinvenção da alfabetização*.

Nesse percurso de *invenção e desinvenção*, Soares (2003) desenvolve uma perspectiva de ensino da leitura e da escrita que acaba por permitir a possibilidade de uma integração dos defensores dos antigos métodos e dos adeptos do construtivismo ao afirmar que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por dois processos: [...] pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema, em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – letramento (SOARES, 2003, p. 14).

Para integrar os dois lados (defensores dos métodos e os defensores do construtivismo), Soares, ao sugerir o uso do termo letramento, propõe e provoca uma dicotomia entre o conceito de alfabetização e o conceito de letramento. No

contexto dessa dicotomia, o conceito de alfabetização não altera o conceito de alfabetização dos defensores do método fônico nem o conceito dos defensores do construtivismo. Desse modo, o termo letramento convive bem com qualquer uma das duas perspectivas.

Mediante tais explicações, na citação anterior, Soares (2003) chega a mencionar que alfabetização e letramento são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, por atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode se desenvolver no contexto da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. Estava, portanto, cunhada a fórmula básica por essa autora: “[...] alfabetizar letrando e letrar alfabetizando” (SOARES, 1999, p. 47), visando à recuperação da especificidade da alfabetização, o que, sob nossa perspectiva é, como já dissemos, a fórmula básica da conciliação entre os defensores dos métodos e os defensores do construtivismo.<sup>105</sup> É significativo dizer que tal expressão (fórmula conciliadora) já havia sido anunciada por essa autora em um de seus textos intitulado *Letramento: um tema em três gêneros* (1999).

E por que podemos dizer que efetivamente o letramento é assumido pelo MEC a partir de 2006? Pelo fato de constatarmos que não será apenas o conceito de letramento que irá subsidiar a política pública de alfabetização, mas também um conceito restrito de alfabetização concebido por Soares, que vai ser tomado pelo MEC como perspectiva para orientar, por exemplo: a) o atual *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Pró-Letramento*; b) as propostas de atividades dos livros didáticos aprovados e, portanto, adquiridos e distribuídos nas escolas públicas; c) a *Provinha Brasil* aplicada nas turmas do 2º ano do ensino fundamental de nove anos; d) as novas diretrizes para as classes de seis anos do ensino fundamental.

---

<sup>105</sup> É interessante notarmos que, mesmo o letramento se configurando, na atualidade, como o discurso oficial para orientar o ensino da leitura e da escrita neste país, ainda é possível encontrarmos, no próprio *site* do MEC, nos textos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), discurso hegemônico orientado pela perspectiva construtivista, anterior ao letramento. Isso é possível de ser conferido no *site* que apresentamos a seguir: Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia\\_for\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf)>. Acesso em: 1 nov. 2009.



Uma questão que se inscreve neste contexto é: qual o sentido político e ideológico do letramento que foi incorporado aos documentos oficiais, uma vez que esse discurso, contraditoriamente, dicotomiza o conceito de alfabetização e de letramento? Na verdade, o letramento será uma saída conciliatória articulada pelo discurso oficial para as perspectivas da alfabetização em disputa (métodos e construtivismo). Assim, é acionada mais uma vez a tática do Estado-Nação liberal republicano. Com efeito, a *vida* é desenvolvida em meio a uma arena de tensões, de contradições, mas isso não pode aparecer nos discursos oficiais, então se concilia, unifica. O Estado liberal assume o que lhe convém em determinadas épocas/contextos. No contexto das disputas entre os defensores dos métodos e os construtivistas, o letramento cai como uma luva na conciliação, pois o importante, seria a adoção de uma perspectiva de ensino da leitura e da escrita que demonstrasse que daria conta das exigências neoliberais: acentuar os índices da avaliação em larga escala no Brasil, questão que já estava posta desde os tempos da constituição dos PCNs, conforme já apontamos.

Em nossa perspectiva, essa conciliação reflete o jogo intencional próprio do discurso oficial: ao permitir a junção das teorias (neste caso os métodos e o construtivismo), possibilita que diferentes posicionamentos se percebam retratados, o que visaria à sua legitimação social. Em outros termos, ao assumir diferentes posições teóricas, o discurso oficial imprime sua legitimidade. Esse é um dos principais mecanismos (entre tantos outros) utilizados pelo Estado republicano para controle da sociedade. Nesse jogo, é necessário que os grupos a serem dominados não somente aceitem a dominação, mas, principalmente, que a considerem natural, justa e, portanto, legítima. Conciliar teorias, de certa forma, possibilita esse processo.

Uma interessante discussão que ajuda a elucidar essa situação é encontrada em um artigo intitulado *A constituição da psicogênese enquanto teoria hegemônica na década de 80*, desenvolvido por Ângela Maria Dias Fernandes, em que essa autora se preocupa em “[...] investigar as novas práticas em psicologia escolar que surgem na década de 80 no Brasil” (FERNANDES, 1990, p. 47). O que exatamente instigou a autora em sua pesquisa foi pensar a forma como a teoria piagetiana havia sido legitimada como teoria hegemônica “[...] servindo de suporte para diferentes

interpretações dos problemas educacionais brasileiros e anunciando práticas distintas [...]” (FERNANDES, 1990, p. 47).

Fernandes (1990, p. 47) ainda nos ajuda a pensar: “[...] teorias educacionais tornam-se hegemônicas em determinados momentos e em determinadas formações sociais, como resultado de um embate político que se dá no campo da construção de discursos”. Nessa direção, para ela, por exemplo, a constituição da teoria psicogenética de Jean Piaget em hegemônica se deu ao longo de uma construção histórica, “[...] resultado de uma série de forças [...] presentes na história da educação do Brasil” (FERNANDES, 1990, p. 48).

Fernandes, a partir das reflexões gramscianas de Estado, ajuda-nos a lembrar como funciona a lógica subjacente ao processo de hegemonia de determinado pensamento. Segundo ela, os que detêm o poder (o que ela chama de classe fundamental) dirigem a sociedade pelo consenso que obtêm graças ao controle da sociedade civil. Tal controle, de acordo com Fernandes (1990), ainda refletindo conforme Gramsci, é caracterizado pela difusão da concepção de mundo do Estado nos grupos sociais, tornando-se, assim, senso comum, pela constituição de um bloco histórico homogêneo ao qual cabe a gestão da sociedade civil. Nessa direção, Fernandes (1990, p. 48) afirma:

Os discursos hegemônicos não são a expressão pura do pensamento da classe dirigente em contraposição ao pensamento da classe subjugada; eles contêm elementos capturados do movimento contra-hegemônico, sendo a expressão de um processo de luta. O processo de captura é fundamental na produção do consenso, uma vez que promove a identificação, destituindo de legitimidade a fala opositora (FERNANDES, 1990, p. 48).

Entendemos que essa citação esclarece efetivamente o motivo da conciliação de teorias pelo discurso oficial e colabora para pensarmos o processo de legitimação da perspectiva de letramento para orientar as práticas do ensino da leitura e da escrita na atualidade. Percebemos que é necessário, no discurso hegemônico, conter elementos do pensamento contra-hegemônico para desconstruir a fala que se opõe. Por isso, Fernandes (1990, p. 47) afirma que “[...] o discurso hegemônico é a demonstração clara do exercício do controle social, e é tão mais hegemônico quanto mais possa promover consenso e legitimidade”. Temos que lembrar que, na época

em que ocorria o debate sobre a possível mudança de perspectiva oficial de alfabetização no País, o ministro da Educação se apresentou sem definição por nenhum dos grupos que defendiam as perspectivas de alfabetização. Entendemos que isso colaborou intencionalmente no processo de conciliação de ideias.

Sob a nossa perspectiva, o processo de conciliação das ideias hegemônicas e contra-hegemônicas é necessário porque não é possível desconsiderar as suas bases, fundamentos teóricos e metodológicos. A conciliação pelo discurso oficial então funciona e/ou promove a despotencialização do contra-hegemônico. Isso é necessário para que se mantenham os processos de dominação.

Nessa direção, o MEC, diante da necessidade de apontar resultados de Ideb favoráveis às exigências da economia balizada pela OCDE, encontrou, na dicotomia provocada pelo discurso de letramento, uma possibilidade conciliatória interessante (entre os métodos e o construtivismo), pois o ideário do ensino da leitura e da escrita desse discurso é conivente com os parâmetros oficiais (descritores) utilizados para compor as provas das avaliações em larga escala em nosso País.

É interessante ressaltar aqui o modo sutil como Soares vai cunhando as proposições do discurso de letramento que serão traduzidas na dicotomia já assinalada. Para tanto, vamos tomar um texto de Gontijo (2005) que faz uma brilhante discussão crítica sobre essa questão.

Gontijo (2005, p. 60) lembra que Soares (1999) justificaria a necessidade de uso do termo letramento ao argumentar “[...] que a contínua superação do analfabetismo, decorrente de um número cada vez maior de pessoas que aprenderam a ler e a escrever, aliada ao fato de a sociedade se tornar mais ‘centrada na escrita’ [...]” teria evidenciado um novo fenômeno. Gontijo (2005, p. 61) lembra que Soares se reporta a esse fato do seguinte modo:

[...] não basta apenas aprender e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e de escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas sociais de escrita (SOARES, 1999, p. 45-46, apud GONTIJO 2005, p. 61).

A partir dessa citação de Soares, Gontijo (2005, p. 61) considera que o fato “[...] de os indivíduos não adquirirem, após a aprendizagem da leitura e da escrita, o estado ou a condição necessária à inserção no mundo da escrita ou em práticas sociais de leitura e escrita [...]” é que explicaria (na visão de Soares), a necessidade do termo letramento. Sob a nossa perspectiva, aqui estariam as origens da dicotomia alfabetização e letramento, quando compreendemos que, para Soares, as pessoas, além de aprenderem a ler e a escrever (segundo ela, momento da alfabetização), necessitariam depois aprender a fazer uso e compreender a função dos textos que circulam na sociedade (de acordo com a autora, seria a efetivação do letramento).

Nessa direção, Gontijo lembra que Soares chega a afirmar que o letramento é muito mais do que alfabetização:

[...] um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e escrita, com diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida. Enfim, letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas de leitura e de escrita (SOARES, 1999, p. 144, apud GONTIJO 2005, p. 62).

Gontijo (2005, p. 62) passa, então, a afirmar algo fundamental nesse modo de Soares conceber letramento, esclarecendo que, quando Soares atribui ao letramento conceito amplo, estaria conferindo à alfabetização conceito específico, entendido como processo que possibilitaria a aprendizagem do código escrito; enfatizando, desse modo, a natureza linguística da alfabetização, especificamente, os aspectos fonético e fonológico. Será nesse momento em que Gontijo se opõe ao modo como Soares defende o termo letramento, que podemos compreender o que poderia causar esta situação (dicotomia). Gontijo (2005, p. 62-63) trata essa questão do seguinte modo:

Acredito que, tanto no plano prático como no plano teórico, essa distinção pode ser complicada, pois poderá ocasionar o revigoramento de dualidades que se baseiam no privilégio da natureza lingüística (fonética e fonologia) do processo de alfabetização e no obscurecimento das reais condições escolares e histórico-sociais que impediram e impedem o acesso igualitário aos conhecimentos em sociedade que se desenvolveram/desenvolvem às custas das desigualdades e da exploração.

Compartilhamos da mesma compreensão dessa autora, principalmente quando ela complementa suas colocações ao dizer:

Assim, o uso do conceito de letramento e os argumentos que o explicam podem servir a *interesses impensados*, por exemplo, a idéia de o processo de alfabetização não se constituir requisito para o alcance de um determinado nível de letramento pode induzir a questionamentos sobre a necessidade da garantia de acesso ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; o que seria desastroso para os indivíduos que vivem em meio social não letrado (GONTIJO, 2005, p. 63, grifo nosso).

Quando Soares (2003) aponta que distinguir alfabetização de letramento era necessário, justificando que desejaria defender a especificidade do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, Gontijo (2005, p. 66) afirma que “[...] a questão central sobre o conceito de alfabetização não estaria relacionada com a necessidade de recuperar/defender a especificidade desse processo”. Para essa autora,

[...] a questão central está na necessidade de construção de um conceito aberto; portanto, capaz de abranger as diferentes práticas de produção de textos orais e escritos e as diferentes possibilidades de leitura produzidas e reproduzidas pelos diversos grupos sociais e a dimensão lingüística da alfabetização (GONTIJO, 2005, p. 66).

Desse modo, as colocações de Gontijo informam que o letramento não pretende assumir a alfabetização como um processo histórico-social de inserção das crianças no mundo da linguagem escrita ou da cultura escrita. Por essa razão, também, é que Gontijo (2005, p. 69) ainda esclarece que o termo letramento, do modo como é acentuado por Soares, não lhe parece apropriado, “[...] tendo em vista que serve para designar a dimensão pragmática, funcional do processo de leitura e escrita”. Gontijo usa as palavras de Macedo (2000, p. 88) para confirmar sua colocação, ou seja, para ressaltar a visão utilitarista de alfabetização ou de letramento, a qual tem como

[...] meta principal [...] produzir leitores que atendam aos requisitos básicos de leitura da sociedade contemporânea. Apesar de seu atrativo caráter progressista, essa abordagem enfatiza o aprendizado mecânico de habilidades de leitura, ao mesmo tempo que sacrifica a análise crítica da ordem social e política que dão origem à necessidade de leitura em primeiro lugar. Essa posição levou ao desenvolvimento dos alfabetizados funcionais, treinados primordialmente para atender aos requisitos de nossa sociedade tecnológica cada vez mais complexa.

Nessa mesma direção, Britto (2007), pesquisador das questões que perpassam a temática alfabetismo e educação escolar, ajuda-nos a ter certa cautela com a relação entre expansão da escolaridade e do alfabetismo como está posto no discurso do *Compromisso Todos pela Educação* e, por extensão, no discurso de letramento. Para esse autor, tal relação

[...] não implica, como se poderia pensar, democracia social ou redução das desigualdades. A demanda por educação resulta das necessidades do próprio modelo de sociedade. Do ponto de vista do sistema, a escolarização é necessária para que o indivíduo seja mais produtivo, para que saiba seguir instruções e movimentar-se no espaço urbano-industrial, para que possa consumir produtos e respeitar ou assumir os valores hegemônicos. Por outro lado, do ponto de vista do trabalhador, enquanto indivíduo, a escolarização se impõe como condição de participação no mercado de trabalho. Se a escolarização não garante emprego de ninguém, nenhuma ou pouca escolarização é um fator de impedimento ao trabalho (BRITTO, 2007, p. 23).

Diante do exposto na citação anterior, não é sem razão que, para Britto (2007, p. 23), “[...] o letramento, enquanto ação social, está amarrado a esta lógica: alfabetizam-se as pessoas para elas ficarem mais produtivas e conformes à ideologia dominante”. Consoante com esse pensamento, o autor ainda acrescenta: “Neste sentido, o modelo de escolarização cumpre dois papéis complementares: ajusta o nível de formação e conhecimento do trabalhador às necessidades do sistema”. Usando os termos de Newton Duarte Brito, complementa que, desse modo a própria escola acaba exercendo a

[...] função ideológica de difusão da crença de que as condições de vida da população estão melhorando. Em outras palavras, no atual estágio de organização do capitalismo, é necessário que essa grande parcela da população mundial saia do absoluto analfabetismo e torne-se capaz de assimilar informações imediatamente aplicáveis e necessárias sem a necessidade de grandes alterações no cotidiano dos indivíduos (DUARTE, 2004, p. 6).

Concordamos inteiramente com as colocações de Gontijo e Britto, pois, sob a nossa perspectiva, o letramento tende a continuar a perpetuar a prescrição do ensino da leitura e da escrita de forma a não romper com a visão pragmática de ensino e, portanto, consoante com as políticas hegemônicas na atualidade. O que, na verdade, aconteceu foi a criação de um discurso de letramento que visa à conformação de propostas e práticas do ensino da leitura e da escrita nas classes de alfabetização. As colocações de Gontijo e Brito nos ajudam, por exemplo, a significar por que Soares afirma que o letramento teria a preocupação de ensinar o uso e funções dos textos que circulam na sociedade, exatamente para ajustar as pessoas (trabalhadores) na atual configuração do mundo do trabalho em nossa sociedade.

É importante dizer que pensamos que Soares intencionava construir uma proposta que contribuísse para a melhoria da alfabetização no Brasil, no entanto,

possivelmente, não conseguia ver e/ou antecipar os possíveis resultados desastrosos da sua proposta. Sob a nossa perspectiva, os argumentos que explicam o uso do termo letramento já começaram a provocar atitudes impensadas, por parte do discurso oficial, chegando a afetar tanto a política pública de alfabetização quanto as práticas alfabetizadoras.

É possível já citar, por exemplo, a decisão da política pública oficial do MEC em aprovar e incluir programas e parcerias público e privado que tratam de orientações teóricas e metodológicas de práticas de professores alfabetizadores. Sobre essa situação, podemos citar o *Programa de Alfabetização do Instituto Alfa e Beto (IAB)*,<sup>106</sup> incluído no *Guia de Tecnologias do MEC*.<sup>107</sup> O conceito de alfabetização desse programa também compactua com a dicotomia *alfabetização e letramento*. Além dessa questão, esse instituto declara com todas as letras, em um Programa denominado de *Coleção Prova Brasil*, o modo como concebe qual é o papel da tarefa escolar na atualidade: preparar as crianças/escolas/municípios para fazerem as provas oficiais patrocinadas pelos empresários alocados em nosso país e coordenadas pelo MEC/INEP, tal como pode ser constatado no texto no *site* oficial do IAB que apresentamos, na íntegra, a seguir:

#### **‘Coleção Prova Brasil’**

Em poucas palavras:

Você quer melhorar o IDEB de seu município?

Você está contente com o desempenho dos alunos na Prova Brasil?

No final de 2011, os alunos do 5º ano farão novamente a Prova Brasil. Em 2010, eles se encontram matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental.

Se não houver nenhuma mudança significativa, esses mesmos alunos

<sup>106</sup> Conforme dados extraídos do *site* oficial do Instituto, ele se configura como uma organização não governamental, sem fins econômicos, criado em novembro de 2006. Sua missão é “[...] Disseminar e promover políticas e práticas de educação baseadas em evidência”. Tem como prioridade “[...] Promover a efetiva alfabetização das crianças, por ser este o PROBLEMA NÚMERO 1 da educação no Brasil. Essa prioridade decorre da constatação de que TODOS os demais esforços em educação estão condenados ao fracasso até que se resolva definitivamente essa questão básica. Consistente com sua missão, o IAB propõe políticas e práticas de alfabetização baseadas em evidências. Por essa razão, o Programa Alfa e Beto de Alfabetização constitui o carro-chefe das ações do IAB”. O Instituto “[...] busca ativamente parcerias com instituições do setor público e privado, e asseguramos a privacidade de nossos parceiros, clientes e financiadores”. Notícia extraída do próprio *site* do Instituto (Disponível em: <<http://www.alfaebeto.org.br/ProdutosServicos/Alfabetizacao>>. Acesso em: 21 out. 2010).

<sup>107</sup> O Guia Oficial do MEC encontra-se disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/guia\\_tecnologias\\_atual.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/guia_tecnologias_atual.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2010. Ainda vídeos contendo exposição de alguns pontos de como funciona o programa podem ser vistos no seguinte endereço: <<http://www.alfaebeto.org.br/PublicacoesReferencias/Videos>>. Acesso em: 21 out. 2010.

reproduzirão na próxima rodada os resultados obtidos anteriormente, em 2005, 2007 e 2009.

O IAB tem uma proposta que pode ajudar o seu município a mudar substancialmente essa realidade. Prevê o aprendizado e a utilização de práticas mais eficazes para promover a melhoria da qualidade da educação.

Veja como funciona nosso programa:

Em 2010, aplica-se o programa aos alunos do 4º ano; o início se dá no 2º semestre.

Em 2011, esses mesmos alunos, já no 5º ano, continuam o programa.

A Coleção Prova Brasil inclui materiais que ajudam a rever a matéria e preparar os alunos para as provas de Matemática e Língua Portuguesa.

Os materiais podem ser usados no turno regular ou no contraturno. Um teste diagnóstico ajuda a definir por onde começar.

Além dos materiais, o IAB oferece capacitação, assistência técnica e provas para serem aplicadas ao final de cada etapa.

Todos os materiais do IAB são desenvolvidos com base nas evidências científicas mais atualizadas sobre o que mais funciona no ensino de cada disciplina (educação baseada em evidências) e utiliza técnicas de ensino estruturado. [...]

A quem se destina?

Alunos que cursam o 4º ano, em 2010, e que farão a Prova Brasil em 2011. O programa continua com os alunos que estarão no 5º ano, em 2011.

Com base na experiência adquirida no segundo semestre de 2010, o município pode decidir adotar as propostas do IAB para as séries regulares, de forma a preparar, desde já, os alunos que farão a Prova Brasil em 2013.

Como constatamos, o instituto incentiva uma educação voltada para a realização de provas oficiais. Consideramos a perspectiva desse instituto, no mínimo, desrespeitosa, com relação à finalidade educativa que compreendermos ser a da escola pública: inserir os aprendizes no contexto de sua história e de sua cultura e, para tanto, deve tomar os saberes que foram construídos historicamente para constituir cidadãos ativos, críticos, responsivos e, portanto, participativos diante da *vida* em sua sociedade.

Seguindo da inclusão do IAB no *Guia de Tecnologias do MEC*, vemos, recentemente, em vários lugares do Brasil, Sistemas de Ensino Estadual, Municipal e Privados fechando administrativamente pacotes para implantar nas escolas esse Programa. Citamos, a seguir, como se deu o caso do Estado do Maranhão (Região Nordeste), Estado do Rio de Janeiro (Região Sudeste) e Estado do Rio Grande do Sul (Região Sul). A escolha desses lugares ocorreu pelo fato de desejarmos mostrar



que, em diferentes Regiões e Estados do Brasil, está posto, oficialmente, o processo de conciliação de diversas perspectivas metodológicas no tocante ao ensino da leitura e da escrita em classes de alfabetização. Nos três casos, há envolvimento deliberativo do Estado (governadores) e dos municípios (prefeitos) em questão.

O Estado do Maranhão fez a adesão de 56 municípios ao *Programa Alfa e Beto*, em janeiro de 2010, com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismo no Estado, conforme é possível observarmos na matéria a seguir (Figura 3), que recortamos na íntegra do jornal *on-line Atosefatos*:

Figura 3 – Matéria: Roseana preside reunião de adesão de prefeitos ao *Alfa e Beto*

**2** G E R A L

atosefatos@elo.com.br

Site: [atosefatos.jor.br](http://atosefatos.jor.br)

São Luís-MA, Terça-feira, 26 de Janeiro de 2010

➔ **COMBATER O ANALFABETISMO**

## Roseana preside reunião de adesão de prefeitos ao “Alfa e Beto”

A governadora Roseana Sarney, ao lado do secretário de Estado da Educação, César Pires, e do presidente do Instituto Alfa e Beto, João Batista Oliveira, presidiu, na tarde de ontem (25), a reunião de trabalho para a adesão de 56 municípios ao programa Alfa e Beto, iniciado em 2009, e cuja meta é reduzir os índices de analfabetismo no Maranhão.

A reunião aconteceu no Salão de Atos do Palácio dos Leões e contou com a presença de prefeitos, secretários estaduais, lideranças políticas, professores, diretores de instituições de ensino e do reitor da Universidade Estadual do Maranhão, José Augusto Oliveira. O prefeito de São José de Ribamar, Luís Fernando Silva, também participou e contou a experiência por que passou os estudantes daquele município após a implantação do programa, em 2005.

Segundo João Batista Oliveira, a característica principal do programa Alfa e Beto é o casamento entre as ações pedagógicas e as de natureza gerencial. “Existe um processo que inclui materiais especiais para os alunos e a capacitação dos professores. E, um detalhe essencial, é o acompanhamento do professor, ao longo do ano letivo. Nosso objetivo é ter 70% das



**Roseana Sarney lembrou que o programa foi executado no seu primeiro mandato com êxito**

crianças alfabetizadas ao final do primeiro ano”, disse João Batista Oliveira.

O prefeito Luís Fernando Silva afirmou que, no município de São José de Ribamar, 7.545 estudantes assistem às aulas desenvolvidas por meio desse programa, que prioriza o método “fônico” de ensino. Ele afirmou que 83% dos alunos saem do 1º ano do ensino fundamental com habilidades de leitura e escrita. “A nossa evasão escolar caiu de 11% para 4%. Este programa significa uma revolução na educação”, frisou o prefeito.

O secretário César Pires reconheceu o programa Alfa e Beto como “a melhor iniciativa de inclusão social do governo Roseana Sarney”. “Em 1982, tínhamos 47% de analfabetos. Hoje, temos 38%. Melhoramos um pouco, mas

as orientações internacionais e as regras da Academia Brasileira de Ciências”, disse Roseana Sarney.

O programa é uma ação conjunta promovida pelo Governo do Estado do Maranhão com o Instituto Alfa e Beto e Prefeituras, em benefício da sociedade maranhense. O programa foi implementado com êxito em dezenas de municípios de todo o país e integra a política estadual de educação no Maranhão. A ideia é expandir cada vez mais o programa.

Na opinião dos prefeitos, a iniciativa do Governo do Estado é louvável, haja vista os problemas de analfabetismo gerados pela ineficiência do ensino em muitas escolas maranhenses. “Esse programa é de suma importância para o desenvolvimento do nosso estado e alia-se a nossa vontade de crescer e avançar, também reformando e construindo mais escolas”, disse o prefeito de Peritoró, Agamenon Lima Milhomen. “O método fônico é sensacional, pois está centrado na repetição. Temos a certeza de que ele é eficiente para combater problemas sérios que aparecem nas primeiras séries do ensino fundamental”, complementou o prefeito de Anajatuaba, Nilton Lima Filho.

Fonte: Disponível em: <<http://issuu.com/atosefatos/docs/26012010>>. Acesso em: 26 out. 2010.

A matéria ressalta a compreensão oficial da então governadora Roseana Sarney e das autoridades políticas de todo o Estado do que seria alfabetização, ao se referirem ao Programa *Alfa e Beto*: a ideia de alunos bem alfabetizados (seguindo a

perspectiva de codificação e decodificação) contribuiu para bons resultados na avaliação da *Prova Brasil* no Maranhão (ver terceira coluna da matéria). No último parágrafo, vemos uma nota de um dos prefeitos, no mínimo inquietante, considerando como a população do Nordeste (sofrida historicamente) mereceria ser efetivamente alfabetizada. Vejamos a declaração do prefeito do município de Anajatuba, Nilton Lima Filho: “O método fônico é sensacional, pois está centrado na repetição. Temos a certeza de que ele é eficiente para combater problemas sérios que aparecem nas primeiras séries do ensino fundamental [...]”.

É também interessante observarmos como a adesão feita pela governadora Rosenana Sarney foi proclamada pelo município de Bacabeira/MA em uma reportagem no jornal *O Estado do Maranhão*. Certo é dizer que cada município que aderiu ao programa fez os seus comentários em jornais locais. A matéria intitulada *Programa Alfa e Beto é lançado em Bacabeira*,<sup>108</sup> nos dois últimos parágrafos, expressa nitidamente como é desenvolvido o programa e, portanto, como dicotomiza alfabetização (o processo mecânico) da leitura e produção de textos, conforme podemos ver a seguir:

Em mais uma ação para melhorar a qualidade do ensino público de Bacabeira, o prefeito do município, José Venâncio Correa Filho (Venancinho), lançou, na manhã de quarta-feira (7), o programa de alfabetização ‘Alfa e Beto’. *O método desenvolvido pelo professor mineiro João Batista Oliveira chega a Bacabeira e em outros 58 municípios maranhenses, por meio de uma parceria entre Governo do Estado e o Instituto ‘Alfa e Beto’.*

A solenidade de lançamento do ‘Alfa e Beto’ em Bacabeira foi acompanhada pela coordenadora estadual do Programa, Ana Carolina Salomão, pela secretária municipal de Educação, Vilany Oliveira, pela coordenadora municipal do ‘Alfa e Beto’, Nina Márcia Diniz, secretários municipais, vereadores, a equipe técnica da Secretaria de Educação, além de gestores e professores.

Venancinho destacou o desenvolvimento de uma série de ações pela Prefeitura para melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas de Bacabeira. E disse que o ‘Alfa e Beto’ chega para somar e ajudar a concretizar a meta estabelecida pela Prefeitura, que é *erradicar o analfabetismo nas séries iniciais do ensino fundamental até o fim de 2012*. ‘Desde o ano passado, nós estamos investindo na formação do professor alfabetizador. Com isso, pretendemos que as nossas crianças concluem o primeiro ano escolar sabendo *ler, escrever e fazendo as operações simples* de matemática. Com essa base, certamente esse aluno não terá dificuldade em progredir na rede’, disse o prefeito.

<sup>108</sup> Disponível em: < <http://jonirocha.blogspot.com/2010/04/em-mais-uma-acao-para-melhorar.html>>. Acesso em: 26 out. 2010.

Além do professor alfabetizador, ele enumerou outras ações da Prefeitura nos últimos dois anos para elevar a qualidade do ensino da rede bacabeirense, entre as quais os investimentos [sic] na formação de todos os docentes professores e a ampliação da rede física escolar, com a construção de novas salas e prédios escolares.

Desenvolvido para buscar soluções para os problemas que afetam a eficiência e a qualidade do ensino fundamental no Brasil, o *Programa 'Alfa e Beto'* é baseado nos princípios da psicologia cognitiva. Utiliza o método metafônico, ou seja, a exploração do som de cada letra no processo de leitura e escrita.

As atividades do programa dividem-se em duas etapas: na primeira, com duração de 50 dias letivos, as crianças aprendem a ouvir e a falar o som das letras; a segunda e última fase é a mais longa com 150 dias letivos; nela, os professores dão ênfase ao desenvolvimento da leitura e da escrita. As aulas são ministradas pelos professores com auxílio de diversos instrumentos de ensino, entre eles minilivros com pequenas histórias ilustradas e livro gigante para leitura coletiva (grifos nossos).

O que podemos perceber é que o *Programa Alfa e Beto* entra na lista de *Tecnologias do MEC* certamente porque, ao enfatizar que a alfabetização é um momento específico do ensino da leitura e da escrita, não provoca nenhum constrangimento para a perspectiva que se coloca como oficial do MEC, o letramento, pelo contrário, acentua o modo como tal discurso procede à explicação da indissociabilidade e interdependência dos dois termos (alfabetização e letramento).

Assim, o discurso de letramento alcança e/ou promove o que efetivamente é o interesse central do MEC: o preparo das crianças para fazerem a *Provinha Brasil*, bem como outras avaliações oficiais, uma vez que o que sustenta as questões que compõem essa avaliação é o discurso de letramento. Não se pode esquecer que a elaboração da *Provinha Brasil* ficou, também, sob os cuidados do *Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)*, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), recebendo, portanto, as orientações de Magda Soares e Francisca Maciel. O Ceale é, de fato, o responsável por coordenar oficialmente as questões ligadas à área da leitura e da escrita, em âmbito nacional, a partir de 2006.

No caso do *Rio de Janeiro/RJ*, a Secretaria Municipal de Educação, em 2010, implementou, a título exploratório, o *Alfa e Beto* em um conjunto de 53 escolas. Do mesmo modo, abriu espaço para outras entidades particulares atuarem experimentalmente em conjuntos menores. A exemplo, dez escolas na comunidade

da Maré trabalharam, em 2010, com a metodologia de Yvone Mello, também de caráter fônico, chamada *Uerê-Mello*. No fim de 2010, a Secretaria pretendia desenvolver uma avaliação externa em todas as turmas de 1º ano para identificar o sucesso das diferentes práticas de alfabetização desenvolvidas nas escolas municipais. Segundo Ludmila Thomé de Andrade, professora da *Faculdade de Educação da UFRJ*, coordenadora do *Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (Leduc)*, “[...] a escolha por grupos privados em detrimento de produções de instituições educacionais públicas vem se tornando uma constante, recurso cada vez mais utilizado por secretarias do Brasil todo, como é notícia frequente nos jornais”.<sup>109</sup>

A implantação/imposição do *Alfa e Beto* no Rio de Janeiro, que foi custeada em mais da metade de um milhão de reais, sofreu críticas, também, por causa de inadequação de termos propostos pelo material do curso com impacto em algumas regiões da cidade do Rio.<sup>110</sup> A exemplo, citamos o caso de uma das propostas de texto: a frase *Minha chana cheira mal*. Esse tipo de frase no material provocou discussões em algumas comunidades da cidade Rio de Janeiro, por ser considerado termo pejorativo nesses lugares. Apesar disso, o que nos chama a atenção é que as propostas do material tendem a trabalhar apenas a superfície linguística (codificação e decodificação). Sendo assim, *Minha chana cheira mal* tinha o objetivo de trabalhar o *ch*, o que nos faz lembrar a célebre frase: *Vovó viu a uva*. Verificamos que tais iniciativas oficiais representam um retrocesso diante de todas as produções acadêmicas desenvolvidas pelos pesquisadores que atuam nos núcleos das Universidades do Estado do Rio de Janeiro, os quais ladeiam as escolas das redes estadual e municipal de ensino e teriam significativas contribuições para as questões da educação e da alfabetização.

Em uma matéria (ver a seguir Figura 4), no jornal do *Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe/RJ)*, datada de outubro de 2010, vemos, a partir da voz desse meio de comunicação, como se configura a questão

<sup>109</sup> Disponível em: <<http://tramasdaleitura.blogspot.com/2010/04/superando-o-be-ba-da-fonolettra.html>>. Acesso em: 22 out. 2010.

<sup>110</sup> Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/mat/2010/03/30/chaninha-gera-polemica-em-escolas-do-rio-916217620.asp>>. Acesso em: 22 out. 2010.

das propostas de alfabetização no Estado e que usos o Poder Público tem feito dessas propostas na atualidade.

Figura 4 – Boletim do Sepe, p. 3. Edição fechada em 25-10-2010 - Informativo do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro - Fundado em 16 de julho de 1977

Boletim do Sepe - Especial Unificado - outubro de 2010 - 3

## Meritocracia e avanço na privatização são as marcas de Paes e Cabral

Para tentar mascarar os dados de avaliações como o SAEB, IDEB, Prova Brasil e outros instrumentos criados para medir o desempenho educacional, que colocam o Rio de Janeiro nos últimos lugares, os governos Cabral e Paes procuram “premiar” a educação com programas compensatórios para alfabetização para resolver o fracasso escolar. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) atual não incentiva as Secretarias de Educação a apoiar as escolas para que estas elaborem o seu próprio projeto pedagógico, fazendo com que o foco central da SEEDUC e da SME/Rio não sejam as escolas, que pas-

saram a ser vistas apenas como um espaço de gerenciamento técnico-burocrático. Por causa disto, os equipamentos e recursos pedagógicos nas unidades escolares passaram a ser garantidos por esses programas. Fora desses projetos, as escolas dependem do material distribuído pelas secretarias, sempre insuficientes, e dos livros que chegam do MEC sempre com atraso e para a metade dos alunos, nem sempre respeitando os livros escolhidos pelos professores.

A política meritocrática implementada no Rio de Janeiro, além de questionável na sua essência, não qualifica e nem motiva os professores. Ao contrário tem uma lógica de acirrar a competição entre eles. Essa política não leva em consideração as condições de trabalho, a infra-estrutura e a cultura e a realidade de cada escola e de seus alunos. Mas serve para formar uma identidade de trabalho em que os profissionais devem ser obedientes, “criativos”, responsáveis e competitivos. É dentro dessa perspectiva que esses projetos de “qualidade” de defasagem idade/série com base na disciplina e rigidez empresarial estão sendo implementados para resolver o problema da retenção e alto número de analfabetos funcionais.

O pior é que tratam a escola pública como um grande laboratório em que esses projetos entram como experimentais e nossos alunos e profissionais da educação como cobaias. Os projetos compensatórios ALFA e BETO, ACELERA e SE LIGA usados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio, assim como pela Secretaria Estadual de Educação, já foram aplicados em outros lugares do Brasil e o fracasso de seus resultados por não trazerem uma mudança efetiva nas políticas pedagógicas já é um fato há muito conhecido. Nesta página e na seguinte você pode conhecer um pouco mais sobre quanto esses projetos são nocivos para a educação pública de qualidade.

Fonte: Disponível em: <<http://www.mhweb.com.br/~seperj/admin/fotos/boletim/boletim11.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2010.


Conforme expresso na primeira coluna dessa figura, no caso do Estado e Município do Rio e Janeiro,

[...] para tentar mascarar os dados de avaliações como SAEB, IDEB, Prova Brasil e outros instrumentos criados para medir o desempenho educacional, que colocam o Rio de Janeiro nos últimos lugares, os governos Cabral e Paes procuram ‘premiar’ a educação com programas compensatórios para alfabetização para resolver o fracasso escolar.

Na Figura 5, a seguir, em que trazemos a continuação de matéria *Meritocracia e avanço na privatização são as marcas de Paes e Cabral*, da página 3 do jornal do Sepe, é possível verificarmos quais programas, no tocante ao ensino da leitura e da

escrita, têm sido assumidos no Estado do Rio de Janeiro: *Alfa e Beto*; *Se liga* – Instituto Grupo Ayrton Senna; *Acelera, Autonomia carioca: aceleração e reforço* – Fundação Roberto Marinho; *Cientistas do amanhã* – Sangari Brasil. A presença desses programas nesse lugar serve para reforçar a ideia de que a relação público e privado tem uma acentuação significativa com consequências tanto para as escolas da rede estadual quanto para as escolas da rede municipal de ensino. Essa tem sido a tática do atual Governo Estadual e Municipal, como é constatado pelas reportagens aqui consideradas.

Figura 5 – Boletim do Sepe, p. 3. Edição fechada em 25-10-2010 - Informativo do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro - Fundado em 16 de julho de 1977

<p><b>'FÓRMULA DA VITÓRIA - ALFA E BETO':</b> Este é um projeto criado pela Fundação Alfa e Beto centrado no ensino e não na aprendizagem. O programa se baseia na compensação das deficiências apresentadas pelos alunos nas condições de aprendizagem e se baseia no método sintético e fonêmico, negando toda a contribuição da lingüística e da sociolingüística.</p> <p><b>'SE LIGA':</b> Projeto do Instituto Ayrton Senna que tem por objetivo alfabetizar alunos com defasagem série/idade das quatro primeiras séries do Ensino Fun-</p>	<p>damental. Pressupõe o gerenciamento das ações e indicadores de sucesso. Apesar da afirmação de que a metodologia utilizada se apoia nos princípios de Paulo Freire, o preconceito e o maniqueísmo se acha presente e a linguagem é posta como algo dado ou simplesmente o resultado de atividades motoras e de decodificação. O processo de aula se dá num nível grande de artificialidade.</p> <p><b>'ACELERA':</b> A proposta é organizada por módulos, onde o material é organizado por especialistas de áreas distintas. Pretende conferir características de interdis-</p>	<p>ciplinaridade na perspectiva de trabalhar matemática, língua portuguesa, história e geografia e ciências. O projeto é desenvolvido por um único professor. Suas atividades não levam em conta o contexto sócio-cultural do aluno, o que não garante a capacidade de estabelecer articulação com a realidade das suas vidas cotidianas.</p> <p><b>'AUTONOMIA CARIOCA - ACELERAÇÃO E REFORÇO':</b> É uma proposta da Fundação Roberto Marinho que tem o objetivo dar reforço na disciplina de matemática para os alunos do 9º ano. Já vem com os materiais prontos (DVD e</p>	<p>livros) utilizando o método do Telecurso.</p> <p><b>'CIENTISTAS DO AMANHÃ':</b> É patrocinado pela Sangari Brasil, empresa fundada em 1997 pelo físico Ben Sangari com o propósito de desenvolver soluções inovadoras na educação em ciências no ensino fundamental, do 1º ao 9º ano. A empresa integra o Grupo Sangari, fundado na Inglaterra em 1965. Aqui no Rio de Janeiro, esse projeto chega as escolas através de um pacote com materiais de laboratórios que não levam em conta se a escola tem um espaço apropriado para usa-los.</p>
<p> Boletim do Sepe - Especial Redes Estadual e Municipal/RJ é uma publicação do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro - Sepe/RJ - R. Evaristo da Veiga, 55, 7º/8º andares - Centro - Rio de Janeiro/RJ CEP 20031-040 - Tel.: 2195-0450 - www.seperj.org.br - Tiragem desta edição:</p>			

Fonte: Disponível em: <<http://www.mhweb.com.br/~seperj/admin/fotos/boletim/boletim11.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

A contrapalavra diante dessas tomadas de decisões oficiais, em torno do ensino da leitura e da escrita bem como de outros segmentos da escola pública, no Rio de Janeiro, tem sido uma constante, conforme podemos constatar nas Figuras, 6 e 7, a seguir.

Figura 6 – Boletim do Sepe, p. 4. Edição fechada em 25-10-2010 - Informativo do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro - Fundado em 16 de julho de 1977

Boletim do Sepe - Especial Unificado - outubro de 2010 - 4

## Projetos implantados pela SEE e SME são um ataque à autonomia pedagógica e à gestão democrática da escola

Nos vários projetos implantados pela SEE e pela SME há uma rotina de aula rígida para o professor. Isto vai contra uma das características mais importantes de todo o planejamento, que é a possibilidade de adequação para atender a uma dinâmica própria da ação. Exigem que os professores sejam criativos, mas como ser criativo se o programa já vem pronto e com as condições das escolas que muitas delas sequer possuem uma sala de leitura?

■ O controle é feito por profissionais estranhos ao quadro da escola. A rigidez da rotina inviabiliza o rito, tira do professor a possibilidade de refletir sobre o seu próprio trabalho e cristaliza a aula. As supervisoras assistem as aulas e se preocupam, principalmente, se os professores estão cumprindo a rotina, o determinado nos livros, ou se estão atrasados. Mesmo se os alunos não estão acompanhando. Esta intromissão acaba tirando a autonomia do professor sobre o processo de aprendizagem.

■ Os projetos acontecem como algo externo a escola e, normalmente, não há envolvimento com outros profissionais da mesma unidade escolar.

■ O fato dos materiais serem produzidos externamente tem implicações sérias no currículo escolar, desde a homogeneização das fontes de informação até a padronização que não trazem referências sequer regionais.

■ O problema mais grave é a retirada da autonomia da escola. Há um excesso de burocracia que obriga os professores a preencherem uma série de instrumentos sem que haja uma motivação pedagógica clara. As avaliações já vem prontas e, normalmente, os conteúdos não são de conhecimento do professor, tirando o seu controle sobre as mesmas.

■ Os programas compreendem uma capacitação para ensinar o professor como seguir as orientações do manual para que tudo dê certo. Há uma ênfase no material que deverá ser usado sem um necessário aprofundamento das questões específicas da aprendizagem e alfabetização. Os professores são treinados para posteriormente treinar os alunos. Se acreditarmos que capacitar é treinar para reproduzir métodos pedagógicos, temos que reconhecer que estamos diante de uma política que produz e acentua a desprofissionalização.

■ O fato é que estes pacotes pedagógicos-tecnológicos são usados pelas secretarias de Educação para, mais uma vez, culpar os professores pelo fracasso educacional. Estes projetos desqualificam e destituem os saberes docentes, retirando dos professores o seu papel de organizar e construir conhecimentos, metodologias e práticas.

Fonte: Disponível em: <<http://www.mhweb.com.br/~seperj/admin/fotos/boletim/boletim11.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

Na figura anterior, chama a atenção o modo como os professores são orientados em sua formação, em especial, os alfabetizadores. Eles são incentivados a seguir manuais para que *tudo dê certo*, havendo “[...] ênfase no material que deverá ser usado sem um necessário aprofundamento das questões específicas da aprendizagem e da alfabetização” (coluna 3 da figura). Desse modo, a matéria conclui que “[...] Os professores são treinados para posteriormente treinar os alunos” (coluna 4 da figura). De fato, essa é uma política de formação que “[...] produz e acentua a desprofissionalização [...]” dos professores.

Levando em consideração que as formações se desenvolvem numa concepção de treino, expresso pelo próprio discurso oficial, concordamos, de certa forma, com as considerações expostas ao final da figura anterior, quando é ressaltada a ideia de que os

[...] pacotes pedagógicos-tecnológicos são usados pelas secretarias de Educação para, mais uma vez, culpar os professores pelo fracasso educacional. Estes projetos desqualificam e destituem os saberes docentes, retirando dos professores o seu papel de organizar e construir conhecimentos, metodologias e práticas (ver coluna 4 da figura anterior).

Diante dessa situação, não foi sem motivo que o Sepe passou a se colocar diante dos abusos políticos e pedagógicos. Nessa direção, observemos o que está circunscrito na figura a seguir:

Figura 7 – Boletim do Sepe, p. 4. Edição fechada em 25-10-2010 - Informativo do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro - Fundado em 16 de julho de 1977

## Sepe convida entidades para instaurar Fórum em Defesa da Educação Pública

**Veja abaixo o convite que o sindicato enviou a diversas entidades e intelectuais envolvidos na luta por uma educação pública de qualidade no Rio de Janeiro. Participe você também!**

<p>A educação pública vai mal. Esse "consenso" se transformou na justificativa para que os mais diversos governos implantassem nos últimos anos políticas públicas privatistas, procurando subordinar a educação à lógica do mercado. Movimentos como o <i>Todos pela educação</i> dirigidos e financiados pelo grande capital transformaram-se nos principais interlocutores governamentais e ditaram os parâmetros das políticas mais recentes. Dentre elas, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), hoje utilizado como medida da qualidade da educação brasileira, utilizado para destacar experiências bem sucedidas, mas principalmente para criticar e punir aqueles que não se adequam à</p>	<p>padronização estabelecida ou não alcançam os resultados pré-definidos sem qualquer diálogo ou reflexão.</p> <p>No estado do Rio de Janeiro, as presenças de Wilson Ricolla e de Cláudia Costin como secretários estadual e municipal são a prova de que estamos em meio a uma verdadeira campanha pela subordinação da educação à lógica do mercado. Economista de formação, Ricolla não tem qualquer relação com a educação e assumiu a secretaria afirmando entender a <i>educação como negócio</i>. Costin é um quadro importante da Fundação Victor Civita e atuou como uma das principais artífices do projeto de privatização do governo FHC. Mas, eles são apenas os exemplos mais evidentes de</p>	<p>políticas que se espalham pelos diversos municípios do nosso estado e que também estão presentes nas políticas estabelecidas para as universidades e escolas técnicas estaduais e federais.</p> <p>Diante deste quadro, consideramos imprescindível reconstruir coletivamente um projeto político para a educação pública de qualidade que atualize as nossas bandeiras de luta e apresente para o conjunto da sociedade a idéia de que uma outra educação é possível. Muitas entidades e intelectuais produzem reflexões e propostas que nos ajudam a pensar que este passo é importante na atual conjuntura. Ao longo últimos 30 anos tivemos experiências que precisam ser resgatadas e atualizadas num processo que acumule forças para as lutas que se apresentam ou para aquelas que certamente virão nos próximos anos. Enfrentá-las coletivamente é o único caminho possível e, para isso, precisamos refletir e produzir propostas e concepções que orientem nossas lutas.</p> <p>Por isso, o Sepe convida a V. SA (ou a entidade) para construir conosco esse projeto e firmar compromissos com uma pauta de lutas unificada em torno da idéia <b>Escola não é fábrica, aluno não é mercadoria, Educação não é negócio!</b> Nossa proposta inclui o lançamento do <b>Fórum em Defesa da Educação Pública no Rio de Janeiro</b> no dia 5 de novembro às 18:00 no ISERJ (Rua Mariz e Barros, 273 - Tijuca).</p>
---	---	--

Fonte: Disponível em: <<http://www.mhweb.com.br/~seperj/admin/fotos/boletim/boletim11.pdf>>. Acesso em 2 nov. 2010.

Conforme é possível observar na figura anterior (primeira coluna), o Sindicato dos Professores da cidade do Rio de Janeiro chegou a protestar contra a adesão da política pública educacional local à lógica do movimento de mercado (*no caso ao Termo de Adesão Todos pela Educação*). Interessante é observar que o Sindicato



parece ter conseguido sintetizar o principal argumento proclamado em âmbito oficial (e o que é pior tem se tornado, de certa forma, consenso entre professores e sociedade), que tem sustentado a ideia de se implantar política educacional e, portanto, de alfabetização, qual seja: a educação pública vai mal. Vejamos parte do texto:

A educação pública vai mal. Esse consenso se transformou na justificativa para que os mais diversos governos implantassem nos últimos anos políticas públicas privatizadas, procurando subordinar a educação à lógica do mercado. Movimentos como Todos Pela Educação dirigidos e financiados pelo grande capital transformaram-se nos principais interlocutores governamentais e ditaram os parâmetros das políticas mais recentes. Dentre elas, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), hoje utilizado como medida da qualidade de educação brasileira, utilizado para destacar experiência bem sucedida, mas principalmente para criticar e punir aqueles que não se adequam à padronização estabelecida ou não alcançam os resultados pré-definidos sem qualquer diálogo ou reflexão (ver coluna 1 e 2 da figura anterior).

Verificamos que as considerações desenvolvidas nessa argumentação informam que, no Estado do Rio de Janeiro, existem sujeitos (educadores) que conseguem perceber que os modelos de educação/alfabetização oriundos do meio privatizado acabam por fracassar, uma vez que afastam as crianças das classes de alfabetização de uma perspectiva histórico-cultural, ao se fundarem em práticas cognitivas restritivas, de caráter técnico, sem a possibilidade de inserção dessas crianças em processos educativos que as fortaleceriam para efetivamente atuarem na sociedade. É interessante ainda citar que a matéria (terceira coluna) traduz o desejo dos educadores para construir coletivamente um projeto político para a educação pública de qualidade. Verificamos, desse modo, uma arena de lutas estabelecida nesse lugar.

No caso do *Estado do Rio Grande do Sul*, a saída conciliatória intencionada pelo *Estado Republicano*, que já discutimos por meio das colocações de Fernandes, irá se declarar com força. Foram três instituições reunidas para apresentar como atuariam em todo o Estado, no tocante à alfabetização de crianças que cursam o primeiro ano do ensino fundamental. São elas: *Instituto Ayrton Senna*, *Instituto Alfa e Beto* e o *Grupo de Estudos Sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação* (Geempa). Tal intencionalidade tem sido desenvolvida desde o ano de 2007, conforme é possível verificarmos na matéria intitulada *Yeda apresenta a*

*empresários projeto piloto de alfabetização*,<sup>111</sup> publicada no Portal do Estado do Rio Grande do Sul, em 2 de março de 2007 (um ano após o discurso de letramento ser declarado perspectiva oficial pelo MEC).

O Projeto Piloto para Alfabetização de crianças com seis anos da rede pública de ensino, com avaliação, apresentado nesta sexta-feira (2) pela governadora Yeda Crusius e a secretária da Educação, Mariza Abreu, em reunião-almoço no Hotel Deville, em Porto Alegre, ganhou a adesão do empresariado presente ao evento.

Yeda assegurou aos empresários que 'o Projeto Piloto é um programa estruturante de governo como são os programas de gestão das finanças e o de prevenção da violência'. O público assistente era formado por dirigentes e executivos de grupos e instituições como a Unesco, Copesul, Ipiranga, Marcopolo, Randon, John Deere, GM e Aracruz Celulose.

No começo deste ano letivo, informou a secretária Mariza Abreu, o projeto começou a ser implantado. Terá três métodos pedagógicos: um de responsabilidade e aplicação pelo instituto Ayrton Senna, outro do instituto Alfa e Beto e o terceiro do Grupo de Estudos Sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (Geempa). Os métodos serão aplicados em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental.

#### Parceiros

O custo do Projeto Piloto é avaliado em R\$ 1,6 milhão, neste primeiro ano. A abrangência do projeto será de 15 mil alunos. Secretários municipais de Educação de mais de 100 municípios manifestaram interesse à secretária da Educação de ter escolas participantes. O governo, afirmou Yeda, fará sua parte, com professores, aulas e os recursos, mas está buscando parceiros.

Mas, segundo a governadora, as parcerias são importantes no compartilhamento das despesas do projeto, na parte da avaliação do melhor método. 'Temos dinheiro para educar, o que não temos é dinheiro para avaliar. Queremos fazer do projeto um modelo para o Brasil', explicou a governadora. Em 2008, a idéia é universalizar o acesso à alfabetização aos alunos a partir de seis anos.

#### Aracruz

O diretor de Operações da Aracruz Celulose, Valter Lídio Nunes, anunciou sua concordância com o projeto do governo, que coincide também com o Projeto Formar, da empresa. 'O Projeto Formar envolve 750 professores, com acompanhamento e avaliação. Acreditamos neste trabalho do governo do Estado', afirmou Nunes.

Para o diretor da empresa, 'a educação e a cidadania devem ser preparadas. A Aracruz está à disposição e vai se integrar, contribuir com a iniciativa dentro da sua visão de responsabilidade social'. Yeda destacou que está 'entusiasmadíssima com o trabalho que nos espera' e também acentuou que 'é preciso planejar, programar para o futuro. Senão, o futuro nos engole'.

Vários empresários - após a exposição do projeto - cumprimentaram a governadora, a secretária e manifestaram o seu interesse em firmar

<sup>111</sup> Disponível em:

<<http://www.estado.rs.gov.br/direciona.php?key=Y2FwYT0xJmludD1ub3RpY2lhJm5vdGikPTU2MTE2JnBhZz04OCZIZGI0b3JpYT04Jm1pZGhhPSZvcmlnPTE=>>. Acesso em: 23 out. 2010.

parceria com o governo. *O projeto piloto está diretamente relacionado com o Compromisso Todos pela Educação, lançado em setembro de 2006, pela iniciativa privada, educadores, economistas, comunicadores e gestores públicos da Educação.*

#### Avaliação

O Instituto Cesgranrio, do Rio de Janeiro, será responsável pela avaliação do desempenho dos alunos participantes. Os programas possuem metodologias de ensino diferenciadas, a partir da capacitação dos professores, utilização de materiais didáticos adequados e acompanhamento dos professores e estudantes ao longo do ano.

A secretaria da Educação, com a Unesco e com a Undime/RS, também supervisionará as atividades. Farão parte do projeto piloto 600 turmas - 200 para cada método de escolas estaduais e municipais de três regiões do Estado. Além disso, serão avaliadas mais 200 turmas que não farão parte da iniciativa.

Participaram do ato os secretários do Planejamento e Gestão, Ariosto Culau, de Infra-Estrutura e Logística, Daniel Andrade, do Meio Ambiente, Vera Callegaro, da Comunicação, Paulo Fona, da Administração e Recursos Humanos, Maria Leonor Carpes, do Gabinete de Relações Institucionais, Comunicação, Celso Bernardi, e o chefe da Casa Militar, Dalmo dos Santos, além de diretores da secretaria da Educação e especialistas.

Entre os dirigentes de empresas e instituições, estiveram presentes Luiz Fernando Cirne Lima (Copesul), Marco Antônio Kraemer (GM), Davi Randon (Randon), Bolívar Moura (Ipiranga), Jim Martinez (John Deere), Alceu Nascimento (Fundação Maurício Sirotsky), Flávio Sabbadini (Fecomércio), Alessandra Schneider (Unesco) e o presidente da Associação do Aço, José Antônio Fernandes Martins (Marcopolo).

Além da questão conciliatória que fica nítida nessa tomada de decisão da política educacional do Estado do Rio Grande do Sul, em que três instituições convivem (embora cada uma tentando mostrar como lida com o processo mecânico da escrita alfabética), uma questão inquietante se colocou: a presença significativa de tantos empresários de instituições nacionais e internacionais nessa reunião em que se vai discutir alfabetização. Em contraposição, perguntamos: onde estão os principais sujeitos que lidam diretamente com o ensino da leitura e da escrita, os professores? Das matérias que lemos que tratavam de lançamento de programas em torno da leitura e da escrita pelo Brasil, não foi possível constatar a presença desses sujeitos nos processos de legitimação dessa ou daquela perspectiva para alfabetização infantil. Foi interessante observar que os debates e as decisões estiveram marcados pelo Poder Público, por empresários e, em algumas situações, por organizações do Terceiro Setor bem como por especialistas nacionais e internacionais e, restritamente, por algumas instituições federais de ensino superior.

Sob nossa perspectiva, se consideramos, por exemplo, que as práticas humanas e, portanto, as práticas de alfabetização não são constituídas efetivamente sem a participação dos sujeitos (professores, crianças, comunidade) que integram o espaço educativo, sendo portanto necessário amplo debate coletivo para a escolha e a mudança da postura administrativa e pedagógica, o modo como a perspectiva do discurso de letramento e outros programas de alfabetização chega intencionando decisivamente compor os trabalhos dos professores alfabetizadores é, no mínimo, inadequado e desrespeitoso com esses sujeitos e, portanto, com a escola brasileira.

Por essa razão, não é estranho quando também vemos que, nos lugares onde oficialmente existe uma formação com base no *Programa Alfa e Beto* (adquirido com dinheiro público local), também encontramos a adesão do *Programa Pró-Letramento* ofertado “gratuitamente” pelo MEC. Esse fato tem sido recorrente em praticamente todos os Estados deste país.

No dia 5 de julho de 2010, aconteceu uma audiência em Brasília<sup>112</sup> com o ministro da Educação Fernando Haddad, composta de nove prefeitos representantes de nove Estados brasileiros, em sua maioria pertencentes à Região Nordeste do País. O motivo da reunião foi solicitar ao Ministério que mantivesse e ampliasse o *Programa Aceleração da Aprendizagem (PAA)* do *Instituto Alfa e Beto*, como um de seus programas oficiais ligados ao ensino da leitura e da escrita. A matéria a seguir expõe como o MEC se apresentou nessa ocasião:

Nove municípios de nove estados participaram ontem, dia 5, de audiência com o ministro da educação, Fernando Haddad, para apresentar os avanços obtidos e pleitear a manutenção e ampliação do Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA), do Instituto Alfa e Beto (IAB), que começou a ser implementado este ano em centenas de municípios brasileiros que solicitaram ajuda para superar seus baixos índices de desenvolvimento da educação básica (Ideb).

O ministro Haddad garantiu que o programa será mantido independente de quem ganhe as próximas eleições: ‘No orçamento deste ano estará prevista a continuidade e, se possível, a ampliação dos programas de correção de fluxo’, afirmou o ministro, que dedicou mais de uma hora e meia aos secretários, fazendo perguntas a cada um deles e ouvindo os relatos entusiasmados com os resultados alcançados em apenas seis meses de implementação do PAA.

‘O impacto do programa foi excelente. A defasagem era enorme e já no primeiro teste externo tivemos 82% de aprovação’, disse Yara Santana,

---

<sup>112</sup> Disponível em: <<http://www.alfaebeto.com.br/EmFoco/134>>. Acesso: 2 nov. 2010.

secretária de educação de São Francisco de Itabapoana, Rio de Janeiro. Ela contou que chegou a receber na secretaria a visita de uma mãe que veio só para contar, emocionada, que o filho de 13 anos, repetente várias vezes que já não acreditava que poderia aprender a ler, estava lendo e escrevendo depois de só dois meses no programa: 'Viemos porque queremos garantir que esse programa não será interrompido como tantos outros porque seus impactos positivos são muito importantes e porque os alunos que acabaram o PAA I tem expectativa de poder continuar no PAA II.' *Em carta entregue ao ministro, os secretários pediram agilidade na contratação das instituições parceiras e definição de prazos menores para garantir que o programa possa começar no início de 2011.*

O entusiasmo é compartilhado por Vilma Amorim, secretária de educação de Esperantina, município de 36 mil habitantes, no interior do Piauí: 'O diagnóstico inicial revelou uma realidade surpreendente e assustadora, mostrou que 89% dos nossos alunos do 2º ao 5º ano eram analfabetos, mas já no primeiro semestre do PAA, notamos uma grande melhoria na aprendizagem dos alunos', contou acrescentando: *'Vendo os resultados iniciais, os professores do 6º ano, acostumados a receber um alto percentual de alunos analfabetos, estão dizendo que o programa será sua salvação'*.

O segredo do sucesso do PAA, na opinião dos secretários, está no ensino estruturado, que articula os materiais didáticos com o planejamento detalhado das aulas e mecanismos de avaliação e recuperação: 'Os professores no início resistiram a isso porque achavam que perderiam liberdade, mas aos poucos foram vendo que trabalhar com direcionamento, metas, aulas planejadas e medindo os avanços a cada passo dava resultados muito melhores', disse Wesley Quinta, secretário de educação de Bonfinópolis, em Goiás. 'Tínhamos 52% de alunos analfabetos do 2º ao 4º ano e 70% deles cumpriram a meta desse semestre; como perdemos muito tempo ganhando os professores e agora a adesão é quase total, acho que o percentual de aprovação no final do ano será maior'.

O entusiasmo com o ensino estruturado fez com que os secretários manifestassem interesse em adotar também o programa Alfa e Beto de alfabetização do IAB, instituto responsável pela concepção do PAA.

A secretária de educação de Lagoa do Mato (MA), Aldaires Guimarães Lopes, deu seu testemunho pessoal dos avanços obtidos a partir da adoção do Programa Alfa e Beto de alfabetização. Quando o programa teve início, em 2005, o índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) do município era de 2,7, em 2009, quando as primeiras turmas que se alfabetizaram com o Alfa e Beto concluíam o 5º ano, havia saltado para 4,3. *'Não temos dúvida em atribuir os avanços ao Programa Alfa e Beto, a mudança foi rápida e da água para o vinho', afirma categórica a secretária do município que já aderiu ao programa do IAB para a pré-escola e, a partir do ano que vem, estará implementando progressivamente os programas do instituto em todas as séries iniciais do ensino fundamental.*

Os outros secretários municipais de educação que participaram da reunião com o ministro foram Sandra Ribeiro, de São Sebastião (AL); José Marcelo Farias Lima, de Maracanaú (CE); Juliana Delmont, de Itacarará (BA), Keila Ferreira, de Mãe do Rio (PA) e Tércio Corrêa, de Santana (AP).

O Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA) do IAB atende a cerca de 40% dos quase 680 mil alunos que estão se beneficiando este ano do programa de correção de fluxo do MEC. O PAA - ao lado de outros dois programas do IAB -- foi qualificado pelo MEC para integrar seu Guia de Tecnologias Educacionais

Essas parcerias público/privado e/ou financiamentos oficiais para diversos programas isolados, sob a nossa perspectiva, impedem efetivamente a construção, a partir de amplo debate coletivo com os alfabetizadores e representantes dos diversos segmentos sociais, de um programa de alfabetização dialógico, articulado. Diante desse quadro, é possível pensarmos que tais parcerias satisfazem a lógica do Ideb, qual seja: alcançar pragmaticamente as suas metas. Nesse sentido, todos os esforços precisam se concentrar nele (Ideb), tão somente.

Tal pensamento é visível quando, por exemplo, compreendemos que o letramento, (pelo menos foi o que constatamos a partir dos descritores de 2008) passou ser a base para a configuração dos descritores do atual instrumento de avaliação das crianças em processo de alfabetização nas escolas do Brasil, como já dissemos, a *Provinha Brasil*. Esse instrumento faz parte do sistema de avaliação em larga escala no Brasil e pretende, desde o período da alfabetização, preparar as crianças para a realização da *Prova Brasil* (quando estiverem cursando o 5º ano do ensino fundamental). O Brasil tem em vista, até 2022, alcançar a meta da média de 6,0 no Ideb. Média esta obtida pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que ficaram entre os 20 países com maior desenvolvimento educacional no mundo. Os autores do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* que vêm financiando a elaboração e o desenvolvimento de aplicação do sistema de avaliação em larga escala no Brasil, ou seja, os empresários, têm interesse que este país alcance esse índice.

Por essa razão é que não foi sem motivo que, no mesmo dia em que foi baixado o Decreto referente ao Plano de Metas, em 24 de abril de 2007, o MEC publicou a Portaria Normativa nº 10, conforme lembra Saviani (2009, p. 34): “[...] instituindo a Avaliação de Alfabetização ‘Provinha Brasil’, pela qual procurou tornar exequível a meta 2 do movimento Todos pela Educação, que propunha garantir a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade”. Como veremos na figura a seguir, há de fato uma reivindicação da parte da *Comissão Técnica do Compromisso Todos pela Educação*, já em fevereiro de 2007, para que a meta 2 do programa tivesse prioridade para ser potencializada no País, no âmbito das políticas públicas e de sua execução. Desse modo, há uma expectativa de um instrumento de avaliação para as classes de alfabetização.

Figura 8 – Alfabetização: em 2007 foi proclamada como a Meta 2 do *Compromisso Todos pela Educação*

**PARTICIPAR DA EDUCAÇÃO DO SEU FILHO. ESSE É O SEU DEVER DE CASA.**  
ACOMPANHE O DIA-A-DIA DA EDUCAÇÃO DO SEU FILHO E GARANTA UM FUTURO MELHOR PARA ELE

## Prioridade para a alfabetização

A alfabetização é fundamental para que a criança avance nos estágios de aprendizado – e, portanto, condição para que as demais Metas do **TODOS PELA EDUCAÇÃO** sejam alcançadas.

Por essa razão, a Comissão Técnica recomendou, em fevereiro de 2007, que a Meta 2 deveria ser antecipada para possibilitar o alcance das demais metas. Até 2010, pelo menos 80% das crianças devem estar plenamente alfabetizadas até os 8 anos de idade; e, em 2022, esse percentual deve ser de 100%.

Dessa maneira, o **TODOS PELA EDUCAÇÃO** deixava clara sua posição de maneira inequívoca: sem a alfabetização de nossas crianças na idade adequada, nunca haverá

Educação de qualidade no Brasil. E, mais do que isso, as ações do movimento deveriam levar em conta tal prioridade, para ajudar o Brasil a cumprir a Meta 2 até 2010. Havia, então, a expectativa de que o país contasse com uma avaliação nacional que pudesse se traduzir num indicador que mostrasse de forma confiável a real situação de alfabetização das crianças aos 8 anos de idade no país. A *Provinha Brasil*, lançada ainda em 2007 e aplicada pela primeira vez em abril de 2008, prometia ter esse papel, mas se limitou a ser uma avaliação de cada escola apenas para fins pedagógicos. Por não ser uma avaliação externa, os resultados por escola não podem ser agregados de forma a oferecer um quadro geral do país ou dos estados e municípios.

Fonte: Disponível em:

<[http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/relatorio\\_atividade/final\\_completo\\_livro\\_todos\\_pela\\_educacao\\_2006\\_2009\\_reduzido\\_th.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/relatorio_atividade/final_completo_livro_todos_pela_educacao_2006_2009_reduzido_th.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2011.

Constatamos, pela medida em torno da criação da *Provinha Brasil*, que o discurso do letramento vai se engendrando e, portanto, ganhando sentidos no jogo da política educacional vigente. No primeiro parágrafo do texto da figura anterior, vemos, explicitamente, qual é o sentido da alfabetização, para o discurso oficial: condição básica “[...] para que todas as demais *Metas do Todos Pela Educação* sejam alcançadas”. Tal discurso também expõe qual é o papel da família no contexto do cumprimento das *Metas*: participar da educação de seu filho. É interessante observar que essa participação se limitaria, tão somente, ao acompanhamento da criança no dia a dia, no tocante à aprendizagem da leitura e da escrita, um *dever de casa*, portanto uma tarefa obrigatória e diária. Sob nossa perspectiva, consideramos importante a família acompanhar o desempenho de seus filhos no contexto escolar. O que parece soar estranho, no discurso das *Metas*, base do discurso de

letramento, é o fato de as famílias serem convidadas apenas para *acompanhar* seus filhos, de modo *passivo, contemplativo*, sem atitudes *questionadoras* em torno das proposições de tal discurso. Isso parece que está evidenciado na composição da imagem da figura anterior, sobretudo no diálogo que é estabelecido no desenho da letra “A” maiúscula (que certamente representa a figura de uma pessoa de sexo feminino) e a letra “a” minúscula (representando uma criança pequena com idade de 6 anos, agora inclusa no ensino fundamental de 9 anos). A família, acompanhando/contemplando a alfabetização de seu filho, estaria fazendo o suficiente para garantir um futuro melhor para ele.

Observamos, então, que o discurso do letramento, inserido nas objetivações das *Metas* do atual projeto político-educacional do País, é consonante com a ideia de que tal projeto tem data-limite para encerrar oficialmente. Será em 2022, ano em que se realizará um balanço do desenvolvimento das prescrições que integram o programa *Compromisso Todos pela Educação*. O argumento utilizado para que tal balanço seja realizado nessa data é sustentado, sob a nossa perspectiva, por um discurso cívico-romântico: “[...] uma meta simbólica porque o Brasil comemorará o bicentenário da Independência em 2022”.<sup>113</sup> O que vem depois desse balanço? Quais suas implicações para a política de alfabetização no País? Essa é uma pergunta que deveria começar a ser feita/potencializada. Como ficou constatado, na terceira parte deste relatório, as discussões em torno do aspecto político que envolve a alfabetização necessitam fazer parte efetivamente dos encontros que a academia vier a promover e/ou ser convidada a participar. As dissertações e teses que levamos em consideração em nossa revisão de literatura não focaram a questão nessa dimensão.

É importante ficarmos atentos às intencionalidades políticas e econômicas de o Brasil ter um Ideb 6,0 até 2022. Considerando que essa meta envolve metas do projeto neoliberal, não se pode desconsiderar a hipótese de que, se o Brasil demonstrar desenvoltura no Ideb, ao longo dos anos compreendidos entre 2005 até 2022, terá possibilidades de novos empréstimos internacionais e até mesmo de

---

<sup>113</sup> Palavras proferidas pela secretária de Educação Básica (SEB/MEC), Maria do Pilar Lacerda da Silva (Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?id=8502&interna=1&option=com\\_content&task=view](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=8502&interna=1&option=com_content&task=view)>. Acesso em: 21 nov. 2010).



algumas cadeiras garantidas para empresários nacionais e das multinacionais instaladas em nosso país nas reuniões que discutem e definem a economia mundial. É possível que isso comece a apontar por que, em anos recentes, a alfabetização se tornou assunto de interesse de empresários.

Os esforços em torno do Ideb impressionam, pois serão anos de trabalho em nossas escolas para se alcançar um patamar mínimo exigido pelas agências internacionais: um índice 6,0.

Seria interessante se, no Brasil, houvesse um convite aos brasileiros para compor um projeto que pensasse em comemorar o bicentenário, tendo em vista sermos uma potência social, ou seja, um país com elevado índice de melhoria na educação (mais uma educação no **mínimo crítica**, configurada dialética e dialogicamente com a vida), com índice de elevada distribuição de renda entre todos (mais igualdade social), toda a população com água encanada, tratada e esgoto alcançando a todos, muito mais saúde e com pessoas efetivamente leitoras e escritoras, dialogando com a vida. **Isso seria, sob a nossa perspectiva, comemorar verdadeiramente uma data importante.**

Diante do que vimos discorrendo até aqui, numa tentativa de ousar responder **como e com que finalidade(s) o discurso oficial MEC tratou e/ou tem tratado o ensino da leitura e da escrita neste país, chegando a caracterizá-lo, na atualidade, como letramento**, fica a compreensão de que o discurso oficial, desde os anos 90, no tocante à condução oficial sobre o ensino da leitura e da escrita no Brasil, pretendeu objetivar uma perspectiva econômica e, portanto, pragmatista de alfabetização. Vimos que a alfabetização no Brasil, nas duas últimas décadas, de modo acentuado, esteve/está na mira das políticas neoliberais pela crença de associar *sociedade alfabetizada ao desenvolvimento*.

Especificamente na década de 90, época do construtivismo, as intencionalidades, no tocante à alfabetização, giravam em torno de demonstrar bons resultados para as agências financeiras internacionais em decorrência de a década de 80 ter sido uma década fracassada nessa direção. Novos empréstimos dependeriam desses resultados. Como foi possível constatar neste texto, os resultados não foram bem-

sucedidos. A partir de 2003, época em que se iniciam novas discussões em torno do ensino da leitura e da escrita, o discurso do letramento se apresenta com promessas de colaborar para dar conta do Ideb. Agora os empresários e o Estado tendem a fomentar ações que coloquem todos os sistemas educacionais estaduais e municipais bem como os educadores brasileiros a trabalhar para a potencialização do mercado não só nacional mais, principalmente, considerando as intencionalidades do mercado global.

Em outros termos, se, na época em que acentuadamente o ensino da leitura e da escrita foi balizado pelo construtivismo, a intencionalidade básica era obter possíveis empréstimos de fomentos internacionais, quando tem origem o uso do *uso do termo letramento*, o País deseja *vencer* o analfabetismo e produzir sujeitos que não ampliem o quadro de repetência, bastando, para tanto, que tenham o mero domínio dos *usos e funções* da escrita. O País deseja, além de novos empréstimos, ocupar, efetivamente, um lugar nas discussões econômicas globais. Isso só será possível se obtiver o mesmo índice dos países considerados com educação de qualidade (entre aspas), média nacional 6,0 de Ideb.

Esse quadro pretende colaborar para que os sujeitos brasileiros sejam cada vez mais destituídos de sua história, abstraindo-os, invisibilizando-os e, portanto, gerando processos alienantes da vida. Isso porque a participação desses sujeitos no tipo de sociedade como a nossa, que é neoliberal (sociedade de classes), tem lugar marcado: atuar em favor e/ou em serviço da “ordem e do progresso”, servindo como peça, objeto de um jogo, sem estarem inteiramente integrados das/nas tramas históricas e culturais, sem a possibilidade de se perceberem envolvidos nesse processo.

Se pensarmos no que esse movimento em torno do Ideb traz para a formação do professor, vamos começar a perceber que ele produz problemas no tocante à possibilidade de termos no Brasil uma política séria de formação de professores alfabetizadores, articulada e que valorize o dinheiro público. Isso acontece na medida em que o MEC começa a conferir verbas para a construção de formações individualizadas em cada unidade de ensino, com dinheiro direto na escola, como tem sido o caso daquelas escolas que ainda apresentam índice do Ideb bem abaixo

da meta preestabelecida. O dinheiro é enviado a partir de um diagnóstico desenvolvido pela escola, com base nos instrumentos e critérios do PDE-Escola. O que pode ocorrer, nesse caso, são formações imediatistas para alcançar o Ideb. Então, quem define a perspectiva teórica e metodológica é a própria escola. Não se nega que as escolas necessitam de autonomia para desenvolver suas propostas, seus trabalhos. Efetivamente, a luta por autonomia da gestão escolar neste país tem uma história densa. No entanto, o que questionamos é o fato de que o dinheiro chega à escola e esta precisa **dar um retorno que é balizado pelas avaliações oficiais**. Assim, a escola não tem a autonomia de se constituir como um projeto autônomo, muito menos os profissionais da educação que nela atuam, pois todos precisam dar conta das expectativas do projeto neoliberal.

Diante de tudo que vimos tecendo, nessa parte do trabalho, sob a nossa perspectiva, fica evidente a compreensão/constatação da importância da defesa do uso termo alfabetização concebida como “[...] uma prática social e cultural “[...] que se desenvolve de diferentes formas, em diferentes contextos, para atender a finalidades específicas dos grupos humanos que utilizam a leitura e a escrita” (GONTIJO 2008, p. 7) (e não do uso do termo letramento). A alfabetização, nessa linha, é vista a partir da perspectiva histórico-cultural (GONTIJO, 2002), pois tal perspectiva possui, como preocupação central, considerar a criança como sujeito concreto, social e, portanto, histórico, característica principal, segundo Marx, do gênero humano e “[...] se se faz abstração dessa historicidade, se faz abstração do traço mais essencial do homem” (DUARTE, 1993, p. 66-67). Gontijo (2002, p. 53-54) colabora para que compreendamos que a

[...] alfabetização, assim como qualquer processo de educação, deve desenvolver no homem um processo de tomada de consciência de si mesmo e da realidade que o circunda, de modo que possibilite que ele reflita conscientemente sobre essa realidade, transformando-se e a transformando como sujeito e como agente sócio-histórico.

Sendo assim, a escola tem um papel fundamental no sentido de ajudar as crianças, jovens e adultos a se perceberem como sujeitos sócio-históricos, pois ela teria uma função imprescindível nesse processo: ser “[...] mediadora entre as crianças e a significação social da escrita, portanto, entre as crianças e o conhecimento humano elaborado” (GONTIJO, 2002, p. 54).

Desde os anos 80, em meio aos debates em torno da perspectiva hegemônica psicogenética de alfabetização, e em anos recentes, no debate sobre o uso do termo letramento, pesquisadores no Brasil, como Braggio (1992), Geraldi (1993, 2006, 2010), Gontijo (2002, 2003, 2008), Gontijo e Schwartz (2009, 2011), Marcuschi (2008), Schwartz (2009), Pérez (2007), Smolka (1996), Koch (2003), Cagliari (1989, 1998), Traváglia (1996), Zaccur (2011), buscaram estudar as questões tanto teóricas quanto metodológicas ligadas ao ensino da língua materna e à alfabetização, visando, efetivamente, a pensar uma teoria coerente sobre esse fenômeno, que é multifacetado. Todos os trabalhos desenvolvidos por esses pesquisadores foram fundamentados a partir das orientações de Vigotski e seu Círculo, no campo da Psicologia Histórico-Cultural, e também das contribuições de Bakhtin e seu Círculo, no campo da linguagem. Desse modo, esses pesquisadores têm reconhecido as dimensões dialógica, histórica e cultural da linguagem e da alfabetização e suas implicações para a constituição de processos de ensino e aprendizagem escolar formativos.

Esta investigação compartilha da mesma abordagem teórica e metodológica desenvolvida por esses autores. Ao tratarem das questões ligadas ao ensino da língua materna e do processo de alfabetização, esses estudos têm profundo interesse em pensar os processos de constituição da vida humana. Entendem que colaborar efetivamente na constituição de sujeitos sócio-históricos seria, segundo eles, uma das principais finalidades educativas. Por esse motivo, um questionamento central faz parte dessas investigações, qual seja: o que é o homem? A resposta a essa questão tem ligação profunda com o modo de se conceber os processos de alfabetização numa perspectiva histórico-cultural.

Duarte (1993) procura acentuar, em seus trabalhos, reflexões significativas que têm ajudado os pesquisadores citados a constituírem suas investigações. Ao discutir o processo de formação do gênero humano,<sup>114</sup> esse autor nos ofereceu importantes

---

<sup>114</sup> Segundo Duarte (1993, p. 64), “É ao longo da história que o homem vai se auto-criando, se humanizando, construindo as características que o definem como humano. Ao longo da história o homem vai se constituindo enquanto gênero, enquanto ser genérico”. Entendemos que o gênero humano nasce com o aparecimento da história social da humanidade. Nesse contexto, ocorre, ao invés de um processo de relação adaptativa com a natureza, “[...] simultaneamente um processo de apropriação da natureza, incorporando-a à atividade social humana e um processo de objetivação do ser humano” (DUARTE, 1993, p. 102).

orientações para lidarmos eticamente com o processo de constituição do homem. Ao procurar considerar uma resposta à referida pergunta, Duarte discute a distinção entre os homens e os animais e chega a afirmar que o *ponto de partida* de diferenciação entre eles não é um ponto, mas um processo, o processo de início da história social humana. Dessa forma, Duarte (1993, p. 66) esclarece que qualquer pessoa que se proponha a dar uma resposta à pergunta sobre o ser humano,

[...] terá que indicar propriedades que, por uma parte, fundamente a unicidade do gênero humano e, por outra, explique sua diferença em relação a todas as demais espécies do mundo vivo. Acreditamos distinguir um dos traços principais do pensamento de Marx, o fato de que este não considere concluída a tarefa, somente mostrando os traços essenciais constantes que caracterizam a todo o homem e somente aos homens, com independência do processo histórico atual. Para a concepção de Marx, a *característica principal do gênero humano é precisamente o fato de que o homem tem história sensu stricto: se se faz abstração dessa historicidade, se faz abstração do traço mais essencial do homem* (DUARTE, 1993, p. 66-67, grifo nosso).

Partindo das considerações acima, esse autor nos adverte que

[...] a concepção histórico-social não se limita a responder o que o gênero humano é, mas, na resposta ao que ele é, procura os elementos para responder o que ele *pode vir-a-ser* e, dentre as alternativas possíveis, a concepção histórico-cultural elege aquelas que considera como constitutivas do que o gênero humano *deve vir-a-ser* (DUARTE, 1993, p. 69, grifo do autor).

Por essa razão, Duarte (1993, p. 68) afirma que “[...] a caracterização do que é o gênero humano, num determinado momento da história, está intimamente associada, na concepção histórico-social, à busca de universalização das possibilidades de vida humana a todos os indivíduos”. Para esse autor, isso “[...] não deve ser confundido com a eliminação da diversidade de formas de vida e de valores, mas sim transformação dessa diversidade em algo que resulte de uma livre escolha e não das relações sociais alienadas” (DUARTE, 1993, p. 68). Nessa direção,

[...] ao procurar responder o que é o homem, a concepção histórico-social não busca critérios de diferenciação de todos os seres humanos das espécies animais, mas sim critérios de definição de quais as máximas possibilidades concretamente existentes de vida humana. Ao caracterizar essas possibilidades máximas de vida humana, num dado contexto histórico, a concepção histórico social busca, ao mesmo tempo, compreender as causas da alienação, ou seja, do fato de que a vida da maioria das pessoas não apenas se distancie muito dessas possibilidades justamente do processo que tem, como resultado, o desenvolvimento do gênero humano às custas do indivíduo (DUARTE, 1993, p. 68).

Diante dessas colocações, nasce a questão: pode o ensino da língua e/ou a alfabetização escolar potencializar o desenvolvimento do gênero humano? Esta pesquisa acredita no potencial da linguagem nesse processo. E de que maneira observamos tal possibilidade?

Segundo Gontijo (2002, p. 132, apud DUARTE, 1993), “[...] para que o indivíduo venha a se objetivar, como ser genérico (ser humano), ele precisa tomar para si os resultados do desenvolvimento humano e fazer desses resultados ‘órgãos de sua individualidade’, o que significa inserir-se na história”. A partir dessa afirmação, Gontijo (2002, p. 132) nos ajuda a ponderar a resposta, quando afirma: “[...] se o processo de apropriação/objetivação se realiza no interior de práticas educativas de alfabetização que não tornam possível uma relação consciente com o significado da linguagem escrita, ele se torna a base para a alienação”. Isso nos informa que a alfabetização envolve a relação consciente com a linguagem escrita. Logo, continua Gontijo (2002, p. 133), “[...] a prática escolar de alfabetização tem um papel importante: o de ser mediadora dessa relação”.

Uma vez que entendemos que a linguagem possui um papel significativo no processo de formação do gênero humano, passamos, então, a assumir e a defender o conceito de alfabetização que foi definitivamente orientador de nosso olhar no campo de pesquisa para investigar as práticas de alfabetização. Concordamos, pois, com as assertivas de Gontijo. Essa autora nos ajuda a compreender que, de forma diferente das perspectivas associacionista e psicogenética, a

Alfabetização é um processo sócio-histórico e cultural que realiza a necessidade fundamental das crianças e dos seres humanos de inserção na genericidade para-si. A alfabetização, como dinâmica da relação entre a apropriação e objetivação, é um processo de inserção dos indivíduos na continuidade da história (GONTIJO, 2002, p. 132).

Desse modo, compartilhamos com essa autora, quando acentua que “[...] a alfabetização é um processo em que as crianças se formam como seres humanos e que realiza um dos círculos fundamentais do processo de formação da humanidade livre e universal” (GONTIJO, 2002, p. 138).

Ainda de acordo com Gontijo (2003, p. 2), os pressupostos da perspectiva histórico-cultural, na Psicologia, indicam que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, portanto, o desenvolvimento da linguagem escrita na criança

[...] é um processo dialético complexo que se caracteriza por uma periodicidade múltipla, por uma desproporção no desenvolvimento das distintas funções, por metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, pelo complicado entrecruzamento dos processos de evolução e involução, pela relação entre fatores internos e externos e pelo intrincado processo de superação das dificuldades e de adaptação (VIGOTSKI, 1987, p. 151, tradução de GONTIJO, 2002).

Nesse sentido, complementa a autora: “[...] o processo de elaboração das relações entre o oral e o escrito não é linear e depende, em considerável extensão, da prática pedagógica de alfabetização” (GONTIJO, 2003, p. 2). E como se daria a prática pedagógica de alfabetização? Essa é uma pergunta importante a ser considerada, pois desse entendimento temos orientações para organizar um olhar sobre as práticas das professoras alfabetizadoras.

Gontijo (2005, p. 64) nos ajuda na compreensão desse questionamento ao dizer que “[...] a alfabetização é um processo histórico-cultural de inserção da criança no mundo da linguagem escrita ou da cultura escrita”. Pensando em subsidiar tanto as práticas educativas de alfabetização quanto uma teoria coerente de alfabetização, essa autora propõe um conceito aberto de alfabetização, buscando “[...] abranger as diferentes práticas de produção de textos orais e escritos e as diferentes possibilidades de leitura produzidas e reproduzidas pelos diversos grupos sociais e a dimensão lingüística da alfabetização” (GONTIJO, 2005, p. 66).

É nessa direção que essa pesquisadora afirma que “[...] a alfabetização deve ser vista como prática sociocultural em que desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e a compreensão das relações entre sons e letras” (GONTIJO, 2005, p. 15).

Para fundamentar o processo de alfabetização que ocorre nas práticas de sala de aula, a concepção de alfabetização de Gontijo e Schwartz (2009) assume as orientações da perspectiva de linguagem postuladas por Bakhtin, porque esse autor parte do princípio de que a unidade de ensino e aprendizagem da língua, na

alfabetização, deve ser o texto. Baseia-se na ideia de que toda enunciação humana, mesmo a mais elementar, é “[...] organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, 107). Para esse autor, mesmo que uma enunciação seja realizada por um organismo individual, ela é sempre um ato social, conforme ele bem expressa:

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 107).

Em uma de suas principais obras, intitulada *Marxismo e filosofia da linguagem*, escrita na década de 20, Bakhtin/Volochínov, ao expressar essa compreensão, está, de fato, anunciando a sua tese central no tocante à sua concepção de linguagem. É nesse momento que apresenta o principal princípio de onde emergem todos os demais princípios tratados por ele, qual seja, o princípio da *interação verbal*. Tal princípio se configurava a partir de uma atitude dialógica entre os trabalhos de Ferdinand de Saussure e seus colaboradores (defensores do que Bakhtin vai denominar de objetivismo abstrato), o formalismo russo do Círculo Linguístico de Moscou, o subjetivismo idealista de Wilhelm Von Humboldt e suas vertentes, o psicologismo funcionalista e a fenomenologia.

Como esse autor concebe a *interação verbal*? Bakhtin/Volochínov (2006) enuncia que a comunicação é um processo interativo e, portanto, muito mais amplo do que a mera transmissão de informação. Para ele, a linguagem constitui-se na interação social. Os sujeitos, ao se enunciarem, escrevendo, falando, deixam em suas enunciações (textos) marcas profundas de sua sociedade, de seu núcleo familiar, de suas experiências, além de pressuposições sobre o que o interlocutor gostaria ou não de ouvir ou ler. É nessa direção que Bakhtin/Volochínov (2006, p. 127) afirma:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Esse autor ainda acrescenta que “[...] A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da



língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 110). Por essa razão, ele afirma que “[...] Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 291).

O que todas essas colocações teriam a ver com os processos de alfabetização? Entendemos que Bakhtin está dialogando com a *parole* (fala, enunciado), tal como era defendida por Saussure, como um ato individual. Porém, ela é sempre um ato social, concretizando-se na enunciação, do contrário não seria compreensível. Isso só justifica e reforça a necessidade de, no processo de alfabetização, se considerar o texto como uma unidade de sentido, tomado como um enunciado concreto, da vida. Ainda nessa direção, Bakhtin (2003, p. 282-283) nos ajuda a pensar que

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas [...].

Para esse autor, “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas) [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 283). Ainda se pode compreender com esse autor que “A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: sujeito do discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma” (BAKHTIN, 2003, p. 293).

Será nesse contexto teórico, em que esse autor menciona o princípio da interação verbal, que ele assinalará a noção de dialogismo como princípio fundador e/ou constitutivo da linguagem. Para Bakhtin, toda linguagem é dialógica, ou seja, todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém. Por isso ele nos faz entender que a palavra é uma ponte entre mim e o outro. Dessa assertiva surge a noção de gênero como enunciado responsivo ativo, o qual se configura sempre relativamente estável. Desse entendimento fica posta a ideia de linguagem como atividade interativa e não como sistema de formas.

Bakhtin/Volochínov (2006), desse modo, aponta-nos, com muita clareza, que a linguagem é o material por excelência da constituição humana, pois, segundo esse autor, a linguagem é desenvolvida historicamente pela humanidade a partir de suas atividades. No entanto, a linguagem é uma realidade<sup>115</sup> social, produto do trabalho de uma comunidade de falantes. Ou seja, a linguagem não é individual e sim social; ela não pertence a um indivíduo, mas ao grupo social que faz uso dela.

Para a perspectiva histórico-cultural de alfabetização, portanto, a linguagem é compreendida e concebida como um fenômeno social e ideológico, constitutivo da identidade e da consciência humana. Ao mesmo tempo, também se constitui nas relações sociais. É por essa razão que, para Bakhtin/Volochínov (2006, p. 123), a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua, pois, como ele expressa, a verdadeira substância da língua é formada “[...] pelo fenômeno da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações”.

Consonante com a compreensão de Bakhtin em torno da linguagem e de seu papel fundamental no processo de constituição das crianças e, portanto, do gênero humano, Gontijo (2002, p. 138, grifo da autora) acentua que

[...] a alfabetização é um processo em que as crianças se formam como seres humanos e que realiza um dos círculos fundamentais do processo de *formação da humanidade livre e universal* [...]. Nesse sentido, 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.

Nessa direção, o ensino da leitura e da escrita – a alfabetização – deverá ser desenvolvido a partir das enunciações concretas da vida, pois o enunciado deve se tornar a unidade concreta e real da atividade comunicativa entre indivíduos situados em contextos sociais sempre reais. A *vida* se torna o principal texto a ser *estudado*.

---

<sup>115</sup> A palavra *realidade* é posta aqui, de propósito, para lembrar que Saussure chama a linguagem de instituição social. No entanto, para Bakhtin e seu Círculo, a linguagem é trabalho, é atividade constitutiva.

Essas foram/são, em linhas gerais, as principais questões e/ou orientações que identificam o lugar onde estamos nos colocando (e assumindo) ao longo do desenvolvimento desta investigação.

## 5 NA SALA DE AULA: AS PRÁTICAS DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

No capítulo anterior, discutimos a alfabetização na história (recorte de 1989 a 2009). Tal discussão permitiu evidenciar elementos que colaboraram para comprovar a nossa tese inicial de pesquisa, qual seja: **a adoção do termo ou perspectiva do letramento representou a possibilidade de conciliação entre as ideias construtivistas e as ideias defendidas pelos seguidores dos “antigos” métodos de alfabetização.** A configuração deste capítulo, em que analisamos as *práticas de alfabetização* em uma classe do 2º ano do ensino fundamental, também toma, como pano de fundo, a mesma tese.

Enquanto fazíamos o percurso de inserção em campo e a coleta de dados gerais da escola (parte 3 deste relatório), verificamos que uma ideia, relacionada especificamente com as práticas de ensino da leitura e da escrita, povoava o discurso das professoras alfabetizadoras das turmas do 1º, 2º e 3º anos, qual seja: **que o termo letramento se apresentava como possibilidade de ampliação do termo e das práticas de alfabetização, pelo fato de que ele incentivaria um trabalho, no tocante ao ensino da leitura e da escrita, com e/ou a partir do texto. Portanto, para as referidas professoras, o letramento incentivaria práticas “[...] para além do ensino do domínio do código escrito”.**<sup>116</sup>

Esse enunciado passou a ser significativo em nossa pesquisa, pois proporcionou a nossa inserção na sala de aula onde faríamos a pesquisa com o seguinte questionamento: **de que modo o discurso sobre o letramento se concretizou nas práticas da professora envolvida neste estudo?** Tal questão se colocou como necessária para ser discutida pelo fato de termos verificado que a escola havia sido afetada, sob a nossa perspectiva, pela consideração feita por Soares (1999) sobre a necessidade “**alfabetizar letrando**”.<sup>117</sup> Soares, em uma entrevista concedida ao *Jornal do Brasil*, intitulada *Letrar é mais que alfabetizar*, explica o que significa “alfabetizar letrando”:

---

<sup>116</sup> Expressão da professora da sala de aula pesquisada, em entrevista.

<sup>117</sup> Termo exatamente assim utilizado e assumido pelo Programa Pró-Letramento (2007).

*Alfabetizar letrando* significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos.<sup>118</sup>

Assim, um trabalho que parte do “**alfabetizar letrando**”<sup>119</sup> levaria em consideração a **presença do texto na sala de aula**. Soares, na entrevista, faz questão de lembrar que **não seriam quaisquer textos** que deveriam ser utilizados (como textos *cartilhescos*, por exemplo), mas aqueles **que circulam na sociedade** e que, portanto, estão presentes em suportes, tais como: jornais, revistas, livros. Ela menciona, ainda, uma variedade de gêneros: tabelas, quadros, formulários, contas de água, luz, telefone, cartas, bilhetes, telegramas, ofícios, requerimentos, dentre outros.<sup>120</sup>

Por meio de leitura de documentos advindos da Semed e de conversas com a professora, foi possível inferirmos que a **entrada do discurso de letramento na rede de ensino, bem como na sala de aula ocorreu em função de orientações oficiais produzidas pela Semed**. Além disso, verificamos a adoção, pelo município de Vila Velha, da *Provinha Brasil* (aplicada, nas classes de 2º ano, desde 2008, naquele município, nos meses de abril e novembro), que avalia a alfabetização e o letramento inicial das crianças do 1º e 2º anos.

Acreditamos que a adoção da *Provinha* pelo município é um marco importante, pois indica que Vila Velha passa a seguir e cumprir as determinações do MEC/Ceale, ou seja, toma a *Provinha* como referência para “[...] subsidiar o planejamento de professores e redes de ensino no tocante ao ensino da leitura e da escrita”.<sup>121</sup> Lembramos que a aplicação da *Provinha Brasil* passou a ser obrigatória nas escolas do município, a partir de uma medida administrativa (sem que as escolas e as

<sup>118</sup> Grifos nossos.

<sup>119</sup> Essa mesma fórmula será também tomada como base para projetar a *Provinha Brasil* a partir de 2008. No próprio *Guia do aplicador da Provinha Brasil*, está expressa a concepção de alfabetização e de letramento assumida: “[...] o letramento como as possibilidades de *usos e funções sociais da linguagem escrita*,<sup>119</sup> isto é, o processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita” e a alfabetização concebida “[...] como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética” (BRASIL, PROVINHA BRASIL, segundo semestre de 2010, p. 9).

<sup>120</sup> **Letrar é mais que alfabetizar** (Entrevista ao Jornal do Brasil, 26-11-2000. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/%Eedpaes/magda.htm>>. Acesso em: 21 ago. 2006).

<sup>121</sup> Ver texto completo, em que estão contidas essas afirmações, no site: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/novidades\\_acao.php?catId=105&txtId=416](http://www.ceale.fae.ufmg.br/novidades_acao.php?catId=105&txtId=416). Acesso em: 20-07-2011.

professoras alfabetizadoras fossem consultadas), no momento em que Vila Velha assinou o termo de adesão *Todos pela Educação*.<sup>122</sup>

Depoimentos da professora, ao longo da pesquisa, informavam que tal situação era desconfortante. Citou, por exemplo, em uma entrevista no dia 14-06-2010, que, desde quando passou a trabalhar na rede municipal de ensino de Vila Velha (já era seu nono ano de atuação), percebia que a política pedagógica educacional (Semed) seguia com o seguinte discurso:

[...] agora, alfabetizadoras, vocês devem ir para a sala de aula e fazer desse jeito [...] e o que a Semed vai cobrar em termos de resultados será assim e [...] acabou o diálogo. Como está estabelecida a cultura do professor alfabetizador não questionar o que vem de cima, pois, na maioria das vezes, não teriam argumentos também, cada um vai para a sua sala de aula e faz o seu trabalho, pois virão cobranças.<sup>123</sup>

As cobranças, para os professores das classes de alfabetização, viriam a partir da tabulação dos resultados da *Provinha Brasil*. Nessa direção, não foi sem razão que, para o ano de 2010, as prescrições oficiais da Semed se direcionaram para a possibilidade de concretização do “**alfabetizar letrando**” em todas as escolas da rede. E de que modo? **Segundo percebemos, a partir do trabalho com textos**. Tal percepção pode ser fundamentada por meio da análise dos documentos que subsidiaram a prática na rede de ensino e na sala de aula pesquisada.


Por exemplo, o documento denominado *Conteúdos programáticos da Proposta Curricular de Língua Portuguesa 2010* (ver as três fotografias a seguir), que compreende os objetivos específicos e os conteúdos a serem trabalhados nas classes de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, **demonstra que o trabalho com textos é o elemento articulador do currículo**.

<sup>122</sup> Termo já citado no primeiro capítulo desta tese. Lembramos que, desde 2009, conforme também explicitamos na segunda parte deste texto, essa rede de ensino havia iniciado a formação de professores alfabetizadores utilizando o programa *Pró-Letramento*.

<sup>123</sup> Palavras da professora proferidas no dia 14 de junho de 2011, registradas no caderno de campo.

Fotografia 9 – Conteúdos programáticos orientadores do trabalho com a Linguagem oral (1º ao 5º ano do ensino fundamental), 2010

**ANEXO 02 Conteúdos Programáticos**



**PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES**  
**PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	Ciclo de Alfabetização		3º ANO	4º ANO	5º ANO
		1º ANO	2º ANO			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto e indireto; saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes e as intenções do autor.</li> <li>- Participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar.</li> <li>- Utilizar da linguagem oral de uma maneira eficaz, sabendo adequá-la às intenções e situações comunicativas que requerem conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vistas, relatar acontecimentos, expor sobre</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Linguagem</b> <b>1- Oralidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contos tradicionais.</li> <li>- Lendas Populares</li> <li>- Poemas.</li> <li>- Adivinhas.</li> <li>- Trava - língua</li> <li>- Histórias em quadrinhos.</li> <li>- Notícias.</li> <li>- Relatórios orais (execuções, visitas, acontecimentos do dia, rótulos, embalagens, calendário, receitas).</li> </ul>	X	X	X	X	X

Seg
Ter
Qua
Qui
Sex
Sáb
Dom

**FORONI**

Fotografia 10 – Conteúdos programáticos orientadores do trabalho com a Linguagem Escrita (1º ao 5º ano do ensino fundamental), 2010

		Ciclo de Alfabetização					
		1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<p>CONTEÚDOS</p> <p><b>Linguagem Escrita</b></p> <p>3- Escrita</p> <p>➤ Prática de produção de textos em estruturas diversificadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gravuras e Figuras.</li> <li>- Desenhos e Imagens.</li> <li>- Pinturas/Quadros.</li> <li>- Receitas e Listas.</li> <li>- Histórias variadas.</li> <li>- Bulas e Instruções de uso.</li> <li>- Casos.</li> <li>- Propagandas.</li> <li>- Músicas, Novelas e etc.</li> <li>- Alfabeto e Traçado de letras.</li> <li>- Pontuação e Acentuação.</li> </ul> <p>➤ Aspectos ortográficos e gramaticais aplicados ao texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nomes próprios e comuns.</li> <li>- Gênero, número e grau.</li> <li>- Tipos de frases (exclamativa, afirmativa, interrogativa, negativa e imperativa).</li> <li>- Divisão silábica.</li> <li>- Sinônimo.</li> <li>- Antônimo.</li> <li>- Uso do dicionário.</li> <li>- M antes de P e B.</li> <li>- Pronomes (de acordo com a série).</li> <li>- Adjéivos.</li> <li>- Artigos (definidos e indefinidos).</li> <li>- Numerais e Ortografia.</li> <li>- Concordância Nominal e Verbal.</li> </ul>						
		<p>- Produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem a intenção comunicativa.</p> <p>- Reescrever textos mantendo a idéia original do autor.</p> <p>- Escrever textos do gênero previsto para a série, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se em produzi-las com ajuda do professor ou sem ajuda.</p> <p>- Escrever textos com domínio de separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia mais frequente na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases</p> <p>- Revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento.</p>		X	X	X	X

Fonte: Caderno de planejamento da professora pesquisada (2010).



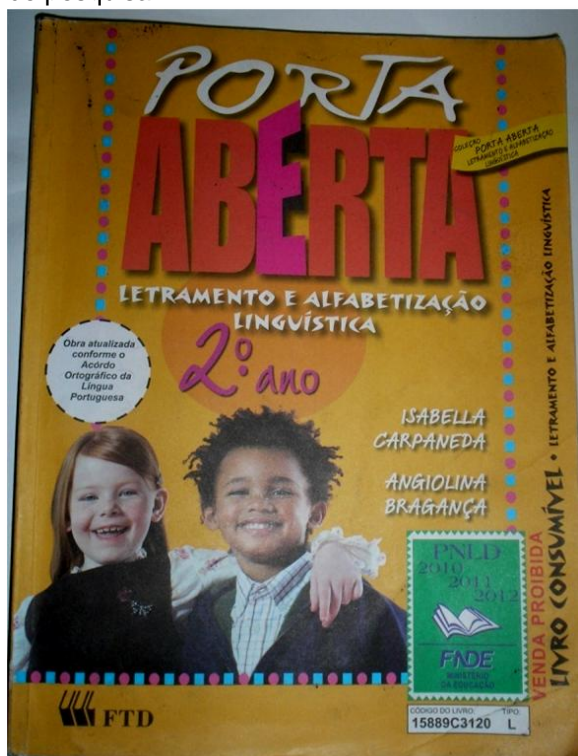
Fotografia 11 – Conteúdos programáticos orientadores do trabalho com a Linguagem-Leitura (1º ao 5º ano do ensino fundamental), 2010

		Ciclo de Alfabetização					
		1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS						
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler textos dos gêneros previstos para as séries, combinando estratégia de decifração com estratégia de seleção, antecipação, inferência e verificação.</li> <li>- Buscar informações e consultas de fontes de diferentes tipos, com ajuda ou sem ajuda</li> <li>- Ler autonomamente diferentes textos do gênero previsto para a série, sabendo identificar aqueles que respondem as suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los.</li> </ul>	<p><b>Linguagem</b> <b>2- Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Símbolos e Gravuras.</li> <li>- Cantigas de roda.</li> <li>- Parlendas e Adivinhas.</li> <li>- Cruzadinhas.</li> <li>- Caça-Palavras.</li> <li>- Cartões de aniversários e Notas.</li> <li>- Textos teatrais.</li> <li>- Receitas e Rótulos.</li> <li>- Revistas.</li> <li>- Vídeos.</li> <li>- Lendas Populares.</li> <li>- Fábulas.</li> <li>- Provérbios e Quadrinhas.</li> <li>- Notícias.</li> <li>- Anúncios.</li> <li>- Slogans e Cartazes.</li> <li>- Convites e Cartões.</li> <li>- Cartas e Bilhetes.</li> <li>- Suplementos Infantis.</li> <li>- Anequdotas.</li> <li>- Classificados.</li> <li>- Relatórios de excursões.</li> <li>- Histórias infantis.</li> <li>- Textos de jornais.</li> <li>- Textos poéticos.</li> <li>- Histórias em quadrinhos.</li> <li>- Bulas</li> </ul>	X	X	X	X	X	

Fonte: Caderno de planejamento da professora pesquisada (2010).

Após o contato com o currículo de língua portuguesa do município, dialogamos com a professora e a pedagoga da escola pesquisada a respeito dos objetivos de ensino prescritos, dos tipos de textos indicados, bem como de sua distribuição aos longo dos anos iniciais do ensino fundamental. Tal diálogo nos ajudou entender que a escolha dos textos e, portanto, a feitura do documento levou em consideração o livro didático adotado pela rede e pela escola, qual seja, *Porta Aberta: letramento e alfabetização linguística*, da *Coleção Porta aberta*, de autoria de Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança (Fotografia 12). Essa coleção foi aprovada pelo MEC para ser usada no triênio 2010-2012. É importante ressaltar que tal coleção já havia recebido aprovação pela Comissão de Avaliação do Livro Didático de Alfabetização Infantil (coordenada pelo Ceale) no triênio anterior (2007-2009).

Fotografia 12 – Capa do livro didático adotado pela Semed/Vila Velha e pela escola campo de pesquisa

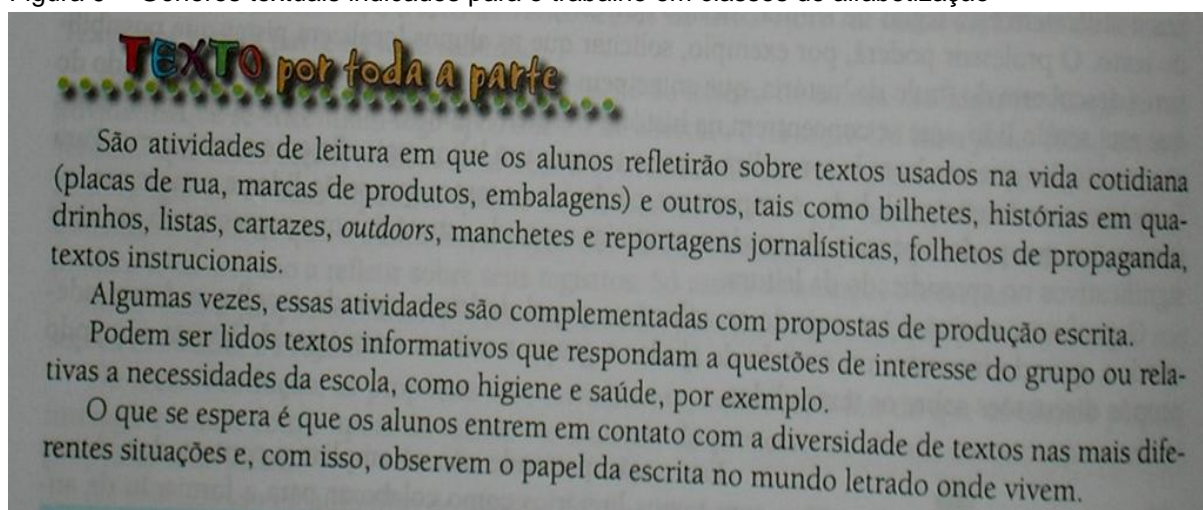


Fonte: Livro de uso pessoal da professora investigada, 2010.

Verificamos que as autoras do livro didático *Porta Aberta*, aprovado pelos especialistas do MEC para ser adotado no triênio 2007-2009, adequou a coleção para o triênio 2010-2012. Curiosamente, verificamos que os mesmos tópicos dos *Conteúdos programáticos da Proposta Curricular de Língua Portuguesa 2010* da

Semed destinados ao primeiro ciclo do ensino fundamental de nove anos também aparecem nos livros da *Coleção Porta Aberta*, do seguinte modo: linguagem oral, linguagem escrita, leitura, sistema de escrita, produção escrita e critérios de avaliação do rendimento escolar (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2008, p. 3-10).<sup>124</sup> A exemplo, do que estamos dizendo, na parte de apresentação do livro *Manual do professor* (1º ano) dessa coleção, na página 4, no tópico Leitura e subtópico *Textos por toda parte*, apresentado na figura a seguir, vêm expressos alguns tipos de textos que estão presentes nos *Conteúdos programáticos* da Semed/Vila Velha/ES.

Figura 9 – Gêneros textuais indicados para o trabalho em classes de alfabetização



Fonte: CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico. **Porta aberta**: letramento e alfabetização lingüística, 1 ano. São Paulo: FTD, 2008 (Coleção Porta Aberta, Manual do Professor).

O objetivo apresentado no fragmento do *Manual do professor* (ver linhas 6 e 7 do texto da fotografia anterior), no tocante ao ensino da leitura, tem nítida semelhança com o último objetivo previsto na proposta da Semed no que se refere à leitura. Dados que também nos permitem, efetivamente, inferir o elo entre o livro didático adotado na rede com a organização da proposta dos conteúdos que devem ser ensinados na escola *canela verde*, campo da nossa pesquisa.

De modo geral, podemos dizer, considerando os elementos já destacados e as observações em sala de aula, que as práticas de alfabetização eram **organizadas a partir de projetos orientados pela Semed, do livro didático adotado na rede**

<sup>124</sup> CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico. **Porta aberta**: letramento e alfabetização lingüística, 1 ano. São Paulo: FTD, 2008 (Coleção Porta aberta, Manual do Professor).

**municipal de ensino e de atividades pensadas pela própria professora.** Tomamos essas três formas de organização das práticas para discutirmos **de que modo o trabalho com o texto se concretizou na sala de aula.**

Ainda cabe dizer que, em todas as aulas de Português (assim era denominado no horário oficial da escola), as atividades eram iniciadas e desenvolvidas tendo como base o texto (e textos que circulam na sociedade). Portanto, isso nos reafirma que o letramento entra no contexto da sala de aula pela via do trabalho com os textos.

#### 5.1 O TRABALHO COM TEXTOS EM SALA DE AULA A PARTIR DE PROJETOS ORIENTADOS PELA SEMED

Escolhemos, dentre os projetos orientados pela Semed e desenvolvidos pela professora, o projeto *Copa do mundo 2010*, pelo menos por dois motivos: primeiro, pelo fato de ter sido o principal projeto que a Semed orientou ao longo do ano letivo e, segundo, porque se tratava de práticas que acompanhamos uma a uma, em sequência, ou seja, não foram práticas isoladas, escolhidas por nós de modo aleatório. Para fins da discussão pretendida, consideraremos a sequência das nove primeiras atividades propostas pela professora às crianças.

Vivenciamos o desenvolvimento das práticas em torno desse projeto, ao longo dos dias letivos 09-06-2010, 11-06-2010, 14-06-2010, 17-06-2010 e 21-06-2010. Durante esses dias, foram desenvolvidas 19 atividades em torno do ensino da leitura e da escrita, conforme demonstra o Quadro a seguir, na sequência em que foram desenvolvidas.

Quadro 5 – Atividades desenvolvidas em torno do projeto *Copa do mundo 2010*

<b>Atividade (foco)</b>
1. Leitura visual da Bandeira do Brasil
2. Escrita/cópia/responder a questões
3. Produção de texto (bandeira)
4. Leitura visual/demonstração
5. Escrita/cópia/responder a questões
6. Escrita de nomes próprios e comuns
7. Leitura visual/localização geográfica (países e continentes)
8. Escrita/produção de texto a partir de questões do dever de casa, seguida de leitura
9. Escrita/cópia
10. Escrita (responder a questões)
11. Escrita (responder a questões)
12. Linguagem oral/produção coletiva (oral) seguida de escrita/cópia da lousa
13. Escrita/cópia da lousa
14. Leitura (pela professora) com breves comentários da classe
15. Linguagem oral/produção coletiva (oral) seguida de escrita/cópia
16. Ilustração/representação
17. Escrita/produção individual, seguida de leitura (decodificação, entonação)
18. Escrita/trabalho com adjetivos
19. Produção de desenho e pintura das bandeiras

Esse quadro-síntese demonstra que o trabalho com textos esteve presente ao longo do desenvolvimento do projeto *Copa do mundo 2010*. Vemos a presença dos textos **verbais** e **imagéticos**. No tocante à leitura e à escrita, prevaleceu o trabalho com o texto informativo e com a lista. Observamos que foram desenvolvidas intencionalmente seis atividades envolvendo a leitura. Certamente, ao longo das demais 13 práticas, as crianças necessitavam ler (também) para realizar as atividades, no entanto, em apenas seis práticas, observamos a professora afirmar que o foco era a leitura. Conforme podemos verificar no quadro anterior, as atividades dedicadas à leitura foram as de número 1, 4, 7, 8, 14, 17. Já as práticas referentes à escrita e produção de texto foram as de número 2, 3, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19. As atividades que envolveram o texto imagético foram as de número 1, 3, 4, 7, 16, 19.

É interessante destacar que os textos utilizados pela professora ao mesmo tempo em que serviam para trabalhar aspectos ligados à leitura e à escrita também privilegiavam os conteúdos das diferentes disciplinas do currículo escolar. O uso do texto, como articulador do trabalho nas diferentes disciplinas, foi denominado pela

professora de interdisciplinaridade. A professora explicita essa intenção, ou seja, de trabalhar de forma interdisciplinar, quando introduz o projeto no dia 09-06-2010.

Esse projeto/tema é iniciado a partir de um texto imagético: um desenho da Bandeira do Brasil (produzido por um dos alunos da classe). O desenho foi utilizado pela professora para ilustrar o início de conversa com a turma. A professora chama a atenção das crianças e pede que olhem o desenho que está em sua mão:

Professora: turminha, vejam esse desenho...

Classe: (todos olham curiosos)... ((silêncio))...

Professora: que desenho é esse?

Classe: bandeira do Brasil::

Professora: isso mesmo... vou colar agora ela na nossa lousa... é uma obra de arte

[

(não houve nenhuma discussão acerca dessa denominação “obra de arte”)

Professora: vem aqui o “A”

(O “A” vai de sua mesa até a professora)

Professora: o que motivou você a fazer essa obra de arte?

A: ((silêncio))

Professora: teve algum motivo especial?

A: ((silêncio))

Professora: quer sentar e pensar?

A: quero::

A partir desse diálogo, inferimos que a professora estava desejosa de que a criança respondesse que o motivo da feitura do desenho era a Copa do mundo que teria início no mês de junho. Como a criança não respondeu da maneira esperada, ela dirigiu, para toda a turma, a seguinte pergunta:

Professora: turminha... o que a bandeira do Brasil nos lembra neste momento que estamos vivendo em nosso país... nos noticiários da televisão... nos jornais... nas decorações das casas?

Crianças: a bandeira lembra a copa do mundo:::

Ao ouvir a resposta, a professora, já segurando um desenho do mascote da Copa do mundo de 2010, fez a sua apresentação para a classe, do seguinte modo:

Professora: esse é o mascote da copa do mundo de 2010... vocês conhecem ele?

Classe: ((silêncio))

A: professora eu já vi ele nos álbuns de figurinhas

B: eu já conheci ele na televisão

C: toda copa tem um bichim desses

D: é legal

Professora: turminha... nos grandes eventos esportivos as lideranças lançam um desenho com características do local onde são realizados os jogos... lembram qual era o mascote do pan-americano?

B: eu sei... eu sei... era... era...

C: não sabe

B: eu sei professora... um sol... era um sol

Professora: e era um sol porque os jogos aconteceram no Brasil... na cidade do Rio de Janeiro... e lá boa parte do ano é bastante ensolarado... - turminha, onde será a copa de 2010?

Classe: na África::

Professora: se para o evento pan-americano... que ocorreu no Brasil o mascote foi um sol... com que vocês acham que se parece o mascote da copa 2010 que vai acontecer na África?

Classe: ((silêncio))

Professora: olhem bem para a figura do mascote... ele parece com um animal?

Classe: ((silêncio))

Professora: turminha... o que tem na África... tem leão?

Classe: SIM::

Professora: então... o mascote parece com um leão?

Classe: SIM::

Professora: e com qual outro animal o mascote parece?

Classe: com um tigre::

Professora: isso mesmo... o mascote tem uma parte que parece com um leão e uma parte que parece com um tigre... - ...vocês sabem qual o nome desse mascote?

Classe: ZACUME::

Professora: turminha... em uma reunião de planejamento da rede municipal, foi decidido que o tema copa do mundo durante todo o período da copa será considerado em todas as nossas atividades e em todas as disciplinas... faremos um trabalho interdisciplinar

A: YES::

E: OBA::

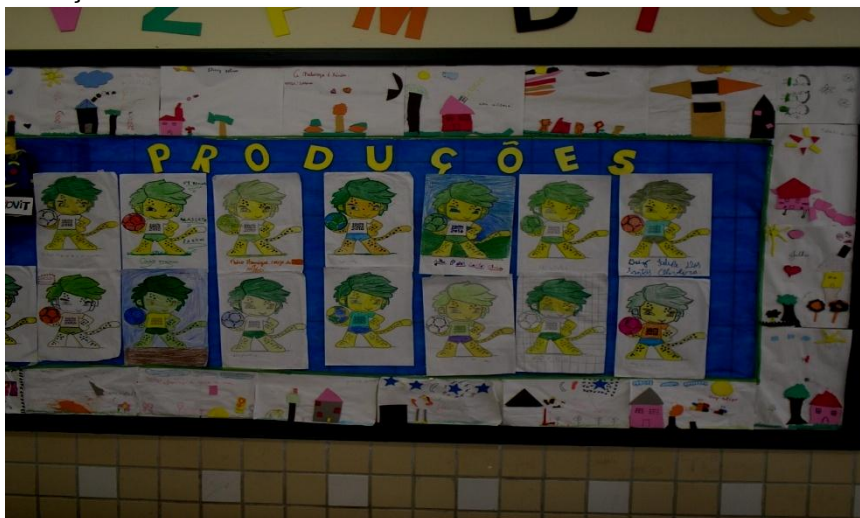
B: que legal... eu tenho álbum de figurinhas

D: quero desenhar o mascote...

No final do diálogo, a professora (em sua última colocação) evidencia a origem e/ou o motivo que levou o tema Copa do mundo 2010 para a sala de aula e, mais tarde, acrescenta: “[...] Turminha, trabalhar com o tema *Copa do mundo* vai ser importante, porque é possível envolvermos, praticamente, todas as áreas que estudamos, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes” (CADERNO DE CAMPO, 2010).

Na sequência desse diálogo, uma cópia xerografada do desenho do mascote da copa foi entregue às crianças para colorir e, em seguida, a pintura foi exposta no mural que ficava na parede dos fundos da sala de aula. Esse mural, construído pela professoras, era denominado de “Nossas produções” (Fotografia 13). Ao longo de todo ano, ele foi usado para expor várias produções das crianças, tanto de textos verbais quanto de textos imagéticos. Portanto, esse era o lugar privilegiado para a exposição das atividades produzidas pelas crianças nas aulas (resultado dos trabalhos com o texto).

Fotografia 13 – Pintura do mascote da Copa do mundo 2010 feita pelas crianças



Fonte: Arquivo do pesquisador, junho de 2010.

Enquanto, na parede dos fundos da sala, havia esse espaço para exposição do trabalho com o texto, na parede em que ficava a lousa, havia um espaço onde estavam expostas as letras que compõem o alfabeto (Fotografia 14). Fomos informado pela professora que o alfabeto foi construído pelas crianças sob sua orientação. Em pequenos grupos, as crianças foram incentivadas a escolher uma letra e, ao lado dessa letra, deveriam escrever palavras cuja inicial fosse da referida letra. Em seguida, deveriam fazer, na frente de cada palavra, um desenho ilustrativo.

Observamos que, além desse alfabeto, feito pela professora e pelas crianças, havia um outro alfabeto feito de material E.V.A., distribuído pelas paredes laterais e na parede dos fundos da sala de aula. No conjunto das distribuições das letras dos dois alfabetos e da presença de textos no mural, “Nossas produções”, percebemos que se concretizaram atividades vinculadas a elementos do processo de alfabetização (no caso, apreensão das letras) e a elementos do processo de letramento (no caso, produção de texto).



Fotografia 14 – O alfabeto produzido pela professora e pelas crianças (fixado em cima da lousa)



Fonte: Arquivo do pesquisador, junho de 2010.

Imediatamente após o diálogo de introdução do projeto, transcrito anteriormente, a professora anunciou a **atividade número 2**. Informou às crianças que escreveria na lousa um texto, que denominou de *texto informativo*, acompanhado de algumas questões para serem respondidas em casa. As crianças deveriam copiar no caderno de Português essa atividade. A seguir, apresentamos o texto e as questões, segundo constam em nosso Caderno de campo (2010).

#### Texto Informativo Copa do Mundo 2010

No dia 11 de junho acontecerá a abertura da Copa do mundo. Um dos maiores eventos esportivos do planeta. Irão participar as seleções de 32 países que jogarão em busca do título, nos estádios da África.

No Brasil, o futebol assumiu um enorme espaço na nossa cultura. A cada quatro anos o nosso país participa com um grande sentimento patriótico onde a população se une, torcendo em busca da vitória.

#### Para casa - Pesquisa

- a) Onde será realizada a Copa do mundo 2010?
- b) O que podemos observar nos grupos que irão jogar?
- c) Desenhe, no caderno de desenho:
  - A bandeira do Brasil (agora em aula).
  - A bandeira de outro país que participará da Copa 2010 (em casa).
- d) Pesquisar os países que irão participar da Copa de 2010.

Verificamos que os objetivos dessa atividade foram a cópia do texto da lousa e a apreensão do que seria, sob a ótica da professora, um texto informativo. Cerca de aproximadamente 30 minutos, após praticamente todas as crianças terem terminado

de copiar essa atividade, a professora indicou a **atividade número 3**. Apresentou para a classe o mapa-múndi, informando que seria uma aula de Geografia. O início do diálogo ocorreu do seguinte modo:

Professora: turminha ((silêncio)) todos devem participar dessa atividade... é aula de Geografia... a atividades ela ajudará vocês a localizar geograficamente em que lugar do nosso planeta será realizada a copa do mundo

Após abrir o mapa-múndi em cima de sua mesa, convidou toda a classe para rodeá-la e participar da atividade.

Professora: vamos iniciar a atividade... vou colocar um pedaço de massinha sobre o país onde vai ser a copa... - ... que país é esse? turminha... ((silêncio)) atenção... que país é esse?

Classe: África do Sul

Professora: agora vou falar nomes de países que participarão da copa e vocês vão encontrar no mapa... ((silêncio))... França

((as crianças ficaram procurando no mapa))

F: aqui... aqui...

Classe: ahhhhhh...

[

Professora: Espanha

((as crianças ficaram procurando no mapa))

B: eu achei agora...

Professora: Estados Unidos

Classe: AQUI::

((as crianças identificaram imediatamente esse país))

J: professora coloca a massinha no Brasil

Professora: espere J... vou abrir um outro mapa...

((crianças olhando em expectativa))

Professora: olhem esse é o mapa do Brasil... agora quero saber quem vai me ajudar a encontrar o Estado do Espírito Santo e o município de Vila Velha

((as crianças ficaram procurando no mapa))

A: olha aqui o Espírito Santo... né esse professora?

Professora: é esse sim

A: agora só falta Vila Velha

((crianças olhando em expectativa))

Professora: quem vai achar?

((crianças olhando em expectativa))

B: ACHEI::

Professora: muito bem:: vamos continuar essa atividade uma outra hora...

((barulho das crianças))

Após esse momento, a professora recomendou que as crianças voltassem para suas mesas e, então, enunciou a seguinte orientação:

Professora: agora vocês irão desenhar a Bandeira do Brasil... quem conseguir terminar logo o desenho pode adiantar o dever de casa aqui na sala ou fazer a bandeira de um outro país que participará da copa...

Classe: OBA::

Professora: atenção... pra fazer a bandeira de um outro país você deve vir de dois em dois até aqui onde está o mapa-mundi... escolha os países e as bandeiras e depois voltem pra sua mesa pra

fazerem o desenho... atenção turminha... ((silêncio)) as bandeiras mais caprichadas, coloridas, bem desenhadas serão expostas nas paredes da sala

Enquanto as crianças desenvolviam essas atividades, havia chegado a hora de encerrar a aula naquele dia. Pelo fato de, no dia seguinte (10-06-2010), não ter tido aula para as crianças, devido à realização de atividade que a escola denomina de *Plantão Pedagógico*,<sup>125</sup> o trabalho teve continuidade no dia 11-06-2010.

No dia 11-06-2010, a **atividade número quatro** consistiu na verificação do dever de casa proposto no dia 09-06-2010. Praticamente todas as crianças fizeram as tarefas. Apresentaram, felizes, as bandeiras que haviam desenhado e pintado. A professora, após conversar sobre as respostas das crianças em torno das questões que haviam ficado para o dever de casa, fixou todas as bandeiras nas paredes da sala de aula. Nenhum comentário foi tecido a respeito das bandeiras (Fotografia 15).

Fotografia 15 – Desenhos produzidos pelas crianças das bandeiras dos países participantes da Copa do mundo 2010



Fonte: Arquivo do pesquisador, junho de 2010.

Após terminar de afixar as bandeiras, com a ajuda das crianças, a professora introduziu a **atividade número cinco**. Disse que, juntos, fariam **uma lista** de todos os 32 países que iriam participar da Copa de 2010. As crianças lembravam e ditavam oralmente os nomes dos países e a professora escrevia na lousa. A **lista**,

<sup>125</sup> O *Plantão Pedagógico* consiste/ia em um momento, previsto no Calendário Escolar, em que as professoras se colocavam à disposição para recebimento de pais e/ou responsáveis, para dialogar sobre a vida acadêmica das crianças. No caso citado, o Plantão do dia 10-06-2010 previa o atendimento aos pais e/ou responsáveis das crianças do I Ciclo (1º, 2º e 3º anos).

sob o título *Países da Copa 2010*, ficou exposta na lousa, em três colunas, do seguinte modo:

Países da Copa 2010

África do Sul	Austrália	Nova Zelândia
México	Sérvia	Eslováquia
Uruguai	Gana	Brasil
França	Holanda	Coreia do Norte
Argentina	Dinamarca	Costa do Marfim
Nigéria	Japão	Portugal
Coreia do Sul	Camarões	Espanha
Grécia	Itália	Suíça
Inglaterra	Portugal	Honduras
Estados Unidos		Chile
Argélia		Eslovênia
Alemanha		

Em seguida, a professora disse que toda a classe deveria copiar a lista. Assim que todos terminaram de anotar, a professora escreveu algumas questões na lousa para serem respondidas em casa, sobre o tema Copa do mundo, as quais apresentamos, a seguir:

Pesquisa e responda

- Quantas vezes o Brasil foi campeão da Copa do mundo?
- O que significa a palavra “penta” e “tetracampeão”? “Tricampeão” e “bicampeão”?
- Qual é o significado dos termos: oitavas de final, quartas de final, semifinal e final?
- Você concorda que a festa dos jogos da Copa do mundo é uma festa mundial?
- Faça um pequeno texto relacionado às respostas pesquisadas com o tema: *A Copa do mundo 2010*.

Depois que as crianças terminaram de copiar a atividade **de casa**, a professora introduziu **a atividade número seis**. Disse que queria comentar uma questão importante em torno da escrita dos nomes próprios e dos nomes comuns. Para tanto, usou a lista dos 32 nomes dos países que ainda estava na lousa. Lembrou que o nome dos países deveria ser escrito com letra inicial maiúscula, porque se tratava de um nome próprio. Segundo explicação da professora, “[...] todo nome próprio é escrito com letra inicial maiúscula, já os nomes comuns devem ser escritos com letra minúscula mesmo” (CADERNO DE CAMPO, 2010). Foi desse modo que ela tratou o tema: *escrita de nomes próprios e escrita de nomes comuns*.

Na sequência, a professora desenvolveu a **atividade número sete**. Iniciou a partir do seguinte diálogo:

Professora: pessoal... ((silêncio))... em nosso globo terrestre existem blocos de terras que chamamos de continentes... vamos ver no mapa-múndi...

Classe: ((silêncio))

Professora: ((apontou para o continente americano)) aqui é o continente americano... o Brasil fica aqui nesse continente... - ... quem sabe dizer em que continente fica o país onde será a copa?

Classe: continente africano::

Professora: ah... então agora vamos fazer uma atividade... de dois em dois vocês vão vir até o mapa-múndi e localizar em quais continentes estão os países que participarão da copa

Após essa atividade em dupla, a professora colocou o mapa-múndi sobre sua mesa, convidou todas as crianças para se localizarem ao redor dele e estabeleceu o seguinte diálogo.

Professora: turminha... vocês estão vendo essas linhas aqui? ((apontou para as linhas horizontais e verticais que cortam o mapa-múndi))

J: deixa eu vê...

B: eu também quero vê...

((empurra empurra e barulho, todos querem ver o mapa))

Professora: pessoal:: ((silêncio)) todos vão ver...

Classe: ((silêncio))

Professora: essas são linhas que vemos aqui no mapa... mais se olharmos para o céu não veremos nada, porque são linhas criadas pelos cartógrafos, para facilitar a localização das coisas no globo terrestre

Classe: ((silêncio))

((algumas crianças olham para fora da janela para ver o céu))

Professora: agora... cada dupla vai mostrar no mapa a localização dos países que eu disser o nome...

[

Professora: agora é assim... depois que a dupla mostrar onde fica no mapa o país que eu disser o nome, vou perguntar: como chamam as crianças que nascem nesse lugar?

Professora: A e K onde fica o México?

A e K: ((procuram atentamente e não conseguem localizar))... dá uma dica...

Professora: esse país fica no continente americano

A e K: aqui, México::

Professora: pessoal... e como chamam as crianças que nascem nesse lugar?

Classe: mexicanas:::

[

Professora: E e L... onde fica a Grécia?

E e L: na Europa... olha aqui...

Professora: como chamam as crianças que nascem nesse lugar?

Classe: gregorianas:::

Professora: ((demonstrou surpresa com a resposta e sorriu))

Classe: ((todos riram))

[

Professora: são gregas...

Classe: ((mais risadas))

[

Professora: como chamam as crianças que nascem nos Estados Unidos?

Classe: AMERICANAS:::

Após localizarem, em grande grupo, todos os países da lista que estava na lousa, com a ajuda da professora, a atividade foi encerrada. No dia 14-6-2010, a professora, antes de iniciar as atividades, organizou as mesas das crianças em formato de semicírculo (eu ajudei). Colocou também um mapa-múndi pendurado na lousa. Em seguida, iniciou a atividade **número oito**, a partir da correção do dever de casa, proposto no dia 11-6-2010. Durante a correção, percebemos que, de modo geral, as respostas das crianças às questões se aproximavam. No entanto, no tocante à questão “d” do dever de casa, qual seja: *Você concorda que a festa dos jogos da Copa do Mundo é uma festa mundial?*, pelo menos três crianças levantaram a mão para discordar:

K: eu não concordo professora... como é uma festa mundial se só 32 países é que participam da festa? então como pode ser uma festa mundial?  
 Professora: lê a sua resposta L...  
 L: eu não concordo porque nem todos os países do mapa-múndi participam da festa  
 Professora: lê a sua resposta A...  
 A: eu e o L respondemos juntos...  
 Professora: essa é a opinião deles e devemos respeitar...  
 ((encerrou com esse comentário a correção das atividades de casa))

Pelo fato de a professora perceber que apenas três crianças haviam feito o texto solicitado na questão “e” do dever de casa (*Faça um pequeno texto relacionado com as respostas pesquisadas com o tema: A Copa do Mundo 2010*), ela solicitou que a turma, então, a fizesse em sala de aula.

Após todos terem feito o pequeno texto, a professora pediu que um a um viesse à frente do grupo e lesse. À medida que as crianças liam, ela fazia intervenções relativas à pronúncia correta de palavras. O enfoque daquela atividade de leitura foi perceber/avaliar o desenvolvimento das crianças no tocante à habilidade de decodificação (palavras/frases/texto) e entonação.

Após essa atividade, a professora anunciou a atividade **número nove**. Disse à classe que iria escrever na lousa o segundo *texto informativo*, envolvendo o tema *Copa do Mundo*. A seguir, apresentamos o texto:

2º texto informativo  
O que é um continente?

É uma massa de terra coberta de diversos tipos de vegetação e cercada por água. É semelhante a uma ilha com a diferença de ser muito maior.

Como a ilha é mais extensa da terra é a Groelândia, qualquer espaço maior que esta é considerada um continente.

Também pode-se considerar que um continente seja um conjunto de países, como a Oceania formada apenas por arquipélagos e ilhas.

Os continentes são: América, Europa, Ásia, África, Oceania e Antártida.

Fonte: Internet<sup>126</sup>

É importante destacar uma situação que ocorreu enquanto a professora passava o texto na lousa. Uma criança questionou do seguinte modo a professora:

S: professora é para copiar este texto?

Professora: é para copiar sim S

((professora continuou passando o texto na lousa))

Tal criança comentou, sussurrando, com uma outra criança que estava ao seu lado.

S: F... mas se a gente já sabe o que é continente, porque já falou na aula passada, porque tem que copiar o que é continente?

F: não sei, mais é pra copiar, então vamos copiar... a professora tá mandando...

Após esse pequeno diálogo, as duas crianças passaram a fazer a cópia da lousa. Verificamos que, para a criança que questionou, não fazia sentido fazer anotações sobre aquilo que já sabia/dominava. Além do mais, o título do texto fazia uma pergunta e já dava a resposta.

A observação desse diálogo fez com que perguntássemos à professora qual era a sua intenção com aquela atividade. Ela nos disse que ela tinha pelo menos dois objetivos, a saber: primeiro, a partir da **cópia**, as crianças poderiam melhorar a escrita das letras e palavras, a ortografia, ampliar o vocabulário; segundo, a **cópia** promoveria o contato com a estrutura de um *texto informativo*. Ao terminar de passar o texto na lousa, a professora fez uma leitura em voz alta para toda a turma. Essa foi a última atividade proposta pela professora naquele dia.

---

<sup>126</sup> Sobre a informação da fonte, a professora disse que havia esquecido de salvar o endereço do site onde havia encontrado o texto. Prometeu que traria para a classe essa informação na aula seguinte.

Após descrevermos as nove atividades, retomamos a questão: **como o trabalho com o texto se concretizou na sala de aula pesquisada?** Como já dissemos, o projeto *Copa do Mundo 2010* e, portanto, o trabalho com o texto, entra na sala de aula por meio de uma orientação oficial da Semed, buscando garantir que o ensino da leitura e da escrita seja integrado aos conteúdos das diferentes disciplinas trabalhados, uma vez que o letramento traria a promessa de ampliação de aprendizagens das crianças.

Levando em consideração a expectativa da escola, no tocante ao letramento, talvez fosse importante mencionar que a proposta de trabalho com textos na escola brasileira não é uma novidade, como o letramento pode fazer querer pensar. Entendemos que, desde o final dos anos 70 e início dos anos 80 (época em que a ditadura militar chegava ao seu fim, por meio de lutas dos movimentos sociais brasileiros), o professor João Wanderley Geraldi, em uma atitude pioneira, organizou um grupo de professores/pesquisadores no Sul do País e começou, efetivamente, a questionar/discutir **o ensino de língua materna** em nossa escola. Tal discussão parte de uma perspectiva enunciativa de língua e linguagem. Naquela mesma época, esse grupo começou a divulgar suas primeiras inquietações por meio de textos que, congregados, darão origem a uma obra clássica que se chama *O texto na sala de aula*.<sup>127</sup>

Segundo Marcuschi (2008, p. 51), na atualidade, “[...] o ensino da língua por meio de textos se tornou consenso tanto entre os linguístas teóricos como linguístas aplicados [...]”. Esse é um avanço importante. No entanto, Marcuschi (2008, p. 51) assinala que a questão do trabalho com textos não residiria somente nessa conquista (consenso ou aceitação do texto como unidade de ensino), mas no modo como esse tipo de trabalho é posto em prática. Esse autor, entendendo que o

---

<sup>127</sup> Consideramos significativo apontar aqui os textos que constam nessa obra e seus respectivos autores: *Ensinar português*, de Milton José de Almeida; *Gramática e literatura: desencontros e esperanças*, de Lígia Chiappini de Moraes Leite; *Ensino de gramática e ensino de literatura*, de Haqira Osakabe; *Sobre o ensino de português na escola*, de Sírio Possenti; *Concepções de linguagem e ensino de português*, de João Wanderley Geraldi; *Gramática e política*, de Sírio Possenti; *Unidades básicas do ensino do português*, de João Wanderley Geraldi; *Às vezes ele mandava ler dois ou três livros por ano*, de Lilian Lopes Martin da Silva; *Prática da leitura na escola*, de João Wanderley Geraldi; *O circuito do livro na escola*, de Maria Nilma Goes da Fonseca e João Wanderley Geraldi; *Em terra de surdos-mudos* (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares), de Luiz Percival Leme Britto; *Escrita, uso da escrita na avaliação*, de João Wanderley Geraldi.



trabalho com textos em sala de aula é uma prática que favorece os estudantes, ressalta que tal trabalho pode variar bastante, considerando, principalmente, as concepções de linguagem e de texto que norteiam as práticas do ensino da língua materna.

Especificamente, no **campo da alfabetização**, o trabalho com textos data do início do século XX. Um dos pioneiros desse trabalho foi o educador francês Celestin Freinet (1896-1966). Ele criou e divulgou um método denominado de *Método Natural Freinet* que usava o texto no trabalho alfabetizador.

Na escola brasileira, vemos que, desde da primeira metade do século XX, os métodos, analíticos ou globais, também partem do texto como unidade de ensino para ensinar as crianças a ler e a escrever. Entretanto, a organização desse tipo de método se diferencia enormemente da proposta de João Wanderley Geraldi, pois, para os defensores desse tipo de método, os textos, ou *pseudotextos*, criados especificamente para ensinar a ler, são apenas pretextos para o ensino e a aprendizagem das unidades menores do texto: frases, palavras, sílabas e fonemas.

Da mesma forma, as práticas que descrevemos parecem demonstrar que o trabalho com os diferentes textos, considerados no interior do projeto *Copa do Mundo 2010*, serviu basicamente como **pretexto para o ensino de elementos da superfície textual (aspectos linguísticos, gramaticais etc.)**. E como se concretizou esse trabalho? Para responder a essa pergunta, primeiro abordaremos **a relação texto e o trabalho com a escrita** e, em seguida, **a relação texto e o trabalho com a leitura**.

No tocante à **escrita**, verificamos que os textos utilizados nas práticas serviam, por exemplo, para cópias, para a realização de exercícios (de sala de aula e de tarefa de casa) e para a identificação dos textos que circulam na sociedade (no caso, texto informativo, a lista etc.). Observamos ainda que o texto foi utilizado como pretexto para o ensino do uso de letras maiúscula e minúscula no início dos nomes próprios e comuns (prática número seis) e para o trabalho com adjetivos (prática número 18).

Tais constatações colaboraram para inferirmos que as práticas que tomaram o texto como unidade de ensino, incentivadas pela Semed, têm como base a ideia de que é pela repetição de atividades que os estudantes podem passar a dominar aspectos que constituem a língua escrita (aspectos fonético-fonológicos, gramaticais e ligados à estrutura ou composicionais do texto).

Além desses aspectos, verificamos que o diálogo da professora com as crianças se voltava, praticamente, para a discussão de como a elas deveriam proceder para desenvolver as atividades propostas, (“diálogos” basicamente instrucionais, para que a classe desse conta da realização do que ela propunha). Práticas pautadas em diálogos/intervenções sem ultrapassar situações explicativas sobre o trabalho com o texto.

Diante dessas questões, passou a ser significativo, para a nossa pesquisa, discutir: **que concepções de linguagem, texto e sujeito sustentavam o trabalho orientado pela Semed?** Para tratarmos da questão assinalada, reportamo-nos ao pensamento de Geraldi (2006), Gontijo e Schwartz (2010), Koch (2010), Marcuschi (2008) e Traváglia (1996). Esses autores reconhecem que o modo pelo qual concebemos o texto está associado à maneira como concebemos a linguagem, o sujeito escritor/leitor, a sociedade (nunca dissociada, portanto, de uma intencionalidade política). Dessa forma, passamos a pensar que *o modo* como concebemos a natureza fundamental da língua/linguagem altera *o como* organizamos e desenvolvemos o ensino da leitura e da escrita e as aprendizagens dos sujeitos escritores/leitores, bem como a condução desses sujeitos na “vida”.

À medida em que observamos, por exemplo, o próprio modo como o texto entra em cena e/ou é tratado nas nove práticas descritas (bem como nas demais práticas que pensamos ser dispensáveis sua descrição), vemos que a professora trabalha a ESCRITA tendo como foco a língua/código, e não o escritor, nem nas interações verbais produzidas na e fora da sala de aula. Koch (2010, p. 33) nos ajuda a compreender que, subjacente a essa visão de escrita/texto,

[...] encontra-se uma concepção de linguagem como sistema acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras, pois o princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer

comportamento individual repousaria sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social.

Travaglia (1996) e Geraldi (2006) caracterizaram essa concepção de linguagem como **instrumento de comunicação ou como meio objetivo para a comunicação**. Compreendemos que tal concepção constitui uma das orientações do pensamento filosófico-linguístico, denominada por Bakhtin (2006, p. 84-85) de **objetivismo abstrato**. Bakhtin informa que essa corrente, cujo principal representante é Ferdinand de Saussure, entende que

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual a consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência objetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.* (BAKHTIN, 2006, p. 85, grifos do autor).<sup>128</sup>

Segundo Bakhtin (2006, p. 86), ao separar língua (social) e fala (individual), Saussure prioriza e estuda apenas os aspectos normativos da língua, considerando ser esta um produto que o sujeito registra passivamente. Desse modo, para o objetivismo abstrato, o aspecto normativo e estável da língua teria prevalência sobre o seu caráter mutável. Assim, a língua é entendida/assumida como algo acabado, transmitido através das gerações. Sendo assim, o que é interessante para essa corrente de pensamento não seria a relação do signo com a realidade/vida por ele refletida ou com o sujeito que dela efetivamente faz uso, mas a relação do signo para o signo no interior de um sistema de signos. Podemos, então, pensar que o signo é considerado pelo **objetivismo abstrato** independente das significações ideológicas que o atravessam.

<sup>128</sup> Lembramos que essas quatro proposições, que compõem o **objetivismo abstrato**, constituem a antítese das quatro proposições da corrente do pensamento filosófico linguístico denominada por Bakhtin (2006, p. 74) de **subjetivismo idealista**.

Bakhtin (2006, p. 99) questiona essa orientação do pensamento filosófico-linguístico e diz que: “[...] A língua no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”. Por isso, esse autor defende a ideia de que “[...] Para se separar abstratamente a língua de seu conteúdo ideológico ou vivencial, é preciso elaborar procedimentos particulares não condicionados pelas motivações da consciência do locutor” (BAKHTIN, 2006, p. 99). E complementa: “[...] Se, à maneira de alguns representantes [do objetivismo abstrato], fizermos dessa separação abstrata um princípio, se concedermos um estatuto separado à forma linguística vazia de ideologia, só encontraremos sinais e não mais signos da linguagem” (BAKHTIN, 2006, p. 99). Especificamente por esse motivo é que esse autor conclui que “[...] a separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato” (BAKHTIN, 2006, p. 99).

Levando em consideração as colocações de Bakhtin, Geraldi (2006) assinala que, quando se assume a perspectiva de linguagem como **meio de comunicação** para orientar o ensino da leitura e da escrita, é evidenciada a prevalência do aprendizado da metalinguagem da língua (utiliza a própria língua para falar dela mesma), “[...] quando muito, o aprendizado de exercícios estruturais de aplicação de noções e categorias”<sup>129</sup> (GERALDI, 1993, p. 118). Não seria, então, exagero pensar que, nesse caso, o ensino da língua se apoia na “[...] enunciação isolada-fechada-monológica, desvinculada de seu contexto linguístico real, à qual se opõe, não uma resposta potencial ativa, mas a compreensão passiva [...] dado último e o ponto de partida da reflexão lingüística” (BAKHTIN, 2006, p. 102).

Assim, podemos inferir que o trabalho orientado pela Semed, que adota o texto como unidade de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, na medida em que tem como base uma concepção de linguagem como **meio de comunicação**, deixa de colaborar para que a sala de aula se torne:

Lugar de interação verbal e por isso de diálogo entre sujeitos, ambos portadores de diferentes saberes. [...] saberes do vivido que trazidos por

---

<sup>129</sup> Traváglia (1996) nos ajuda a lembrar que a perspectiva de linguagem como **meio de comunicação** (a qual é correlata ao objetivismo abstrato), **na atualidade**, corresponde com os estudos linguísticos do **estruturalismo** (estudo da língua como código virtual) que tem como representante Saussure, e com os estudos do transformacionismo (entende a linguagem como um fenômeno interno do falante, uma capacidade genética), tendo como representante Noam Chomsky.

ambos – alunos e professores [poderiam se confrontar com outros saberes] historicamente sistematizados e denominados de ‘conhecimentos’ que dialogariam em sala de aula (GERALDI, 1993, p. 21).

Desse modo, essa constatação nos permite dizer que as práticas orientadas pelo discurso oficial local (Semed), no tocante ao trabalho com textos, desprezaram o aspecto fundamental constitutivo da linguagem e, portanto, as interações verbais que constituem a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 123). Portanto, foram práticas que produziram empecilhos para que as crianças pudessem efetivamente ingressar num diálogo com a vida.

Ficamos pensando, por exemplo, o que poderia ter acontecido na **prática de número oito**, se a professora desenvolvesse um trabalho orientado pela concepção de linguagem como forma ou processo de “inter-ação” (GERALDI, 2006, p. 41), ou seja, numa perspectiva que toma a língua como um fenômeno produzido pela relação e ação dos sujeitos (no caso, entre ela e as crianças). Aquelas três crianças que se posicionaram diante da pergunta *Você concorda que a festa dos jogos da Copa do Mundo é uma festa mundial?* oportunizaram a construção do diálogo na sala de aula. Tais crianças, no limite de sua compreensão, conseguiram negar, por exemplo, a lógica do discurso midiático que informava que todo o mundo estava em festa por causa da *Copa do Mundo*.

As três crianças, como assinala Geraldi (1993), atuaram como sujeitos, dialogando e produzindo discursos, lançando seu ponto de vista sobre o mundo. No entanto, as intencionalidades de uma prática orientada **para o ensino da língua** como sistema perde de vista o **sujeito de linguagem**, o sujeito expressivo, o sujeito falante, pelo fato de perder de vista também que “[...] a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 124).

Ao invés de tomar aquele momento como lugar de interação, a professora, povoada por uma concepção de linguagem cujos aspectos normativos são mais relevantes, comenta apenas que “[...] é a opinião deles e devemos respeitar”. Desse modo, os

fos dialógicos e ideológicos do texto *Copa do Mundo* não puderam ser discutidos (nunca foram discutidos) na sala de aula.

No que se refere às **práticas de leitura**, observamos que, de modo geral, as atividades propostas para as crianças tenderam, assim como nas práticas de escrita, a um enfoque que privilegia os aspectos mecânicos da leitura, priorizando, por exemplo, a decodificação, a entonação, as pontuações bem como a pronúncia de palavras de acordo com a norma padrão. Com base nessa constatação, verificamos que a mesma concepção de língua e linguagem subjacente ao trabalho com a escrita, que acabamos de discutir, estava, também, subjacente ao trabalho com a leitura.

Encontramos em Macedo (2000) uma exposição das principais abordagens de leitura adotadas, oficialmente, nos programas de alfabetização, em países que têm como língua materna a língua portuguesa. São elas: a) a abordagem acadêmica; b) a abordagem utilitarista; c) a abordagem da leitura do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo; d) a abordagem romântica; e) a abordagem emancipadora.

As discussões desse autor em torno de cada abordagem de leitura colaboram para que ele possa afirmar que, apesar de as abordagens “a”, “b”, “c” e “d” (portanto com exceção da letra “e”) poderem divergir quanto a seus pressupostos básicos a respeito da alfabetização, todas elas compartilham um traço comum:

[...] ignoram o papel da linguagem como força da maior importância na construção das subjetividades humanas. Isto é, ignoram o modo pelo qual a linguagem pode confirmar ou rejeitar as histórias e as experiências de vida das pessoas que a empregam (MACEDO 2000, p. 9).

Podemos inferir, com base nas contribuições do autor e sob o risco das classificações que acabam por produzir imagens distorcidas da realidade, que as práticas de leitura realizadas ao longo do projeto *Copa do Mundo* estavam povoadas pelas abordagens de leitura acadêmica (letra “a”) e utilitarista (letra “b”). Para Macedo, a *abordagem acadêmica* assume a leitura como processo de aquisição de formas preestabelecidas de conhecimento e organiza-se em torno do estudo do

latim e do grego e do domínio das grandes obras clássicas. Assim, para essa abordagem, seria “[...] irrealista esperar que a grande maioria da sociedade atendesse a padrões tão elevados, portanto redefiniu-se a leitura como a aquisição de habilidades de leitura e de decodificação, desenvolvimento de vocabulário e assim por diante” (MACEDO, 2000, p. 2).

Para o autor, tal fundamento racional serviu para legitimar uma dupla abordagem da leitura: um nível para a classe dirigente, outro para a maioria despossuída. Segundo ele, essa segunda ideia “[...] ajusta-se principalmente aos alunos oriundos da classe trabalhadora, cujo capital cultural é considerado inferior, em termos de complexidade e valor, ao conhecimento e aos valores da classe dominante” (MACEDO, 2000, p. 2). Por isso, esse autor chega a dizer:

Essa dupla abordagem acadêmica da leitura é, por seu próprio caráter, inerentemente alienadora. Por um lado, ignora a experiência de vida, a história e a prática lingüística dos alunos. Por outro, dá demasiada ênfase ao domínio e à compreensão da leitura clássica e à utilização de material literário como veículos para exercícios de compreensão (literal e interpretativa) para o desenvolvimento de vocabulário e das habilidades de identificação de palavras (MACEDO 2000, p. 2).

Assim, a abordagem acadêmica colaboraria, segundo esse mesmo autor, para subtrair do processo de alfabetização suas dimensões sociopolíticas. Desse modo, tal abordagem passa a funcionar na direção de reproduzir os valores e significados dominantes. Sendo assim, concluímos que as práticas pautadas nessa abordagem parecem não contribuir para que os sujeitos se apropriem de sua história, de sua cultura e da linguagem da classe trabalhadora.

Já a *abordagem utilitarista* de leitura, de acordo com Macedo (2000, p. 3), tem como objetivo “[...] produzir leitores que atendam aos requisitos básicos de leitura da sociedade contemporânea”. Para Macedo, a despeito do seu atrativo caráter “progressista” (abre e logo fecha aspas), essa abordagem enfatiza, também, o “[...] aprendizado *mecânico de habilidades de leitura*, ao mesmo tempo que sacrifica a análise crítica da ordem social e política que dá origem à necessidade de leitura em primeiro lugar (MACEDO, 2000, p. 3, grifo nosso). Por essa razão, esse autor afirma que tal perspectiva de leitura tem na base a ideia (e para ele isso já passa a se tornar uma realidade) de desenvolvimento “[...] dos *alfabetizados funcionais*’,

treinados primordialmente para atender aos requisitos de nossa sociedade tecnológica cada vez mais complexa” (MACEDO, 2000, p. 3, grifo nosso).

Macedo lembra, e concordamos com ele, que esse modo de conceber e formar os *alfabetizados funcionais* não seria característico apenas dos países industrializados avançados do Ocidente. O autor informa que, mesmo no Terceiro Mundo, a alfabetização utilitarista tem sido defendida como veículo para a melhoria econômica, o acesso ao trabalho e o aumento do nível de produtividade.<sup>130</sup>

Nessa direção, o autor expõe que esse tipo de abordagem de leitura foi formulado claramente pela Unesco, ainda nos anos 90, prescrevendo que os programas de alfabetização deveriam, a partir de então, preferencialmente, estar vinculados a prioridades econômicas. E, desse modo, deveriam “[...] transmitir não só leitura e escrita, como também conhecimento profissional e técnico, levando com isso a uma participação mais plena dos adultos na vida econômica” (MACEDO, 2000, p. 4).

E o que essa prescrição da Unesco provocou para os países ocidentais? Segundo Macedo, essa ideia de alfabetização foi incorporada entusiasticamente como meta da maior importância pelos defensores da abordagem utilitarista de leitura. Desse modo, foi tomada como fundamento para

[...] o desenvolvimento de programas de leitura sob a clara forma de ‘pacotes’, apresentados como solução para as dificuldades que os alunos experimentam na leitura de formulários de solicitação de emprego, ou de impostos, textos de publicidade, catálogos de vendas, rótulos e coisas semelhantes (MACEDO, 2000, p. 6).

No Brasil, essa perspectiva de alfabetização e abordagem de leitura materializa-se no discurso de Letramento que, por sinal, vemos concretizar-se nas atividades do projeto *Copa do Mundo 2010*.

Por essa razão, Macedo vai se colocar em defesa de uma abordagem de leitura denominada de emancipadora. Para Macedo (2000, p. 9), tal abordagem não deve estar orientada apenas para a aprendizagem mecânica de habilidade de leitura, mas para o desenvolvimento de leitores capazes de construir “[...] uma compreensão

---

<sup>130</sup> Já desenvolvemos uma discussão interessante sobre esse dado na quarta parte deste relatório.



crítica do texto e do contexto sócio-histórico”. Nessa direção, para a abordagem emancipadora de leitura,

[...] o ato de aprender a ler e escrever é um ato criativo que implica uma compreensão crítica da realidade [e desse modo] o conhecimento de um conhecimento anterior, obtido pelos educandos como resultado da análise da práxis em seu contexto social, abre para eles a possibilidade de um novo conhecimento (MACEDO, 2000, p. 9).

Assim, o novo conhecimento passa a desnudar a razão de ser que se encontra por detrás dos fatos, “[...] desmitologizando, assim, as falsas interpretações desses mesmos fatos, [de modo a] deixar de existir qualquer separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva” (MACEDO, 2000, p.9).

Nesse sentido, para o autor, a alfabetização se alicerçaria em uma reflexão crítica sobre o capital cultural dos oprimidos. Somente assim, ela se tornaria uma possibilidade pela qual os sujeitos seriam equipados com instrumentos necessários para se reapropriarem de sua história, de sua cultura. Nesses termos, a alfabetização seria um modo de tornar os sujeitos de linguagens datados, localizados com capacidade de articular “[...] aquelas experiências históricas e existenciais que são desvalorizadas na vida cotidiana pela cultura dominante, a fim de que sejam, não só validadas, mas também compreendidas criticamente” (MACEDO, 2000, p. 9).

Por isso, para o autor, uma perspectiva de alfabetização que tenha um ensino de leitura com enfoque tão somente no uso das regras de uma língua dominante, reduziria as possibilidades de os sujeitos entrarem

[...] em contatos dialéticos com a classe dominante, porque reproduz os valores da classe dirigente pela manutenção dos *status quo* e, portanto acaba sustentando a manutenção do modelo elitista de educação, que cria *intelectualistas e tecnocratas* em vez de *intelectuais e técnicos* (MACEDO, 2000, p. 9, grifo nosso).

Ainda, complementa o autor, a alfabetização realizada tão somente numa perspectiva de língua padrão dominante se torna alienadora para os estudantes das “[...] camadas subalternas, uma vez que lhes nega as ferramentas básicas para a reflexão, o pensamento crítico e a interação social” (MACEDO, 2000, p. 9). Sem

cultivar aspectos da língua corrente como sujeitos de linguagem e privados da oportunidade de reflexão e pensamento crítico, os estudantes são colocados em situações que podem torná-los incapazes de recriar a própria cultura e a própria história. Sem a possibilidade de reapropriação de seu capital cultural, para o autor, ficaria, portanto, distante a possibilidade de atuação efetiva desses sujeitos nas sociedades em que habitam.

Além dos aspectos tratados em torno do trabalho com a escrita, com a produção de texto e com a leitura, pensamos ser significativo nos referimos ao modo como o **texto imagético** foi tratado ao longo das atividades do Projeto *Copa do Mundo 2010*. Das 19 atividades desenvolvidas nesse projeto, pelo menos seis tiveram a imagem/desenho como foco do trabalho. A primeira vez que o texto imagético apareceu foi para servir de elemento ilustrativo na introdução do projeto na sala de aula. Curiosamente, será com esse mesmo enfoque que esse tipo de texto aparecerá em todas as demais atividades.

Rebouças (2006), em um de seus textos intitulado *Uma leitura de textos visuais*, contribuiu para pensarmos esse tipo de tratamento dado ao **texto imagético** no contexto do projeto *Copa do Mundo 2010*. Nesse texto, Rebouças apresenta e discute o conceito de texto e de leitura visual e sua inserção na escola. Um dos importantes pontos assinalados por essa autora e que atraiu a atenção dessa pesquisa, foi o modo como ela considera a possibilidade da feitura da leitura de texto (visual).

Compreendemos, a partir de Rebouças (2006, p. 109), que o texto visual (e, no caso, os desenhos produzidos pelas crianças) não foi considerado “[...] como enunciado [que] apresenta variações conforme a substância da expressão-gráfica, plástica, gestual, fônica ou outras utilizadas para a manifestação do processo linguístico.” As atividades com as bandeiras dos países que participaram da *Copa do Mundo 2010*, por exemplo, se distanciaram significativamente dessa perspectiva.

Rebouças (2006), instiga o seguinte questionamento: ora, mas como iniciar e realizar o percurso de leitura de um texto visual? Ela responde do seguinte modo: “[...] Pelas marcas deixadas no texto por seu enunciador. No caso da leitura de

imagens, é ela que desencadeará o interesse em conhecer detalhes esclarecedores sobre a própria imagem, sobre a história pessoal do autor e suas relações com a cultura com a qual dialoga” (REBOUÇAS, 2006, p. 111).

Esta autora assinala que a leitura sugerida pela semiótica “[...] propõe que a própria obra nos aponte sua visibilidade, visualidade e sentido, num percurso traçado de dentro para fora, ou seja, da obra de arte considerada como um texto visual para o contexto em que foi produzida” (REBOUÇAS, 2006, p. 110). Diante disso, a autora acrescenta que

A obra é produto de um determinado tempo e espaço, realizada por um sujeito, o artista, que pertence a determinado grupo social, que podemos chamar de contexto externo. Portanto, ela contém as idéias, os desejos, as expectativas desse sujeito e do grupo ao qual pertence. Considerada como um texto, a obra de arte possui um caráter histórico ao revelar as concepções e modos de ver o mundo nesse determinado espaço, tempo e sociedade (REBOUÇAS, 2006, p. 110).

Ainda para Rebouças (2006, p. 111, grifo da autora), será esse o movimento de compreensão do texto, “[...] considerando-o como objeto cultural inserido numa sociedade e determinado, [de certa forma] por formações ideológicas específicas é o que o caracteriza como *objeto de comunicação* sócio-histórico que o envolve e que lhe atribui sentido” (REBOUÇAS, 2006, p. 111).

Nessa direção, as atividades propostas pela professora (as bandeiras desenhadas ao longo do projeto, o mascote da copa colorido etc.) poderiam sair da condição de mero objetos ilustrativos, para serem vistos como produções atravessadas por aspectos sociais e históricos. Assim, as crianças deveriam ser incentivadas a se posicionarem diante dos textos visuais, buscando entender, por exemplo, suas origens históricas, à medida que descrevessem/explicassem “[...] o que o texto *diz* e *como ele diz o que diz*” (REBOUÇAS, 2006, p. 109, grifos da autora).

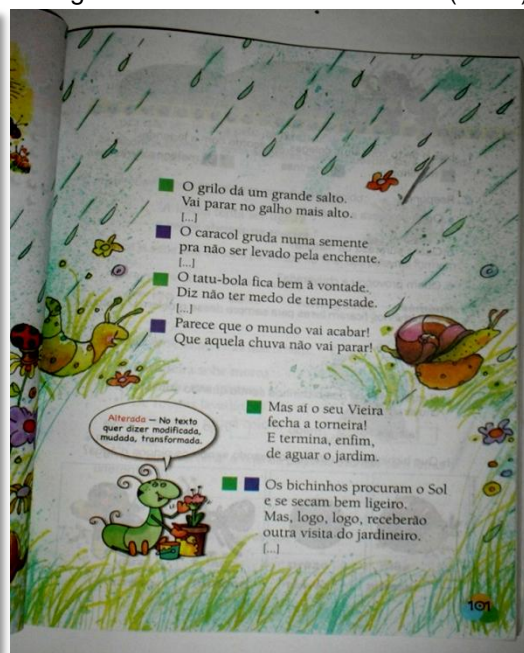
## 5.2 O TRABALHO COM TEXTOS EM SALA DE AULA A PARTIR DE PRÁTICAS COM O LIVRO DIDÁTICO

Como mencionado, nosso olhar se voltou para o livro didático utilizado pela professora na sala de aula, porque esse material também orientava o seu trabalho. Analisaremos as atividades realizadas com a unidade número 7 do livro didático *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística* (2º ano), por uma razão específica: por termos vivenciado o dia em que a professora desenvolveu sua prática, tomando como base essa unidade (17-05-2010), que se iniciava com o trabalho com um texto intitulado *A chuvarada*, nas páginas 100 e 101 do livro. Diante disso, nossa questão, ao observarmos essa prática, foi: **como a professora conduziria a proposta do livro didático?** (Fotografias 16 e 17) a seguir:

Fotografias 16 – Texto *A chuvarada*



Fotografias 17 – Texto *A chuvarada* (Cont.)



Fonte: Acervo do pesquisador (maio de 2010)

Para introduzir essa unidade, a professora informou às crianças que colocaria na lousa a rotina do trabalho daquele dia. Copiamos as orientações em nosso caderno de campo e expomos a seguir:

Rotina do dia:

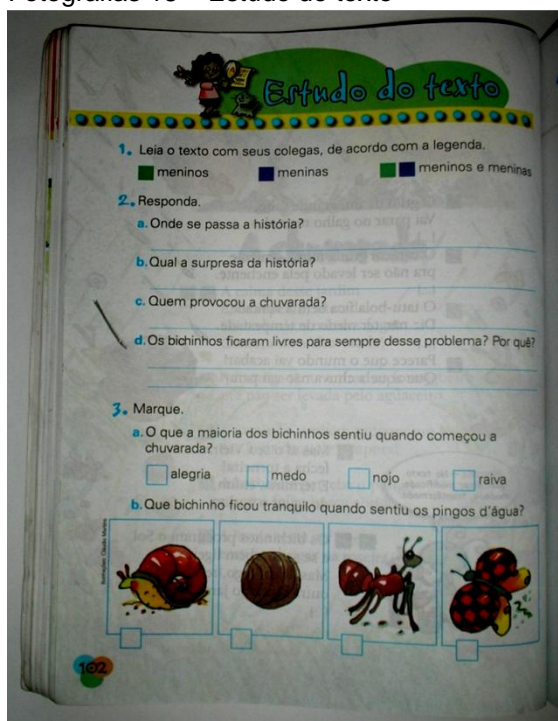
1. Abrir o livro de Língua Portuguesa p. 100-101 e ler, individualmente o texto “A chuvarada”
2. Fazer s exercícios das páginas 102 e 103 (individualmente)
3. Fazer a leitura coletiva do texto e corrigir os exercícios

Em seguida, a professora informou as crianças o seguinte:

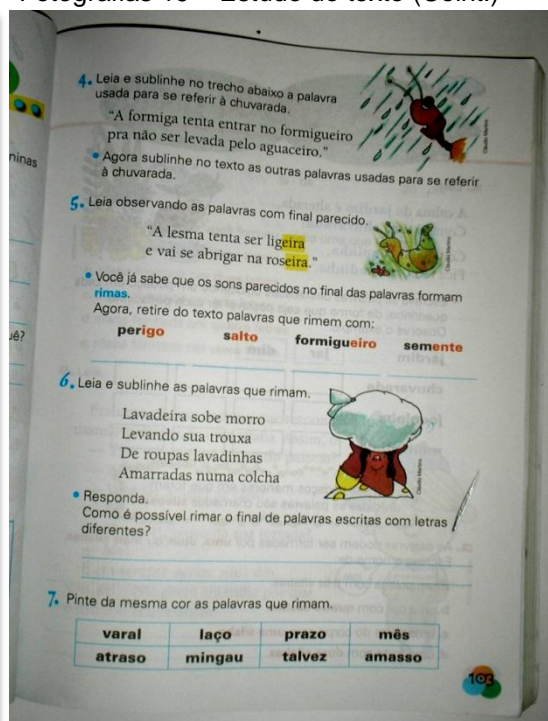
Professora: Turminha ((a turma estava em silêncio)) coloquem sobre a mesa o lápis, a borracha, o apontador e o livro de língua portuguesa

Era o início do dia letivo, a classe estava calma, todos fizeram o que a professora havia solicitado e iniciaram a leitura do texto e, em seguida, procederam à realização das atividades das páginas 102 e 103 do livro didático (Fotografias 18 e 19), a seguir:

Fotografias 18 – Estudo do texto



Fotografias 19 – Estudo do texto (Cont.)



Fonte: Acervo do pesquisador (maio de 2010)

Verificamos que, durante a realização das atividades das páginas 102 e 103, algumas crianças recorriam à professora para discutir alguma dúvida. Houve uma aula de Educação Física que interrompeu a atividade. As crianças só reiniciaram o trabalho após o recreio. Cerca de 60 minutos depois, a professora retomou os trabalhos. Começou pela leitura do texto. E de que modo isso ocorreu? Vimos que a professora optou por seguir a proposta do próprio livro, a rigor, para a condução da prática de leitura. Assim, observou e desenvolveu o que sugeria a questão 1 da página 102. Vejamos o diálogo a seguir:

[  
 Professora: atenção... atenção ((silêncio))... turminha vamos fazer a leitura do texto assim como está escrito na questão número um da página 102... prestem atenção... quando na frente das partes do texto estiver um quadradinho verde eu vou apontar o menino que vai ler quando na frente tiver um quadradinho azul eu vou apontar qual será a menina e quando tiver um quadradinho verde e azul todos meninos e os meninas vão ler juntos... entenderam...  
 Crianças: SIM::  
 Professora: antes... vamos ver... qual é o título do texto?  
 Crianças: a chuvarada::  
 Professora: o primeiro verso do texto tem as cores verde e azul... quem vai ler esta parte?  
 Crianças: meninos e meninas::  
 Professora: vamos ler  
 ((todas as crianças fizeram a leitura... o som produzido no conjunto ficou confuso... algumas crianças leram mais rápido e outras terminaram bem depois))  
 Professora: deixa eu agora ler esse trecho de novo  
 ((a professora fez a leitura da primeira estrofe do texto))  
 Professora: agora tem um quadradinho verde na frente da próxima parte do texto, M lê essa parte  
 M: a formiga te...teta... ten...ta en...trar no for...migueiro pra nao... não ser levada pelo água... aguaceiro  
 Professora: M precisa ler mais alto prá todo mundo ouvir... ler de novo  
 M: a for...formiga teta... tenta entrar no for... formigueiro pra não ser levada pelo água... aguaceiro  
 Professora: precisa exercitar mais a leitura, ler mais M...  
 J: professora deixa eu agora... deixa... agora é um quadrinho azul  
 Professora: vai J... A joaninha também procura um local pra fugir daquele temporal  
 Professora: muito bem agora um menino...  
 ]

Ao longo da atividade de leitura, observamos atentamente quais eram os comentários que a professora fazia no tocante à leitura efetuada pelas crianças. Conforme está exposto no diálogo anterior, verificamos que, à medida que as crianças liam, a professora prestava atenção no modo como elas decodificavam as palavras e na entonação.

Ao terminar a leitura, a professora se voltou para a correção dos exercícios. É importante observar o que o livro considera como ESTUDO DO TEXTO. Restringe-se à apresentação de perguntas cujas respostas já estão explícitas no texto *A chuvarada* (ver letras “a”, “b”, “c” e “d” da questão 2 e ver letras “a” e “b” da questão 3 (Fotografia 18). O papel das crianças era tão somente localizar informações.

E de que modo a professora conduziu a correção dessas atividades? Verificamos que ela fazia a pergunta e as crianças respondiam. Em seguida, escrevia a resposta na lousa. Neste caso, as crianças poderiam fazer alguns acertos, se não tivessem respondido devidamente.

Verificamos que o texto *A chuvarada* é estruturado em versos e também é composto com rimas. As questões de número 5, 6 e 7 conduzem as crianças à noção de rima. Por exemplo, a atividade número 5 apresenta um exemplo de rima tomando dois versos do texto. Ao final dessa questão, é explicada a formação da rima com a seguinte informação: “*Você sabe que os sons parecidos no final das palavras formam rimas*”. Em seguida, é solicitado que as crianças retirem do texto palavras que rimem com: PERIGO, SALTO, FORMIGUEIRO e SEMENTE.

Após a correção das atividades, a professora pediu que os livros fossem colocados em cima de sua mesa (ela dava um “visto” em todas as atividades realizadas pelas crianças nos livros didáticos). Desse modo, encerrou o TRABALHO com a LEITURA e com o ESTUDO DE UM TEXTO naquele dia letivo.

Diante da descrição das atividades propostas na unidade 7 do livro didático, o que podemos dizer? Não foi surpresa constatar o modo como é proposto o trabalho com o texto, ou seja, a tendência de privilegiar o processo mecânico da leitura e do estudo/interpretação do texto.

Tal constatação nos fez compreender que o trabalho com a leitura e com o texto se sustenta (assim como no caso do projeto *Copa do Mundo 2010*) em uma concepção de língua como **instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação**. Desse modo, o texto foi visto e tratado, como aponta Koch (2003), como um produto lógico do pensamento (representação mental) do autor. O texto, portanto, não foi considerado como lugar da interação. Assim, o que caberia ao leitor/ouvinte (no caso, as crianças da sala de aula)? Segundo essa autora, nada mais restaria ao leitor a não ser “captar” tal representação mental (juntamente com as intenções psicológicas do produtor). Em outras palavras, o leitor (no caso as crianças da sala em processo de alfabetização) é visto como ser passivo. Nesse caso, cabe aos leitores o mero reconhecimento e identificação do dito/explicito no texto.

Vemos que as atividades propostas pelo livro didático, tanto com a LEITURA como com o ESTUDO DO TEXTO, se limitam, por um lado, a levar as crianças a localizar informações explícitas no texto e, por outro, visam a trabalhar sinônimos e rimas.

Dessa forma, abordam aspectos gramaticais, mas não explicam as razões de uso nos diversos contextos dos sinônimos. Não mencionam, ainda, a função das rimas nos textos em versos, pois o seu objetivo é levar a criança a adquirir consciência das unidades fonológicas. Ao abordar esses aspectos, conforme podemos pensar a partir das contribuições de Koch (2003), o livro didático deixa de considerar que o trabalho com o texto é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, o que requer a articulação de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior de um evento comunicativo.

Por isso, podemos pensar que todos os aspectos sócio-históricos e ideológicos que constituem o texto foram deixados à margem, relegados a um plano de irrelevância pela proposta do livro didático. Sob nossa perspectiva, esse livro, sustentado pelos critérios de letramento, apresenta uma postura limitada e incapaz de possibilitar a seus usuários, no caso as crianças do 2º ano do ensino fundamental, posicionamentos críticos diante dos textos que lhes são apresentados. Desse modo, poderíamos até inferir que esse livro didático, que toma como base elementos da proposta do MEC relativos à alfabetização e ao letramento inicial, **proporciona práticas de alfabetização que silenciam as crianças, silenciam os diálogos que elas estabelecem com a vida**, desprivilegiando, portanto, a própria criança, sujeito produtor de linguagem.

### 5.3 O TRABALHO COM TEXTOS EM SALA DE AULA A PARTIR DE PRÁTICAS ORGANIZADAS PELA PRÓPRIA PROFESSORA

Após considerar o trabalho com o livro didático, discutiremos **as práticas, planejadas e executadas pela própria professora na sala de aula**. Para tanto, escolhemos, **aleatoriamente**, as atividades vivenciadas pelas crianças e a professora nos dias 31-05-2010 e 27-09-2010.

Quando chegamos à sala, no dia 31-05-2010, as crianças estavam na aula de Educação Física. Assim, tivemos a oportunidade de dialogar com a professora sobre o que ela havia planejado para aquela tarde. Ela nos disse que havia organizado um calendário para a utilização do laboratório de informática e, desse modo, trabalharia com as crianças um texto que, depois, seria digitado. Perguntei à professora se



poderia copiar em meu caderno de campo seu planejamento e obtivemos sua permissão. A seguir, apresentamos a sequência das datas em que usaria o laboratório de informática bem como o que realizaria.

Planejamento da aula de informática:  
(Todas as segundas-feiras, das 16h40min às 17h10min)

Data: 24/05  
Conteúdo: Nomes de objetos de “A” a “Z”

Data: 31-05  
Conteúdo: Digitar o significado da palavra pesquisada em sala de aula (uso do dicionário)

Data: 07-06  
Conteúdo: Escrever texto obedecendo às pontuações, acompanhado do livro de língua portuguesa.

Data: 14-06  
Conteúdo: Atividade livre – escrever uma mensagem para um(a) amigo(a).

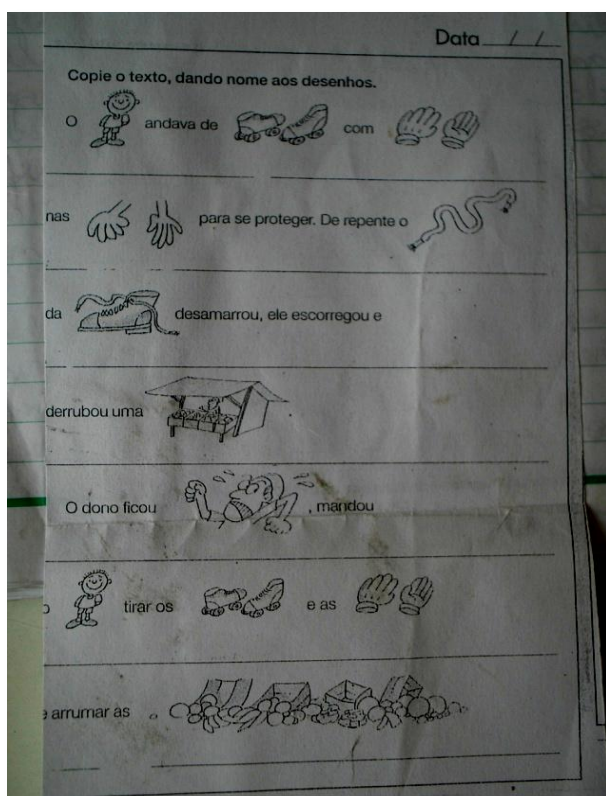
Data: 21-06  
Conteúdo: Redação (atividade de escrita espontânea)  
Tema: A escola

Data: 05-07  
Conteúdo: Digitar as palavras e separá-las em sílabas (a professor irá ditar no dia)

Data: 12-07  
Conteúdo: Digitar o texto (poema) que a professora irá trazer no dia.

Diante desse planejamento, vamos tomar a prática que vivenciamos no dia 31 de maio, que aconteceu no laboratório de informática. Após o recreio, a professora propôs às crianças a PRODUÇÃO DE UM TEXTO. Observamos que a proposta foi conduzida do seguinte modo: em primeiro lugar, a professora distribuiu entre as crianças uma folha xerocopiada que continha o seguinte enunciado: *Copie o texto, dando nome aos desenhos, conforme vemos na fotografia a seguir:*

Fotografia 20 – Atividade de produção de texto



Fonte: Arquivo do pesquisador (maio, 2010).

Todas as crianças se interessaram em fazer a atividade. Após cerca de 30 minutos, a professora corrigiu com as crianças o texto, escrevendo-o na lousa à medida em que solicitava que elas, individualmente, lessem frase por frase. O texto na lousa ficou assim:

O menino andava de patins com luvas nas mãos para se proteger. De repente o laço da bota desamarrou, ele escorregou e derrubou uma barraca de verduras e frutas. O dono ficou furioso, mandou o menino tirar os patins e as luvas e arrumar as verduras e frutas.

Após essa correção, a professora entregou um dicionário para cada criança e disse: “[...] atenção... quero explicar a próxima atividade... ((silêncio))... vamos agora estudar o significado da palavra furioso que estava no texto que acabamos de corrigir... vou passar na lousa uma atividade... vamos copiar no caderno”.

A seguir, a professora escreveu na lousa o seguinte:

### Atividade

Encontre os significados da palavra “furioso” e substitua nas frases a seguir:

- a) Ana Vitória ficou furiosa ao saber que seu estojo sumiu.
- b) Victor e Davy são alunos educados e ficam furiosos quando há bagunça na classe.
- c) O jogador da seleção brasileira ficou furioso ao perder o penalt.
- d) Kaká ficou furioso ao saber que não faz parte da seleção brasileira.
- e) Adriano ficou furioso ao saber que não foi convocado pelo Dunga.

Após copiarem, as crianças poderiam se dividir em duplas, procurar o significado das palavras nos dicionários, discutir o significado e fazer a substituição nas frases.

Depois que todos concluíram, a professora fez a correção. Retomou o trabalho com as palavras no dicionário e escreveu na lousa os diferentes significados a ela atribuídos. Esses foram os nomes escritos na lousa: raivoso, colérico, impetuoso, irritado, enfurecido, bravo, os quais as crianças deveriam ter utilizado ao reescrever as frases.

Não percebemos nenhum tipo de rejeição, por parte das crianças, em participar dessa atividade, pelo contrário, elas estavam animadas em desenvolvê-la. Quando a professora convidou a classe para se dirigir ao laboratório de informática para digitar o texto que haviam produzido naquela tarde, as crianças se exaltaram de alegria. Fomos com a classe ao laboratório e observamos que todas as crianças se empenharam nessa atividade. A professora e as crianças recebiam atendimento do técnico de laboratório para o uso do computador bem como para a organização dos textos em uma pasta própria dessa turma. Segundo disse a professora, sua ideia era “[...] salvar todas as atividades feitas e digitadas pelas crianças e, no final do ano, produzir uma coletânea com esses trabalhos” (CADERNO DE CAMPO, 2010).

Enquanto as crianças estavam envolvidas nessa atividades, chegou uma das coordenadoras no laboratório dizendo que todos deveriam guardar os seus materiais e sair rapidamente da escola. O motivo? Não passava das 16h40min e, naquele momento, iria chover forte na cidade, e quem ficasse na escola não poderia sair,

nem a pé nem de carro. As ruas próximas à escola seriam alagadas. Assim, as atividades das crianças e da professora no laboratório foram encerradas.

O que dizer do trabalho com o texto nessa prática? Vemos que tal prática restringiu o trabalho com o texto **à cópia**, ou seja, enfatizou o **treino da escrita**, primeiro, proporcionado pelo registro dos nomes dos desenhos e, depois, pela digitação do texto no laboratório de informática.

Essa constatação colaborou para lembramos do que a professora havia nos assinalado quando nos apresentou o seu planejamento para o trabalho no laboratório (logo no início daquela tarde). Naquela situação, ela nos disse as seguintes palavras: “O que eu procurei planejar para ser feito no laboratório tem ligação com os conteúdos que eu já trabalhei com a sala ou que ainda vou trabalhar, nada está solto” (CADERNO DE CAMPO, 2010). Tais palavras colaboram para percebermos que o sentido do uso do laboratório era para a realização **de reforço** de “aprendizagens” em torno do ensino da leitura e da escrita.

Outra **prática elaborada e desenvolvida** pela professora aconteceu no dia 27-09-2010. A professora iniciou as atividades dividindo a classe em grupos de quatro crianças (agrupou as carteiras). Em seguida, elas foram orientadas a copiar da lousa uma atividade que tinha como foco a realização de uma entrevista com coleguinhas da turma. Após copiarem, cada criança entrevistaria os outros três colegas do grupo. Vejamos as questões que a professora escreveu na lousa:

Para realizar uma entrevista

Observe as perguntas:

- a) Qual é o seu nome completo?
- b) Quantos anos você tem?
- c) Você tem irmãos?
- d) Você tem alguma mania?
- e) Onde você costuma passar as suas férias?
- f) Qual é a sua brincadeira preferida?
- g) Quais as disciplinas que você mais gosta de estudar?

h) Você pratica algum esporte?

Após cerca de 40 minutos, as crianças terminaram de fazer as entrevistas. A professora organizou as mesas em um semicírculo e, em seguida, abriu o diálogo para que as crianças pudessem relatar os dados que haviam produzido nas entrevistas.

Ao conversarem sobre os dados, a professora pediu que as crianças escolhessem uma das entrevistas e produzissem um texto/relatório. Antes de as crianças iniciarem a produção desse texto, a professora chamou a atenção delas para a **composição da estrutura do texto**. Para exemplificar, ela produziu um texto, mostrando como deveriam encaminhar a feitura dos textos individuais. De que modo ela procedeu? A professora foi utilizando as respostas em torno das perguntas de uma das entrevistas feita por uma criança, de forma que o texto/estrutura modelo ficou assim:

Geovane Medeiros<sup>131</sup>

O nome completo do colega entrevistado é Geovane Medeiros Trancoso.

Ele tem 8 anos, possui irmãos.

Não tem mania, costuma passar as férias em Interlagos, bairro que pertence ao município de Vila Velha.

Sua brincadeira preferida é o futebol.

Gosta da disciplina de Matemática, História e Geografia.

Praca futebol na escolinha do Marola.

Após compor esse texto, a professora chamou a atenção da turma para a necessidade do uso da vírgula, do ponto no final das frases e da criação de um novo parágrafo. Chamou a atenção também para o emprego de letras maiúsculas e minúsculas e observou que, no início das frases, é preciso usar letra maiúscula (chegando a sublinhar todos os casos dos usos de letra maiúscula no texto/estrutura modelo).

Antes de permitir que as crianças iniciassem a produção, a professora pediu que todas prestassem atenção ao que ela iria falar:

---

<sup>131</sup> Utilizamos aqui o nome fictício da criança.

[  
 pessoal atenção... antes de vocês começarem eu quero dizer que a professora está preocupada com alguns alunos aqui da sala. ((silêncio))... ano que vem... atenção... vocês irão para o terceiro ano... do primeiro para o segundo vocês não reprovam... mais do terceiro para o quarto ano tem reprovação

Seguindo a esse comentário, ela também exclamou:

[  
 para ler e escrever bem é preciso praticar até aprender... porque vocês acham que todos os dias a professora procura trabalhar atividades de escrita, produção, leitura... várias atividades... porque enquanto a professora não percebe que vocês aprenderam, eu não passo pra outro... precisamos fazer até aprender... mais vocês deveriam se empenhar mais porque ano que vem vocês estarão no terceiro ano e precisam ler e escrever para conseguir desenvolver mais  
 ]

A conversa foi demorada, não deu tempo para as crianças prosseguirem com a atividade, pois já havia chegado a hora de encerrar aquele dia letivo. A continuidade dessa atividade ficou para o dia seguinte.

O que dizer das questões que acabamos de expor? De fato, as considerações que tecemos em torno das **duas práticas elaboradas pela professora**, conjugadas com o conteúdo das duas **citações anteriores** (palavras da professora), parecem **reforçar a ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita devia ocorrer pelo trabalho mecânico, repetitivo de atividades**. Desse modo, fomos percebendo que esse tipo de prática/reforço já vinha mesmo se efetivando desde o desenvolvimento do projeto *Copa do Mundo 2010* bem como no trabalho que ia sendo proposto ao longo das unidades do livro didático.

A questão de garantir a aprendizagem em torno da leitura e da escrita por meio de repetição/reforço nos chamou a atenção. Observamos que esse modo de estimular/garantir a aprendizagem se tornava necessário, em tempo de letramento, pelo fato de as crianças em processo de alfabetização serem consideradas tão somente como mero aprendizes de normas, usos e funções do texto e não “[...] como os agentes do processo, como os sujeitos do discurso” (GERALDI, 2010, p. 166).

Nessa direção, Geraldi (2010), no artigo intitulado *Medições pedagógicas no processo de produção de textos*, sublinha que, quando a produção de texto deixa de ser desenvolvida como um gesto próprio, singular, do sujeito escritor, produzir textos

passa a ser uma atividade praticada na escola como um mero exercício em que o sujeito (em nosso caso as crianças) precisa apenas treinar, no aqui e no agora, preparando-se para executar a escrita no futuro, “[...] como se o exercício não fosse pra valer, e que o produto do trabalho escolar dos alunos não fosse um texto!” (GERALDI, 2010, p. 166).

Tal situação nos permitiu pensar que, em tempo de letramento, a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças se encerra nela mesma, justificada quando muito pela ideia de que é preciso ler e escrever para dar conta de avançar na vida (de preferência na vida acadêmica). **Sendo assim, não há novidades!**

Diante do que estamos afirmando, não nos surpreenderam as respostas das crianças em torno de duas perguntas que direcionamos a elas ao final do ano letivo (no dia 07-12-2010), qual seja: “*você acha importante aprender ler e escrever? Por quê?*” Das 14 crianças entrevistadas, todas concordaram que aprender a ler e a escrever é importante, SIM. Quando perguntamos “*Por que é importante?*” apresentaram, prontamente, as seguintes respostas:

- Criança A: para poder se formar quando for grande... quero ser cantora
- Criança B: porque aprende mais rápido e fica inteligente... e não fica burro
- Criança C: porque tipo... tem uma prova e aí é importante para fazer prova... para comunicar... tipo  
você tá com saudades da mãe
- Criança D: para as pessoas aprenderem
- Criança E: porque quando eu tiver grande como é que vou saber escrever
- Criança F: por causa que é bom... a gente aprende muito
- Criança G: quando a gente tiver filhos e ele não saber ler a gente ensina
- Criança H: prá passar de ano
- Criança I: prá... prá... consegui fazer o dever de casa sozinho
- Criança J: porque você pode ter um emprego bom
- Criança K: prá ficar inteligente
- Criança L: prá passar de ano e depois arrumar um bom emprego
- Criança M: prá conseguir estudar bastante
- Criança N: porque quando você vai trabalhar as pessoas pode pedir prá você ler e você não pode  
não saber se não fica sem futuro se não souber ler

É interessante observar que os mesmos sentidos atribuídos pelas crianças entrevistadas, no tocante à importância de aprender a ler e a escrever na escola, foram também mencionados em uma pesquisa realizada por Schwartz (2009),<sup>132</sup>

---

<sup>132</sup> Pesquisa desenvolvida no ano de 2003, em uma escola do Sistema de Ensino Municipal de Vitória/ES, “[...] durante o desenvolvimento de um projeto de formação e pesquisa que visou à (re)construção do Projeto Político-Pedagógico da escola” (SCHWARTZ, 2009, p. 1).

que teve como foco analisar os sentidos atribuídos por crianças de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental à importância da leitura, visando a

[...] compreender como as crianças que já haviam passado pelo processo de alfabetização estavam se relacionando, na escola, com a leitura e como esses sentidos se articulam com diferentes concepções de leitura que subjazem às teorizações acadêmicas sobre a leitura e sobre o seu ensino (SCHWARTZ, 2009, p. 1)

As análises da pesquisa desenvolvida por Schwartz (2009), que se pautaram em textos produzidos pelas crianças, demonstraram que a totalidade das crianças concordou, assim como em nossa pesquisa, com a importância da leitura. No entanto, também como em nossa investigação, tal concordância não demonstrou que os sentidos expressos pelas crianças estão refletidos num

[...] sistema de significação que considera a leitura como algo importante na formação consciente dos indivíduos, pois, ao explicarem porque consideravam importante a leitura, demonstraram que os sentidos estão relacionados a significações de caráter ideológico, uma vez que consideraram que a leitura era facilitadora do aprendizado escolar, possibilitava a garantia de inserção no mercado de trabalho, a realização de atividades cotidianas, era propiciadora do desenvolvimento da inteligência e proporcionava a possibilidade de ensinar as pessoas que não sabem ler (SCHWARTZ, 2009, p. 10).

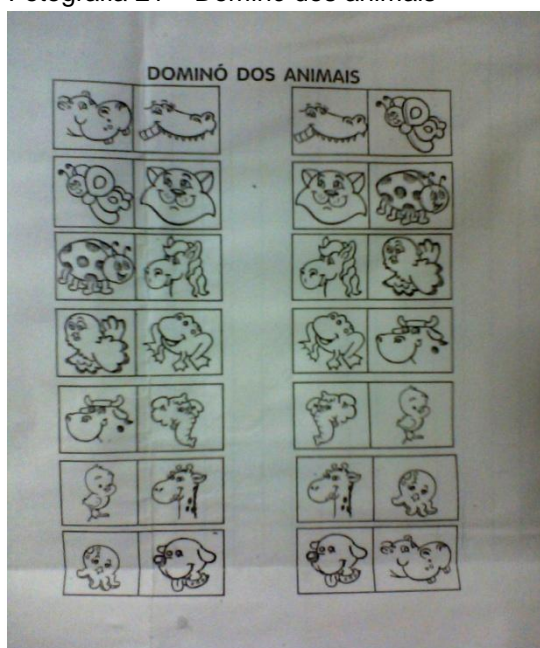
Tais constatações levaram Schwartz (2009, p. 10) a dizer que esses sentidos “[...] indicam que as experiências com a leitura que as crianças estão vivenciando na escola estão sendo balizadas por abordagem da leitura de cunho utilitarista e sustentadas por concepções de leitura como decodificação”.

Ao final do ano letivo, ainda estávamos no contexto da sala de aula. Observamos que, das 22 crianças pertencentes àquela turma, sete haviam ficado com a professora, a partir do dia 07-12-2010, para um momento dedicado à recuperação da aprendizagem, assim denominado pela professora e pela escola. O foco dessa recuperação foi em torno do estudo das relações sons e letras e letras e sons. Segundo a professora, essas crianças ainda tinha dificuldade em “[...] dominar o código escrito, ou seja, as relações grafema e fonema da escrita alfabética” (palavras da professora escritas em nosso caderno de campo em 13-12-2010). Como ocorreu o trabalho de recuperação/reforço voltado para essa dimensão da alfabetização?



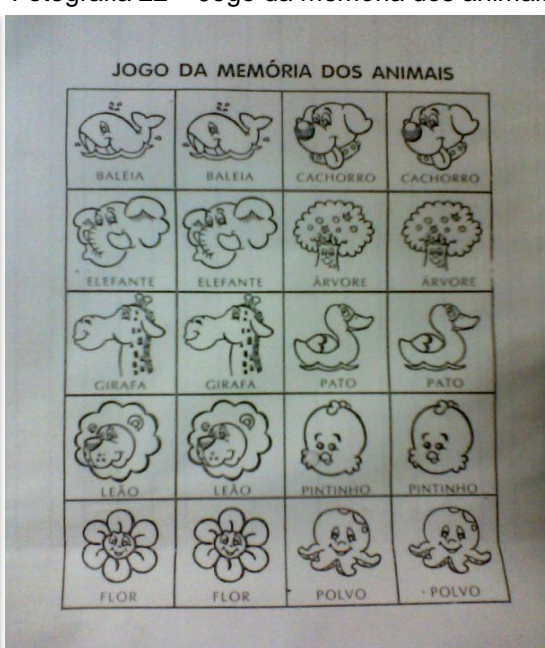
Verificamos que, no dia 07-12-2010, por exemplo, a professora iniciou as atividades informando ao grupo de sete crianças que criariam um *Dominó de animais* e um *Jogo da memória com animais*. Desse modo, a professora reuniu as mesas das crianças em um pequeno círculo/grupo. Em seguida, distribuiu as folhas onde haviam sido desenhadas as peças do dominó e do joguinho da memória com animais (ver, a seguir, fotografias desse material).

Fotografia 21 – Dominó dos animais



Fonte: Caderno do pesquisador (2010)

Fotografia 22 – Jogo da memória dos animais

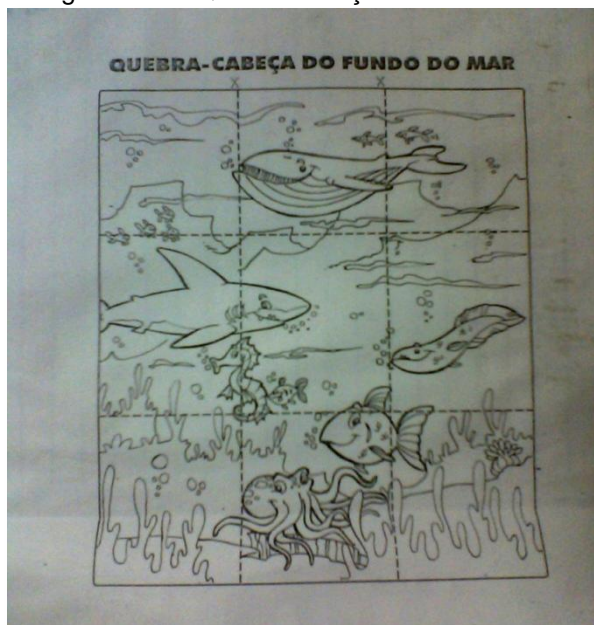


Fonte: Caderno do pesquisador (2010)

A professora orientou que cada criança deveria **interagir**, num primeiro momento individualmente, com aquele material, a partir das seguintes atividades: 1) pintar os dominós e os animais do jogo; 2) recortar as peças; 3) confeccionar dois envelopes para guardar o dominó e o jogo de animais.

Depois de confeccionar esses dois jogos e os envelopes para guardá-los, as crianças poderiam **brincar/interagir** em duplas ou em dois grupos. Em seguida a essa **brincadeira/interação** com esse material que continha desenhos e palavras, a professora ainda apresentou mais um terceiro jogo que deveria ser confeccionado, denominado de *Quebra-cabeça do fundo do mar* (ver a fotografia a seguir).

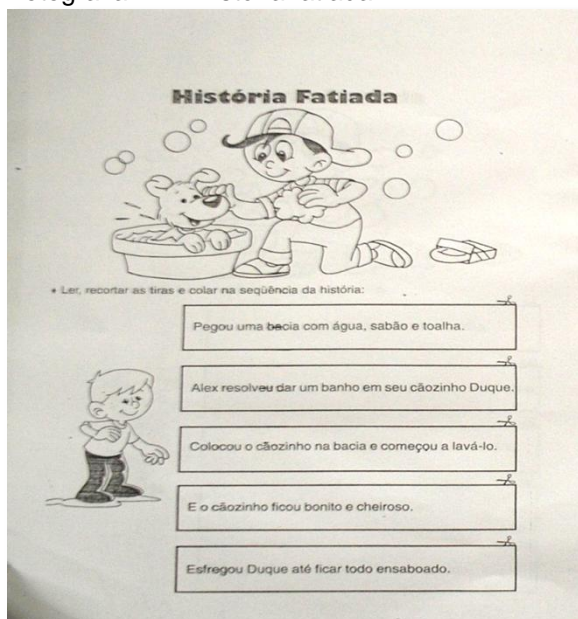
Fotografia 23 – Quebra-cabeça



Fonte: Caderno do pesquisador (2010)

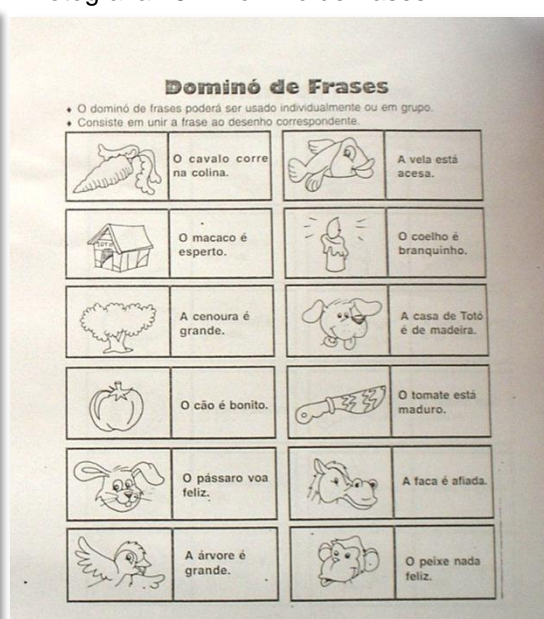
No dia 13-12-2010, a professora também enfatizou o trabalho que poderia, segundo ela, conduzir à aquisição da escrita alfabética, por meio de atividades lúdicas, como a montagem, pelas crianças, de uma *História fatiada* e de um *Dominó de frases* (ver as fotografias a seguir):

Fotografia 24 – História fatiada



Fonte: Caderno do pesquisador (2010)

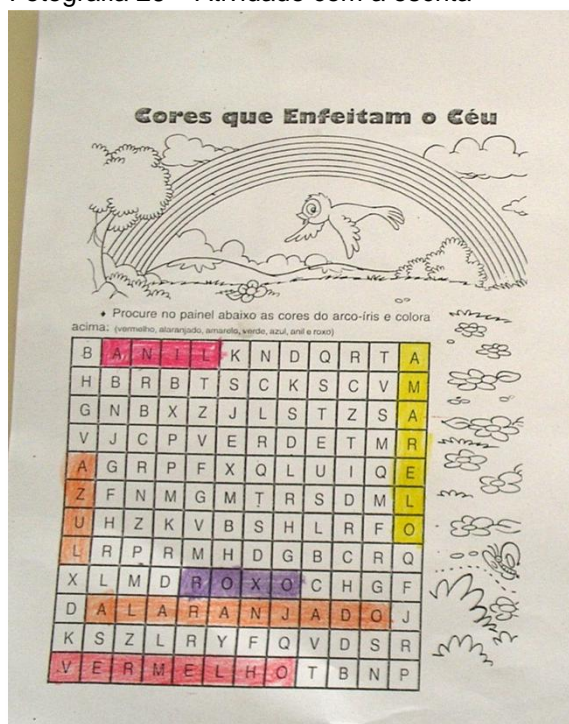
Fotografia 25 – Dominó de frases



Fonte: Caderno do pesquisador (2010)

Depois ainda distribuiu, para que as crianças interagissem com a escrita e imagem, outras duas atividades: uma palavra cruzada, denominada *Cores que enfeitam o céu* e o jogo dos setes erros sob o título *Brincando em dia de chuva* (ver a fotografia a seguir).

Fotografia 26 – Atividade com a escrita



Fonte: Caderno do pesquisador (2010)

Fotografia 27 – Atividade com a imagem



Fonte: Caderno do pesquisador (2010)

Nesse dia, também foram distribuídas para as crianças caixas contendo o então denominado *Dominó divisão silábica* e *Dominó alfabetização* (ver as duas fotografias a seguir). As crianças, em duplas ou em dois pequenos grupos, eram orientadas a interagir com esses materiais que continham letras e sílabas.

Fotografia 28 – Dominó de sílabas



Fonte: Caderno do pesquisador (2010)

Fotografia 29 – Dominó de letras



Fonte: Caderno do pesquisador (2010)

Os materiais utilizados pela professora e o modo como ela conduziu as atividades descritas no período de recuperação/reforço observado nos permitem dizer que ela dialogou com as orientações da perspectiva psicogenética de alfabetização.

Foi nesse momento de sua prática que ela nos disse que, quando assume uma classe de 1º ano (lembrando que essa classe estava sob a sua responsabilidade desde o ano anterior, 2009), inicia o seu trabalho procurando colaborar, em primeiro lugar, para que as crianças alcancem a escrita alfabética (o que ela entende pelo domínio do código escrito) para, em seguida, intensificar o trabalho voltado para a leitura, a escrita e a produção de texto. Portanto, nesse momento do processo (fase inicial da alfabetização), ela propõe sempre atividades lúdicas, jogos, palavras cruzadas, trilhas, livrinhos de literatura infantil, textos com imagens, o alfabeto, de modo que as crianças possam interagir em diferentes momentos com diversos materiais e, desse modo, desenvolvam a escrita alfabética.

Constatamos, então, que tanto as atividades de recuperação/reforço quanto o discurso da professora estavam marcados/povoados pela ideia de que tão somente as relações das crianças com os objetos (neste caso a escrita) já produziria aprendizagem e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento. Então, a apreensão, ou melhor, a aquisição da escrita alfabética pela criança estaria garantida pela

relação sujeito (criança-cognoscente) e objeto (escrita) a ser conhecido (adquirido), conforme discutem Gontijo e Schwartz (2009).

Passamos a perceber que essa ideia que marcava o trabalho da professora, sob nossa perspectiva, contribuiu para que as crianças não fossem consideradas como efetivamente sujeitos históricos da aprendizagem da leitura e da escrita à medida que se fixava na compreensão de que o conhecimento se daria como resultado da mera interação entre as crianças e os materiais escritos e não como consequência de uma mediação qualificada entre as crianças, a professora e a escrita. Como afirmam Gontijo e Schwartz (2009, p. 6):

Dizer que o conhecimento é resultado da mediação é diferente de dizer que ele é resultado da interação entre sujeito e o objeto. No caso da interação, o elemento que produz o conhecimento é de natureza biológica. No caso da mediação, o elemento que produz o conhecimento é de natureza humana, pois são as pessoas que realizam a mediação.

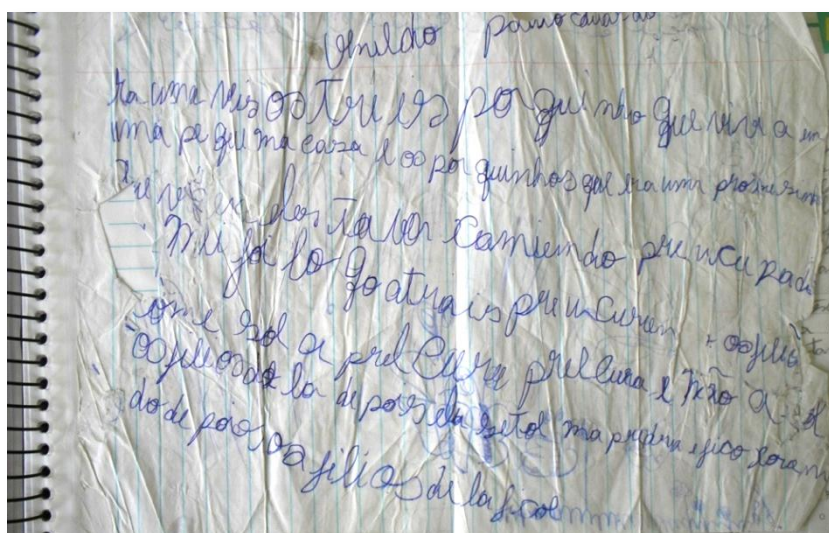
O estabelecimento entre esses dois modos de pensar a relação das crianças com o objeto poderia possibilitar à professora compreender que o objeto/escrita é algo produzido culturalmente pelos seres humanos, portanto, portador de significações. Desse modo, torna-se complicado para as crianças efetivamente se apropriarem da escrita a partir de práticas em que elas são apenas expostas a objetos pois, como alertam Gontijo e Schwartz (2009, p. 6), “[...] os objetos não falam, eles não dizem como podem ser usados, para que servem; quem fala e quem diz somos nós, os seres humanos”. Complementam ainda essas autoras afirmando que somente nós, seres humanos, e no caso da aprendizagem escolar nós, os professores, é que podemos “[...] realizar a mediação entre as crianças e os objetos culturais. Somente por meio da nossa mediação, as crianças podem produzir e se apropriar dos conhecimentos criados ao longo da história humana” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 6).

Se a professora pesquisada, em sua formação inicial ou em sua formação continuada, fosse incentivada a pensar o processo de alfabetização a partir da perspectiva histórico-cultural, certamente ela entenderia que “[...] a linguagem escrita é de natureza cultural, porque foi criada pelos seres humanos” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 6). Essa compreensão oportunizaria efetivamente a essa

professora atentar para a ideia de que, sendo a escrita um objeto de natureza cultural, não seria suficiente para que as crianças aprendessem a ler e escrever apenas a partir de práticas que as incentivassem ao manuseio de letras, livros, fichas de leitura, brinquedos, entre outros objetos/situações. A voz do construtivismo povoando o seu trabalho, possivelmente, contribuiu para que ela fosse impedida de olhar para aquelas crianças e efetivamente passasse a enxergá-las como sujeitos de linguagem, produtoras de textos.

No dia 09-12-2010, fomos surpreendidos por duas crianças (meninos) que estavam de recuperação/reforço. Enquanto observávamos dois grupos **interagindo** com os materiais concretos (dominó silábico e dominó de letras e figuras), essas duas crianças se sentaram perto de mim e começaram a produzir textos sem que ninguém (nem eu nem a professora) pedisse. Após algum tempo, elas se dirigiram a mim dizendo que não sabiam escrever, mas que haviam feito cada uma um texto. Fiquei surpreso quando me disseram que os textos eram para mim. A primeira criança me entregou a *História dos três porquinhos*, reproduzida na próxima fotografia. Acrescentou que gostava dessa história desde que ouviu na Pré-Escola.

Fotografia 30 – A história dos três porquinhos



Fonte: Caderno do pesquisador (2010).

A seguir, transcrevemos o modo como essa criança produziu o texto:

Vanildo

era uma veis os treis porqui nho que vivia em uma pe que na casa e os por quinhos que eraum pobresinho que viera eles tao camiempo preocupado. Sua mai foi loqo atrais preuocura os filios. Come sol a prelcure prelcure e não asol os filios de la de pois ela setol ma predra e fico xoramdo de poi os filios dela ficol

Já a segunda criança me entregou o desenho presente na fotografia a seguir (um carro colorido) com uma dedicatória e data.

Fotografia 31 – Carro colorido



Fonte: Caderno do pesquisador (2010).

Imediatamente as duas crianças pediram que eu abrisse meu caderno de campo, nas últimas páginas em branco, pois queriam colar ali os textos para que eu nunca delas me esquecesse.

Essa situação vivida me fez lembrar que aquelas crianças, ao longo do ano, se apresentavam resistentes à escrita, leitura e produção de texto. Interessante foi perceber que elas (resistentes às propostas) transgrediram por completo a proposta da professora naquele momento, ou seja, ao invés de estarem **interagindo** com sílabas, letras e desenhos, optaram em produzir textos escritos.

Desse modo, envolvidas em uma necessidade de comunicação social – a de dar um presente para que eu sempre delas me lembrasse – no limite de sua bagagem linguística, uma recorreu à sua história favorita e me presenteou com aquilo que

mais apreciou ter aprendido na Pré-Escola. A outra encontrou um modo de dizer, por meio de uma produção de texto, em que o verbal e a imagem pudessem se complementar. Para garantir a entrega do presente/texto, ou melhor, o endereçamento do texto, as duas abriram as duas últimas páginas em branco de meu caderno de campo e colaram (com bastante cola) os dois textos.

Interessante essa cena! Duas crianças, efetivamente, exercendo por si próprias a condição de serem dialógicas e, portanto, produtoras de textos. Percebemos que essas crianças se apropriaram de todos os elementos necessários à efetiva elaboração de um texto, pois elas reconheceram que tinham o que dizer; tinham razões para dizer; estavam certas do endereçamento textual e escolheram o suporte, o gênero, enfim, as estratégias para que, naquele ato comunicativo, pudessem se constituir efetivamente como locutores (GERALDI, 1993, p. 137).

Diante disso, somos remetidos às palavras de Geraldi (1993), e ficamos convencido de que a produção de textos (orais e escritos) deve ser tomada, por nós, educadores,

[...] como ponto de partida e de chegada de todo processo de ensino-aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de forma e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1993, p. 135).

O último dia letivo foi 21-12-2010. Em conversa com a professora, ela informou que essas sete crianças que haviam ficado de recuperação/reforço seriam promovidas para o terceiro ano. Ela estava certa de que a professora do ano seguinte deveria atentar para o modo como essas crianças estariam chegando nessa turma. Disse que cada caso seria exposto na última reunião do Conselho Escolar e que deixaria a parte pedagógica da escola ciente do nível de desenvolvimento de cada criança.

Diante das discussões que conseguimos desenvolver em torno do trabalho da professora, levando em consideração o projeto *Copa do Mundo 2010, o trabalho com o livro didático e a prática por ela mesma elaborada*, parece ficar evidente o que



a perspectiva de letramento chega a causar para o ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA, para as CRIANÇAS DAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO e também para o(a) PROFESSOR(A) ALFABETIZADOR(A). Resumidamente, poderíamos dizer que, em tempos de letramento, o ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA continua reduzido ao trabalho com aspectos mecânicos, pois enfatiza a codificação e a decodificação. Para as CRIANÇAS, esse tipo de ensino **induz o seu silenciamento, porque elas não são vistas como sujeitos que produzem linguagem, portanto, capazes de construir contrapalavras em relação aos textos lidos.**

A vivência que havíamos constituído não só com a professora pesquisada mais com todas as demais professoras do primeiro ciclo do ensino fundamental nos permitia perceber a dedicação e empenho daquele grupo que, todas as tardes, chegava em suas salas de aula e procurava desenvolver um trabalho na crença de que o letramento poderia fazer certa diferença em suas práticas e, por extensão, nas aprendizagens das crianças.

Praticamente por todos os lugares em que havíamos circulado no contexto escolar (secretaria, coordenação, setor pedagógico, laboratório de informática etc.), percebemos que as professoras alfabetizadoras que atuavam nas classes do primeiro ciclo eram consideradas por seus pares como professoras dedicadas ao trabalho. Sobre especificamente a professora participante da nossa pesquisa, o que ouvíamos, ao longo do ano, a respeito de seu trabalho, fomos anotando em nosso caderno de campo. Colocações de seus pares que se configuravam, por exemplo, nas seguintes palavras:

A professora F é sempre na dela, quieta, mais realiza um trabalho com uma qualidade

Que bom que sua pesquisa é na sala da professora F, ela é uma das melhores que conheço

A professora F te aceitou? Que bom. Pensei que ela não iria te aceitar. Ela é uma excelente professora, mais sempre contida, acho que tímida

Essa professora consegue fazer seus alunos avançar bastante... ano que vem minha sobrinha vem pra essa escola e quero que ela seja aluna da professora F

Nossa vivência em sala de aula, ao longo do ano letivo de 2010, participando/observando o trabalho desenvolvido pela professora nos permite dizer

que estávamos diante de uma professora dedicada, organizada, assídua, respeitosa ao se dirigir às crianças. Ela aproveitava até o último segundo do tempo do dia letivo. Seu trabalho parecia ser bem planejado, o que colaborava no aproveitamento das quatro horas e vinte minutos em que estava com as crianças. A professora relatou sua insatisfação quanto ao desempenho das sete crianças que acabaram ficando em recuperação. Para ela, era quase imperdoável conceber a ideia de que, no final do ano, haveria crianças nessa situação. **Isso demonstra o comprometimento da professora com o seu trabalho.**

Diante da visibilidade desse comprometimento da professora pelos seus pares bem como por nossas observações, passamos a pensar como seria significativo para ela e para as crianças se, desde a sua formação inicial, fosse povoada por uma perspectiva de sujeito, língua e linguagem pautada na linguística da enunciação. Desse modo, ao permitir que um texto entrasse em sala de aula, criaria condições para que todos (ela e as crianças) se assumissem como locutores/interlocutores. Assim, seu trabalho tomaria como base as proposições postuladas por Bakhtin (2006, p. 131-132), quando esse autor discute a questão da natureza da língua, chegando a afirmar que

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.
2. A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.
3. As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente leis sociológicas.
4. A *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra criatividade ideológica específica. Mas ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se 'uma necessidade de funcionamento livre', uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.
5. A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes [...].

Diante desses termos, lembramos as considerações de Geraldi (1993), quando diz que a escola brasileira tem produzido, intencionalmente, desde há muito tempo, um ensino da língua materna ironicamente irracional, exatamente por começar pela

síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas, tendo como foco o culto ao método, mecanizando a palavra. Enxergar o óbvio, a vida presente que pulsa sentada nas cadeiras da sala de aula, impossível! Nesse sentido, esse autor chega a apresentar uma significativa narrativa<sup>133</sup>, ao dizer que:

Todo menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras. É a gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando.

[...] É exercendo a linguagem que o aluno se preparará para deduzir ele mesmo a teoria de suas leis. Não aterrá-lo com o aparato de uma ciência, que disfarça a sua esterilidade sob fantasmagoria das palavras, mas simplesmente induzi-lo a adquirir concepção racional do que já sabe por hábito, e repete maquinalmente. Aprender a respeito da língua, tomar consciência dos mecanismos estruturais do sistema linguístico deve ser etapa posterior: levar o aluno à consciência da língua só depois de ter ele a posse da língua.

O aluno, acostumado, desde as primeiras ocupações da vida, a salmodiar, na escola, enunciados que não percebe, a repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa linguagem que não entende, assuntos estranhos a sua observação pessoal; educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar, combinar palavras, com absoluto desprezo do seu sentido, inteira ignorância da sua origem, total indiferença aos seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade. Ao deixar a escola, descarta-se quase sempre, e para sempre 'dessa bagagem'. Felizmente.

A gente tá aprendendo é... como é que fala? É pronomes, frases... a gente da passiva. Essas coisas assim.

[...] não lembro o nome... é do núcleo, sabe? Tem predicado, essas coisas, lá... Tem mais um negócio lá que eu não lembro.

Felizes de nós, se pudéssemos sacudir, às portas da escola, como pó dos sapatos, a aravia das fórmulas gramaticais, sem trazer no espírito vestígios desse ensino malfazejo! Raros são os que tal fortuna possam lograr, e bem diversa é a sorte da quase totalidade daqueles que atravessam esse duro tirocínio. A terminologia gramatical esqueceu-se. Mas os maus hábitos contraídos ficaram. O primeiro é o enjoo pelo estudo, o desamor das letras, a repugnância ao trabalho mental.

Essa exclusiva soberania, esse culto religioso da educação mecânica floresce entre nós como em parte nenhuma. Lavra como peste da escola às faculdades. Passa pela cartilha às apostilas acadêmicas. E não só em gramática. Também o que se lê, um universo empobrecido, entre outras razões porque desambiguizado, o universo para o qual aponta a literatura

---

<sup>133</sup> Tal narrativa é produto de um diálogo interessante que Geraldi (1993) estabelece, particularmente, com Rui Barbosa (1883) visando, demonstrar que durante décadas, séculos, no Brasil, vozes se levantaram (tal como a de Rui Barbosa), alertando para a necessidade de se pensar e produzir caminhos alternativos para o ensino de língua materna. No entanto, o que se percebe, segundo Geraldi (1993, p. 132) é a “[...] morosidade da escuta”.

escolar. Esse empobrecimento pode ser considerado o primeiro traço que jovens leitores aprendem em manuais e antologias e que, ao longo da vida escolar, pode incapacitá-lo permanentemente para a fruição de obras que não sigam à risca o modelo proposto pela cartilha escolar.

Não é a gramática abstrata, mas a vida em comum que nos deu uma língua comum. Ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa (GERALDI, 1993, p. 119-121).

E o autor prossegue:

[...] Que o ensino de língua não se confunde com o ensino da gramática, não é lícito contestar. Porque uma coisa é saber a língua isto é, dominar as habilidades do uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua.

No entanto, é de definições, de classificações, de preceitos dogmáticos que se entetece todo este ensino. Em todo esse longo e penoso curso de trabalhos que nos consomem o melhor do tempo dos primeiros anos de estudo regular, não se sente, não há, não passa o mais leve movimento de vida. Só línguas mortas são retratáveis num *corpus* fechado de regras. Desta falsíssima preocupação de ensinar a língua viva do nosso berço como os idiomas extintos, dos quais só pelos livros se pode adquirir o cabedal, procede esse monstruoso sistema, que, torturando a puerícia, não lhe deixa no entendimento uma infinitésima partícula sequer de saber útil (GERALDI, 1993, p. 118-119).

Entendemos que as palavras apresentadas por Geraldi, há cerca de quase 30 anos, configurou-se, de certa forma, no campo de pesquisa, pois o letramento, falsamente se apresentando como algo inovador, não rompe com a ideia de privilegiar “[...] o raciocínio sobre a abstração e conseqüentemente sobre o aspecto formal, universal, uno e regular da língua em detrimento do raciocínio sobre o concreto, o historicamente definido, o aspecto múltiplo e contraditório da língua enquanto discurso e enunciação” (GERALDI, 1993, p. 118). Conforme apontamos, desde as primeiras linhas deste relatório de pesquisa, o letramento subjuga a vida de todos os brasileiros aos desejos comerciais de uma pequena parcela da sociedade.

Magda Soares, ao inventar o conceito de letramento, necessitou reinventar (entre aspas) o conceito de alfabetização. Nesse movimento, ela precisou, segundo Geraldi (2011, p. 29),

[...] 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 [para] 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.

Acrescenta, ainda, esse autor: a alfabetização

[...] é reinventada como uma atividade técnica (na qual interpretação, a segunda parte da edição das definições de leitura e escrita, não passa de reconhecimento das significações e não construção de um sentido); e cada alfabetizado (mas lembremos, não é preciso ser alfabetizado para estar no estado ou condição de letrado) adequar-se-á ao nível de uso da leitura e da escrita segundo às exigências sociais que lhe são impostas. Em outras palavras: domínio de uma técnica e adequação na resposta ao solicitado no mundo existente (GERALDI, 2011, p. 29).

Com base nessas palavras, não é sem razão que esse autor irá acrescentar:

Agora se tranquiliza a escola e a manutenção do *status quo* desta sociedade, pois há o que ensinar nos primeiros anos de escolaridade: uma técnica [com procedimentos de base positivista] [...] e um sentido (o reconhecimento do já dado, do previsto) (GERALDI, 2011, p. 29).

A partir das considerações feitas até aqui, pensamos que é significativo voltarmos o nosso olhar para aquelas vozes dos professores do 1º, 2º e 3º anos: **a ideia de que o termo letramento se apresentava como possibilidade de ampliação do termo e das práticas de alfabetização, pelo fato de que ele incentivaria um trabalho, no tocante ao ensino da leitura e da escrita, com e/ou a partir do texto.**

Dirigimo-nos a essa colocação desses professores alfabetizadores, respeitosamente, para dizer que, com base no que descrevemos e discutimos, podemos dizer que o letramento não colabora, como queria parecer em discurso, para que ocorram melhorias na compreensão e na ampliação nem do termo nem das práticas de alfabetização.

Além disso, temos que concordar com Geraldi (2011, p. 30), quando afirma que, do ponto de vista do conceito e das consequências políticas, o termo letramento não ajuda a melhorar nossa compreensão dos processos de apropriação da língua escrita. E, como expressa, com precisão, esse autor:

Linguisticamente, 'ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar' somente para aqueles que excluem da linguagem sua razão de ser: os sentidos que mobilizam o homem, desde suas necessidades mais mezinhas até suas necessidades de rupturas com o já estabelecido, inclusive com a língua.

Como podemos ver, para a escola, não é necessário nem o uso do termo nem as práticas do letramento.

Diante do exposto até aqui, voltamos à nossa tese inicial em que afirmamos **que a perspectiva do letramento contribuiu para a conciliação de perspectivas em debates (defensores do construtivismo e do método fônico)**. Sobre isso, podemos dizer que, ao discutirmos, especificamente, neste capítulo, as práticas da professora, **a nossa tese foi comprovada em parte nas nossas análises**, porque observamos, na prática da professora, a manutenção de atividades que levam em conta um modo de ensinar advindo do construtivismo. Porém, como as crianças estavam cursando o segundo ano do ensino fundamental, não foi possível explorar aspectos ligados à alfabetização inicial, exceto no momento da recuperação, quando a ênfase na unidade palavra demonstra as influências do construtivismo sobre o trabalho da professora. Dessa forma, não observamos, como propõem os defensores do método fônico, o trabalho sistemático com sílabas e fonemas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao ponto de dar um acabamento a este relatório de pesquisa. Momento necessário, pois é dessa forma que ocorre a alternância de vozes, a mudança de turno, para que outras sujeitos/vozes contraponham os seus discursos ao texto, aqui, tecido.

Todo o caminho desta pesquisa foi incentivado por uma necessidade: querer compreender **como seriam desenvolvidas as práticas de alfabetização em uma turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Vila Velha/ES, no contexto do discurso de letramento.**

Uma hipótese de pesquisa se fez presente em todo o percurso da investigação: a ideia de que **a adoção do termo ou perspectiva do letramento, por parte do discurso oficial, representou a possibilidade de conciliação entre as ideias construtivistas e as defendidas pelos seguidores dos “antigos” métodos de alfabetização, tanto no tocante às práticas investigadas quanto no que se refere ao campo das decisões políticas.**

A pesquisa, que encontrou em Mikhail Mikhailovich Bakhtin (bem como em estudiosos da perspectiva bakhtiniana no Brasil) orientações teóricas para fundamentar as discussões no campo da linguagem e, também, orientações metodológicas, teve suas origens, conforme destacamos na segunda parte deste relatório, num período em que tivemos uma vivência intensa em diferentes espaços e níveis escolares. O foco do nosso trabalho, nesses contextos, sempre foi **cuidar para o bom atendimento das crianças, em suas aprendizagens, na escola pública.**

Desse modo, entre os anos 2000-2010, quando desenvolvíamos projetos com crianças consideradas fracassadas pela escola Linhares/ES e atuamos no contexto da gerência pedagógica nesse município, passou a nos incomodar **o motivo** que orientava as políticas de formação dos professores alfabetizadores e, por extensão, o desenvolvimento das práticas de alfabetização, qual seja: **alcançar um Ideb referenciado pelas metas do MEC.**

Não demorou muito para que, ao mudarmos para o município de Vila Velha/ES, passássemos a perceber um movimento e intencionalidades, de certa forma, semelhantes ao que ocorria em Linhares. Formação de professores, adoção de coleções de livros didáticos, avaliações em larga escala (Provinha Brasil, Prova Brasil, Saeb, Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo PAEBS/ALFA,<sup>134</sup> entre outras) se tornavam os temas centrais dos poucos encontros entre educadores que aconteciam nesse município para pensar a educação, especificamente, no período entre 2009 e 2012.

E a criança? O que esse infante cidadão que se dirige à escola pública vila-velhense poderá encontrar nesse *espaçotempo* educativo? O que será dessas crianças nos próximos anos e/ou décadas? Como partir de sua história e cultura para pensar a educação escolar? Parecia que havia sido suprimida, mais uma vez, a possibilidade de debates em torno desses questionamentos nos encontros dos professores alfabetizadores. O espaço de discussões passou a ser preenchido pelo discurso do letramento.

Desse modo, vimos acontecer, de certa forma, o que os pesquisadores<sup>135</sup> que participaram da feitura da obra denominada *Alfabetização e letramento: o que muda*

---

<sup>134</sup> Ver informações no tocante às origens, objetivos, instrumentos diagnósticos, resultados das aplicações desse programa nas escolas, entre outros, no site: <<http://www.paebs.caedufjf.net/paebs-inst/resultadoAvaliacaoPaebsAlfa.faces>>. Acesso em: 5 maio de 2012.

<sup>135</sup> Consideramos este livro uma obra singular no âmbito do debate atual em defesa do uso do termo alfabetização, mas, sobretudo, em defesa de uma posição ideológica que pretende não negar as lutas vivenciadas por pensadores e educadores em favor da formação da consciência crítica do cidadão brasileiro, pois, por exemplo, como acena Gadotti (2011), a tradição freiriana não pode ser negada. Desse modo, fazemos questão de citar todos os títulos dos textos presentes nessa obra bem como seus respectivos autores: *Alfabetização e letramento: como negar nossa história*, de Moacir Gadotti; *Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê*, de João Wanderley Geraldi; *(Des)caminhos da alfabetização no Brasil*, de Cláudia Maria Mendes Gontijo e Cleonara Maria Schwartz; *Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento*, de Luiz Percival Lemos de Brito; *Eduquemos para a leitura e as crianças aprenderão a ler "sozinhas"*, de Luzia de Maria; *Alfabetização: práticas emancipatórias em vez de velhos métodos com novos discursos*, de Edwirges Zaccur; *A "palavramundo" como conteúdo alfabetizador: problematizando o conceito de letramento*, de Carme Lúcia Vidal Pérez e Mairce Araújo; *Superação da dicotomia alfabetização e letramento na articulação prática-teoria-prática*, de Carmem Sanches Sampaio e Jaqueline de Fátima dos Santos Moraes; *Alfabetização, letramento e a política de avaliação diagnóstica no Brasil*, de Cleonara Maria Schwartz e Cláudia Maria Mendes Gontijo; *Escolhas do professor: fonoletra com ciência ou letramento sem letra?*, de Ludmila Thomé de Andrade; *Tem Thalles, não tem Thalles: há muito mais entre alfabetização e letramento do que sonha nossa vã filosofia*, de Margareth de Araújo Martins; *Criatividade na produção textual: imaginação, mediação e interações*, de José Ricardo Carvalho; *Educação do campo: outras palavras, outros textos*, de Erineu Foerster e Gerda Margit Schütz-Foerster. Obra organizada por Edwirges Zaccur (2011).



*quando muda o nome?* irão dizer: uma tendência a certo esvaziamento da questão política e cultural que a alfabetização e a educação que acontecem na escola pública necessariamente implicam (ZACCUR, 2011). E, assim, a criança parecia ser esquecida no contexto investigado em que se acentuam as atenções para o entendimento de um termo.

Sob a nossa perspectiva, não há nada mais nocivo por parte das políticas públicas brasileiras, no tocante às questões do ensino da leitura e da escrita, do que a adoção de termos que sugerem modelos pedagogicamente forjados para que deles emanem o que a escola deverá fazer em cada época. Tal atitude se torna nociva pelo fato de que, ao invés de se investir na escuta e no diálogo com a criança, se investe muito tempo em olhares para a compreensão de novos termos, novos jargões em torno do campo da alfabetização.

Parece que essa sempre foi a atitude daqueles que definem os rumos da alfabetização no Brasil, já desde o final do século XIX, datado com a proclamação da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil, conforme acena Mortatti (2006, p. 2). Desde então, como expõe essa autora, “[...] vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com ‘antigas’ e ‘novas’ explicações [...]”, voltadas para os modelos de como a escola **deve** ensinar as crianças a ler e escrever.

Mais de cem anos se passaram e o que as classes de alfabetização infantil receberam? Modelos e mais modelos, um sempre com a pretensão de se apresentar como sendo melhor e mais elaborado do que o anterior. Declaradamente, qual o objetivo? COMBATER os problemas da aprendizagem da leitura e da escrita, COMBATER o analfabetismo e COMBATER o fracasso escolar. A palavra de ordem é COMBATE, uma palavra, uma arena.

Em uma sociedade como a nossa que, desde o início da República, se coloca à disposição de cumprimentos de critérios, exigências (neo)liberais, a palavra COMBATE tem cunho ideológico. Para as objetivações republicanas em diferentes momentos de sua história (Brasil agropecuário, Brasil industrial, Brasil com fronteiras abertas para o mundo global), o analfabetismo é uma praga e, portanto, precisa ser aniquilado, assim como as doenças e as pestes que afetam a população.

Assim, os movimentos políticos do Estado Republicano vão tomando a escola e, principalmente, as classes de alfabetização infantil, lugar onde se desenvolvem tentativas de preparar as novas gerações para participar de uma sociedade (supostamente) democrática, “[...] pois saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social” (MORTATTI, 2006, p. 2).

Na revisão de literatura, verificamos que os trabalhos acadêmicos que discutiram a temática práticas de alfabetização com ênfase no letramento subtraíram das discussões o caráter eminentemente político e ideológico em que as propostas e práticas de alfabetização se desenvolvem. Desse modo, impusemo-nos a necessidade de discutir, na quarta parte deste relatório, a questão: **como e com que finalidade(s) política(s) o discurso oficial do MEC tratou e/ou tem tratado o ensino da leitura e da escrita, chegando a caracterizá-lo, na atualidade, como letramento?**

Responder a esse questionamento foi fundamental para que pudéssemos concluir que o **MEC tratou (tem tratado) o ensino da leitura e da escrita, em tempos de letramento, como um produto, uma mercadoria**. E por que razão? Pelo fato de ter sido condizente com as intencionalidades da economia mundial **sobre** nossa escola/país.

Vimos, ao longo desta parte, que, a partir dos anos 2000, se intensificaram as cobranças internacionais sobre o desenvolvimento da escola brasileira. Bons resultados, pautados em avaliações em larga escala sob a tutela do Ideb, poderiam, além de preparar indivíduos para o mercado interno brasileiro, demonstrar para o mundo que o Brasil teria condições de participar mais efetivamente dos debates/desígnios da economia mundial.

Nesse sentido, cresceu o olhar de empresários nacionais e internacionais que tem suas empresas em nosso país sobre a educação. Estes elaboraram e, sob a aprovação do MEC, colocaram em prática o *Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação*. A partir de seu lançamento, em 2007, passaram, imediatamente, a tomar conta dos (des)caminhos da educação brasileira e, portanto, do que orientaria

as escolas em âmbito estadual e municipal. O foco/atenção recaiu sobre as professoras alfabetizadoras.

E tudo isso tinha razão de ser, pois, nesse contexto, a Unesco e outros organismos internacionais, desde a década de 1990, passaram a perceber e impor aos países em desenvolvimento a necessidade de a escola não apenas ensinar o código escrito, mas também garantir o uso desse conhecimento em práticas sociais e profissionais. Como vimos nas discussões da quarta parte deste relatório, o letramento ou a perspectiva do letramento surge **como solução para dar conta dos compromissos e dos acordos** entre MEC, empresários e as prescrições dos organismos internacionais.

No contexto de políticas neoliberais, o letramento passa a significar “[...] o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18). Desse modo, as práticas de letramento prevêem práticas de leitura e de escrita em que se aprende a ler lendo e a escrever escrevendo. Tão somente isso! Sob nossa perspectiva, essa ideia não colabora para que as pessoas se posicionem no mundo e passem a dizer a sua palavra. **O letramento, em tempos de *Compromisso Todos pela Educação*, portanto, conduz à ideia de funcionalidade da leitura e da escrita e, portanto, tendência a preparar os sujeitos para atender a demandas e não para criar demandas, intervir no mundo**, pois os sujeitos não são incentivados/convidados para participar das questões presentes em sua sociedade. Eles são constituídos pretensamente para servirem de mão de obra no mercado de trabalho. Não é sem razão o que, nesse sentido, Geraldi (2011, p. 30) nos acena:

O letramento prevê de antemão o lugar social que cada um deve ocupar – qualquer exceção pode ser inadequada, quer sejam uma leitura e uma escrita para mais (política e crítica), quer sejam uma leitura e escrita para menos (não compreender instruções, avisos, faturas, contas etc.).

Não foi sem motivo, então, que, na quarta parte deste relatório, a partir de nossas análises, percebemos, de norte ao sul do País, a adesão dos Estados e dos municípios a várias perspectivas teórico-metodológicas para dar conta das práticas alfabetizadoras. Dentre essas perspectivas, está o retorno ao uso do método fônico

e a continuidade do trabalho com propostas denominadas construtivistas. Esse movimento, aparentemente contraditório, reforça **a nossa tese inicial, pois houve, portanto, com a adoção oficial do termo letramento, a possibilidade de conciliação de perspectivas teóricas e metodológicas distintas.** Faltava, então, pensar a nossa tese a partir do contexto de sala de aula. Haveria, nas práticas da professora, elementos que nos permitissem afirmar tal possibilidade de conciliação pela via do letramento?

Dirigimo-nos para o contexto da escola/sala de aula. Desde os primeiros passos que demos naquele local, percebemos que a escola estava povoada pelo discurso de letramento. E não era para menos, pois, como assinalamos na quinta parte deste relatório, as cobranças, para os professores das classes de alfabetização, vinham a partir da tabulação dos resultados da *Provinha Brasil*. Por isso, para o ano de 2010, as prescrições oficiais da Semed se direcionaram para a possibilidade de concretização da fórmula “**alfabetizar letrando**” em todas as escolas da rede. E de que modo? **A partir do trabalho com textos. Conforme destacamos, a matriz curricular da Semed demonstrava que o trabalho com textos passava a ser o elemento articulador do currículo.**

Nesse contexto, os professores do primeiro ciclo do ensino fundamental passaram a acreditar que o letramento ampliaria as práticas de alfabetização por propor o trabalho com o texto. Essa posição nos instigou a pensar **como se concretizava o trabalho com o texto na sala de aula escolhida para o desenvolvimento da pesquisa.** Diante de uma intensa vivência no contexto dessa sala de aula, passamos a verificar que as práticas eram organizadas a partir de três instâncias: **a) de projetos orientados pela Semed; b) de atividades propostas pelo livro didático; c) de atividades que a professora organizava e desenvolvia.**

Conforme nossas discussões, percebemos que o trabalho com o texto, independentemente de sua origem, era orientado pela mesma concepção de língua e linguagem, qual seja: linguagem como instrumento de comunicação ou meio objetivo de comunicação. Tal concepção, conforme assinalamos, constitui umas das correntes discutidas por Bakhtin (2006), quando caracteriza e critica o objetivismo abstrato.

Desse modo, no **tocante à leitura**, os trabalhos atentaram, basicamente, para a decodificação das palavras, entonação no ato da leitura e pronúncia correta. Tais práticas de leitura acabaram subtraindo a possibilidade de desenvolver leituras que incentivassem as crianças a tomar os textos, assim como discutem Pérez e Araújo (2011, p. 128-144), como *palavramundo*, como efetivamente conteúdo alfabetizador. No **tocante à escrita**, as atividades focaram, por exemplo, a cópia, o uso de letras maiúsculas e minúsculas etc. Já com relação **ao estudo do texto**, o trabalho se restringiu à localização de informações explícitas no texto.

Nesse caso, fica entendido que estudar um texto significa assumir uma atitude passiva diante do escrito. Segundo Macedo (2000, p. 3), significa *sacrificar*, portanto, “[...] a análise crítica da ordem social e política que dá origem à necessidade de leitura em primeiro lugar”. Por essa razão, esse autor afirma que tal perspectiva de alfabetização tem na base a ideia de desenvolvimento “[...] dos *alfabetizados funcionais*’, treinados primordialmente para atender aos requisitos de nossa sociedade tecnológica cada vez mais complexa” (MACEDO, 2000, p. 3, grifo nosso).

Sobre a **produção de texto**, podemos dizer que ela não existiu efetivamente, pois o trabalho de escrita priorizou os aspectos composicionais textuais. Desse modo, os temas tratados nas atividades de produção de texto foram introduzidos na sala de aula com função de realizar a atividade pela atividade. Como aponta Geraldi (2010, p. 115), um texto é efetivamente texto quando:

[...] é produto de elaboração própria que encontra nos outros textos apenas modelos ou aplicações. A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações.

De acordo com esse entendimento do autor, práticas escolares de ler e escrever jamais poderão ser revolucionárias, ao sabor do letramento. E por que razão? Por está concebida a ideia de que ler e escrever não podem se voltar para uma visão de língua e linguagem como produto das interações entre sujeitos. Em tempos de letramento, é necessária a manutenção de práticas de leitura e de escrita que, para não demonstrarem escancaradamente serem produtoras de processos alienantes,

fingem que trazem o social para dentro da sala de aula. Tal fingimento se dá pelo discurso da inserção de textos que circulam na sociedade nas práticas de sala de aula. Sob nossa perspectiva, essa é uma simulação armada para não permitir que as professoras alfabetizadoras percebam que a língua está sendo incentivada a ser praticada por elas, conforme assinala Gnerre (1991), com função de ser um *arame farpado* pelo discurso oficial (criado e mantido pelos dominantes, no caso, os empresários) para garantir a manutenção da ordem social, política e econômica.

Nesses termos, inferimos que está prescrito por este discurso que todas as professoras alfabetizadoras brasileiras sejam executoras de demandas dos empresários (façam nas classes de alfabetização o que eles passam a orientar). Em razão disso, as professoras, em tempos de letramento, devem continuar levando para a sala de aula não um texto/vida, como concebido por Geraldi (1993, 2010, 2011), mas uma enunciação monológica.

Também como acenamos na quinta parte deste relatório, foi, ao longo das atividades de recuperação nas duas últimas semanas de aula, que conseguimos encontrar elementos nas práticas da professora que chamariam a nossa atenção para pensarmos **em nossa hipótese inicial de pesquisa**.

Como vimos, nesse período, a professora trabalhou com as crianças atividades que se remeteram ao trabalho com a palavra. Essas atividades tinham o objetivo de trabalhar lacunas identificadas pela professora na alfabetização, ou seja, no domínio da escrita alfabética. O trabalho desenvolvido pela professora, nesse momento, demonstrou que há manutenção de atividades/propostas advindas do modo como os construtivistas pensam o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, não observamos, como propõem os defensores do método fônico, o trabalho sistemático com sílabas e fonemas. Sendo assim, **se, no plano discursivo (discutido na quarta parte deste relatório), verificamos a possibilidade de conciliação dessas orientações teórico-metodológicos, no plano prático (discutido na quinta parte desse relatório), observamos ênfase a formas de trabalho advindas do construtivismo e, também, a aspectos gramaticais, da escrita como cópia e da leitura como decodificação**.

Diante do que vimos tratando até aqui, faremos um último apontamento. As discussões desenvolvidas desde as primeiras linhas desta tese parecem evidenciar o que Gontijo (2005) destacou no final de seu texto *Alfabetização e a questão do letramento*, a saber, a necessidade de investir em um conceito de alfabetização que leve em conta as diferentes dimensões desse processo sem esquecer a sua dimensão política. Compreendemos que defender o termo/conceito alfabetização, na atualidade, na escola brasileira, significa, também, se indignar diante de impedimentos e retrocessos provocados pelo discurso de letramento.

Levando em consideração essa última afirmação, voltamos a Zaccur (2011, p. 109) que diz: é “[...] inaceitável que as políticas de educação popular, em pleno século XXI, estejam pisando no freio [onde] crianças são submetidas a mais um modelo babélico de uma algaravia<sup>136</sup> de sons, e professoras são chamadas a fazer o que outros pensaram por elas”. E ainda interroga a autora:

Será que a educação vai ficar na contramão do que está presente no mundo? Na contramão de pesquisas que retomam pistas deixadas por Montessori e Vigotski, comprovando a complexidade do processo vivido pela criança, desenvolvendo-se, aprendendo e recriando tudo o que necessita para interagir com o outro; e na contramão até da anunciada era da criatividade em que o mundo do trabalho aposta crescentemente em grupos criativos (ZACCUR, 2011, p. 109).

Essa autora assinala que, “[...] além de enfrentar corajosamente mais esse retrocesso [chamado letramento], nos cabe explorar outras rotas [...] para potencializar as práticas das professoras alfabetizadoras” (ZACCUR, 2011, p. 109). E de que modo? Ela prossegue fazendo as seguintes perguntas/possíveis respostas:

Em vez de tecnicizar a alfabetização – por que não? – saborosas histórias contadas, cantadas, teatralizadas, como *abre-te sésamo* dos bens culturais da cultura escrita. Em vez de práticas que apenas reproduzem e mecanizam – por que não? – provocações que instiguem a criança curiosa a cada vez mais a pensar, descobrir e conhecer. Em vez de escolarização da leitura e da criatividade – por que não? – estímulos à compreensão ativa, à imaginação e à criatividade. Em vez do desperdício da experiência – por que não? – o diálogo entre a criação, conhecimento e vida (ZACCUR, 2011, p. 113).

---

<sup>136</sup> Qualquer coisa dita ou escrita confusamente.

Diante do que apresenta Zaccur, concluímos questionando: se passarmos a tomar a alfabetização no sentido de prática da leitura e da escrita da *palavramundo*, para que o letramento? Nas classes de alfabetização da escola *canela verde*, assim como nas milhares de classes de alfabetização constituídas pelo Brasil, apresentam-se várias “[...] rotas e múltiplas possibilidades para reinventar a alfabetização”. Se perdermos de vista essas possibilidades nos “[...] arriscamos a perder a sintonia com essas crianças ávidas [que habitam os *espaçostempos* dessas classes] de explorar e conhecer a novidade do mundo” (ZACCUR, 2011, p. 113).

Esperamos que as questões aqui expostas (as quais só foram possíveis porque uma professora alfabetizadora nos permitiu habitar a sua sala de aula), conjugadas à voz de tantos outros pensadores brasileiros que, historicamente, defenderam/defendem a alfabetização “[...] como um processo que não se restrinja à aquisição de habilidades [...]” (GONTIJO, 2002, p. 138), possam contribuir para que a **alfabetização** em nossa escola se configure como um processo de **inserção** e **ancoragem** dos sujeitos na **concretude da vida**, portanto, **sustentada no diálogo**.



## 7 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKKE, Lianete Lira Mendes Braga. **O discurso e a prática pedagógica do professor alfabetizador**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

BARBOSA, Rui. Métodos e programa escolar. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. (Obras Completas de Rui Barbosa, 1883, vol. X, tomo II).

BECALLI, Fernanda Zanetti. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BERNARDES, Maria do Carmo Barros. **A prática pedagógica de professoras alfabetizadoras no 2º ano do 1º ciclo do ensino fundamental**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

BERTAN, Andréa Henrique Franco. **Teoria, prática e o método utilizado**: o desafio da alfabetização. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente, 2006.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bingujal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociolingüística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Alfabetização infantil**: os novos caminhos: relatório apresentado à Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Brasília/DF, 2003. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1924>>. Acesso em: 24 abr. 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Disponível em: <[http://provabrasil2009.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=109:o-ideb-&catid=56:temas-relacionados&Itemid=103](http://provabrasil2009.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=109:o-ideb-&catid=56:temas-relacionados&Itemid=103)>. Acesso em: 24 abr. 2009.

BRASIL, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Disponível em: <[http://www.bresserpereira.org.br/ver\\_file\\_3.asp?id=121](http://www.bresserpereira.org.br/ver_file_3.asp?id=121)>. Acesso em: 22 mar. 2011.

BRITO, Antonia Edna. **Saberes da prática docente alfabetizadora**: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo, Scipione, 1989.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo, Scipione, 1998.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisas**, n. 114, nov. 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

CORTEZ, Margarida de Jesus. **A prática alfabetizadora em questão**: competências necessárias. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Alfabetizar letrando**: alguns desafios do 1º ciclo no ensino fundamental. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo. Campinas/SP: Autores Associados, 1993.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

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

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. FREITAS, Maria Teresa de Assunção; KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange Jobim. **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin, São Paulo: Cortez, 2003. p. 26-38.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GADOTTI, Moacir. O Brasil na Conferência Educação Para Todos. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Educação para Todos**: avaliação de uma década. Brasília: MEC/INEP, 2000.

GATTI, Marcia de Carvalho. **Concepções e práticas docentes diante da diversidade dos alunos no processo de aquisição da leitura e da escrita**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. leitura e produção. 4. ed. São Paulo, Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, Edwirges (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOMES, Milena Soares. **Interação entre professor e aluno durante o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem da linguagem escrita**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí/SC, 2006.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização**: a criança e a linguagem escrita. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e a questão do letramento. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória/ES: PPGE/UFES, v. 11, n. 22, p. 42-69, jan./jun. 2005.

\_\_\_\_\_. Alfabetização na prática educativa escolar. **Revista do Professor**, Belo Horizonte/MG: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, n. 14, p. 7-16, out. 2006.

\_\_\_\_\_. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização**: teoria e prática. Vitória/ES: UFES/NEPALES/SEDU, 2009.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Des)caminhos da alfabetização no Brasil. In: ZACCUR, Edwirges (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

HEINSCH, Zenaide. **A prática pedagógica de professoras alfabetizadoras e o atendimento às diferenças na sala de aula**. 2006. Dissertação (Mestrado. Em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/SC, 2006.

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

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Donaldo. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, ano XXI, n. 71, Dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4208.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTIN, Daniela Taranta. **Práticas de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental: uma análise das metodologias na perspectiva histórico-cultural**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

MARTINS, André Silva. **Todos pela educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Plano Decenal de Educação para Todos (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira: EducaBrasil**. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=91>>. Acesso em: 30 jul. 2009.

MORAES, Daisinalva Amorim de. **As práticas de alfabetização de professores da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e a formação de crianças alfabetizadas e letradas**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MORTATTI, M. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1874/1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Disponível em: <[www.mec.br](http://www.mec.br)>. Acesso em: 4 nov. 2006.

NOGUEIRA, Jefferson Gomes. **Segurança alimentar:** abrangência do Programa Bolsa Família no município de Vila Velha/ES. Disponível em: <[http://www.fomezero.gov.br/arquivos/seguranca\\_alimentar\\_-\\_abrangencia\\_do\\_programa\\_bolsa\\_familia\\_no\\_municipio\\_de\\_vila\\_velha\\_es.pdf/view](http://www.fomezero.gov.br/arquivos/seguranca_alimentar_-_abrangencia_do_programa_bolsa_familia_no_municipio_de_vila_velha_es.pdf/view)>. Acesso em: 11 nov. 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de.; SOUZA, Sandra Zákia Lian de. Políticas de avaliação e quase-mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Número Especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 maio 2007.

OLIVEIRA, Marlene Martins de. **Práticas de leitura e escrita dos professores de uma escola do sistema municipal de ensino de Vitória/ES.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

OLIVEIRA, Tâmara Fresia Mantovani de. **Os conhecimentos manifestos pelos professores para o ensino em alfabetização.** 2008. Tese (Doutorado em Educação, História, Política e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Educação, História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil.** São Paulo: Editora 34, 1996.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Gêneros textuais e letramento:** uma abordagem sociointeracionista da produção escrita de crianças de 1ª e 2ª séries. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

PEREIRA, Rosângela. **Interação de sala de aula:** alfabetização e letramento no primeiro ciclo do ensino fundamental. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização para além do método: uma sintaxe freiriana. **Revista Moçambás:** acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.mocambas.org>>. Publicado em: março 2007.

PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal; ARAÚJO, Mairce. A “palavramundo” como conteúdo alfabetizador: problematizando o conceito de letramento. In: ZACCUR, Edwirges

(Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado**. Texto apresentado na Anped Sul, 2008. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/peroni/>> Acesso em: 24 maio 2008.

\_\_\_\_\_. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. Disponível em: <<http://www ONGCidade.org/site/arquivos/artigos/veraperoni46d47ab52c390.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2007.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (PBPAE)**: Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: Editora Maria Beatriz Luce, v. 25, n. 2, p. 285-300, maio/ago. 2009.

REBOUÇAS, Moema Lúcia Martins. Uma leitura de textos visuais. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. Vitória/ES: PPGE/UFES, v. 12, p. 101-116, 2006.

REIS, Sabrina de Lima Oliveira dos. **O papel de uma professora alfabetizadora: construções e reconstruções**. 2006. Dissertação (Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação) – Programa de Pós-Graduação em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação, Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes/SP, 2006.

RIBEIRO, Ana Cláudia Gonçalves. **Mediações pedagógicas nas práticas alfabetizadoras**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria/SC, Santa Maria/SC, 2006.

SANTAIANA, Rochele da Silva. **“+ 1 é fundamental”**: práticas de governamento dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2008.

SANTOS, Dorothéia Bárbara. **A teoria e a prática pedagógica no cenário das turmas de alfabetização de uma escola inclusiva**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO; Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**: análise crítica da política do MEC, Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

SCALCON, Suze Gomes. **A teoria na prática e a prática na teoria: uma experiência histórico-crítica**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2003.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Os sentidos da leitura**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-2223--Int.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

SHIOCHETTI, Neuzi Schotten. **Processo até ler e escrever convencionalmente: concepção de alfabetização e letramento dos professores alfabetizadores de Pomerode**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Comunicação (CEHCOM), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí/SC, 2004.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. In: SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 4 dez. 2003.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-40.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZACCUR, Edwirges. Alfabetização: práticas emancipatórias em vez de velhos métodos com novos discursos. In: ZACCUR, Edwirges (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

ZUNINO, Heloísa Marinho Wichern. **Professoras alfabetizadoras: concepções e práticas**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí/SC, 2003.



## APÊNDICES

## APÊNDICE A – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM CAMPO

<b>Mês</b>	<b>Atividades</b>
Fevereiro/Março	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do projeto de pesquisa para o(a) diretor(a) e o(a) pedagogo(a) e solicitação formal para o desenvolvimento da investigação pretendida</li> <li>• Reunião com todos os professores e funcionários da escola objetivando a apresentação do projeto de pesquisa</li> <li>• Reunião com o(a) professor(a) alfabetizador(a) com quem faremos a pesquisa</li> <li>• Reunião com os pais para apresentação do projeto de pesquisa e solicitação de assinatura de termo que visa ao consentimento da participação de seus filhos na investigação</li> <li>• Visita geral em todos os ambientes da escola (primeira aproximação)</li> <li>• Coleta de dados da escola (aspectos físicos, administrativos e pedagógicos).</li> <li>• Entrevista com o(a) pedagogo(a) da escola com a utilização do APÊNDICE J</li> <li>• Coleta de dados, por meio da observação, filmagens e fotografias da sala de aula, foco da pesquisa, buscando destacar: aspecto físico, organização do espaço, mobília, posição da lousa, iluminação, ventilação, materiais visuais presentes na sala etc.</li> <li>• Contatos iniciais com o dinamismo da sala de aula em que desenvolveremos a pesquisa</li> </ul>
Abril	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coleta de dados na sala de aula por meio de observação, registro em diário de campo, filmagens e fotografias da sala de aula (foco no desenvolvimento da prática do(a) professor(a) e repercussão no contexto da sala de aula)</li> </ul>
Maio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista com o(a) professor(a), com a utilização do APÊNDICE G</li> <li>• Coleta de dados na sala de aula por meio de observação, registro em diário de campo, filmagens e fotografias da sala de aula (foco no desenvolvimento da prática do(a) professor(a) e repercussão no contexto da sala de aula)</li> </ul>
Junho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coleta de dados na sala de aula por meio de observação, registro em diário de campo, filmagens e fotografias da sala de aula (foco no desenvolvimento da prática do(a) professor(a) e repercussão no contexto da sala de aula)</li> </ul>
Julho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coleta de dados na sala de aula por meio de observação, registro em diário de campo, filmagens e fotografias da sala de aula (foco no desenvolvimento</li> </ul>

	da prática do(a) professor(a) e repercussão no contexto da sala de aula)
Agosto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coleta de dados na sala de aula por meio de observação, registro em diário de campo, filmagens e fotografias da sala de aula (foco no desenvolvimento da prática do(a) professor(a) e repercussão no contexto da sala de aula)</li> </ul>
Setembro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coleta de dados na sala de aula por meio de observação, registro em diário de campo, filmagens e fotografias da sala de aula (foco no desenvolvimento da prática do(a) professor(a) e repercussão no contexto da sala de aula)</li> </ul>
Outubro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coleta de dados na sala de aula por meio de observação, registro em diário de campo, filmagens e fotografias da sala de aula (foco no desenvolvimento da prática do(a) professor(a) e repercussão no contexto da sala de aula)</li> <li>• Entrevistas com as crianças</li> </ul>
Novembro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coleta de dados na sala de aula por meio de observação, registro em diário de campo, filmagens e fotografias da sala de aula (foco no desenvolvimento da prática do(a) professor(a) e repercussão no contexto da sala de aula)</li> </ul>
Dezembro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coleta de dados na sala de aula por meio de observação, registro em diário de campo, filmagens e fotografias da sala de aula (foco no desenvolvimento da prática do(a) professor(a) e repercussão no contexto da sala de aula)</li> <li>• Encerramento da coleta de dados na sala de aula por meio de observação, registro em diário de campo (foco no desenvolvimento da prática do(a) professor(a) e repercussão no contexto da sala de aula)</li> <li>• Reunião com o(a) diretor(a) e o(a) pedagogo(a) para apresentarmos nossos agradecimentos pela permissão do desenvolvimento da pesquisa na escola</li> <li>• Reunião com todos os professores e funcionários da escola objetivando formalizar nossos agradecimentos e fazer breves considerações sobre o percurso que vivemos na escola</li> <li>• Reunião com os pais que participaram da pesquisa formalizando nossos agradecimentos por terem participado, bem como seus filhos da investigação</li> </ul>

APÊNDICE B<sup>137</sup> – CARTA DE APRESENTAÇÃO À UNIDADE DE ENSINO  
PROTOCOLO DE PESQUISA  
(1ª Parte)

Vitória (ES), fevereiro de 2010

À UMEF  
A/C \_\_\_\_\_

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos aos profissionais (sujeitos da pesquisa) da \_\_\_\_\_, unidade da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha/ES, o projeto de pesquisa *Propostas e Práticas de alfabetização em uma turma do segundo ano do ensino fundamental do município de Vila Velha/ES*, de autoria do doutorando Vanildo Stieg, como recomendação para a realização do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade federal do Espírito Santo (UFES).

Esta investigação tem como objetivo central compreender como se constituem e são desenvolvidas as práticas de alfabetização em uma turma do segundo ano do ensino fundamental do município de Vila Velha/ES, na atualidade. A coleta de dados será desenvolvida, basicamente, a partir dos seguintes instrumentos de pesquisa: observação, entrevistas e análises de documentos, incluindo gravações de áudio e vídeo bem como registros em diário de campo. Solicitaremos às famílias o consentimento para sua participação e das crianças na pesquisa, com esclarecimentos sobre o tratamento ético dos dados que coletaremos. O trabalho será desenvolvido a partir de negociações com os sujeitos, e os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após o relatório final que será apresentado na tese de Doutorado, com possibilidade de publicação.

Vitória (ES), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

<b>Nome do profissional</b>	<b>Função</b>	<b>Assinatura/RG</b>	<b>Telefone</b>
	Professor(a)		
	Pedagogo(a)		
	Diretor(a)		

<sup>137</sup> Para o desenvolvimento deste documento de pesquisa, tomamos como base o APÊNDICE A da dissertação de Dilza Côco, intitulada *Práticas de leitura na alfabetização* defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em 2005.

PROTOCOLO DE PESQUISA  
(2ª Parte)

CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa *Propostas e Práticas de alfabetização em uma turma do segundo ano do ensino fundamental do município de Vila Velha/ES*, realizada por Vanildo Stieg, no ano de 2010, na ....., em uma turma do segundo ano do turno \_\_\_\_\_ Dando continuidade ao tratamento ético aos dados, solicitamos a autorização dos profissionais da escola, envolvidos neste estudo, para solicitação de imagens obtidas por meio de fotografias e filmagens na produção de relatório de pesquisa. Essas imagens serão utilizadas para fins estritamente científicos ligados a esta pesquisa.

Atenciosamente,

Vanildo Stieg  
Pesquisador

Eu, \_\_\_\_\_, portador da CI nº \_\_\_\_\_, residente e domiciliado na Rua/Av \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ bairro \_\_\_\_\_ do município de \_\_\_\_\_ profissional da UMEF \_\_\_\_\_, autorizo a utilização de minhas imagens na produção da pesquisa *Práticas de alfabetização em uma turma do segundo ano do ensino fundamental do município de Vila Velha/ES*, realizada por Vanildo Stieg.

Assinatura do profissional: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

APÊNDICE C<sup>138</sup> – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS  
 PROTOCOLO DE PESQUISA  
 (1ª Parte)

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos aos pais/responsáveis das crianças/sujeitos da turma do segundo ano da ....., unidade da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha/ES, o projeto de pesquisa *Práticas de alfabetização em uma turma do segundo ano do ensino fundamental do município de Vila Velha/ES*, de autoria do doutorando Vanildo Stieg, como recomendação para a realização do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Esta investigação tem como objetivo central compreender como se constituem e são desenvolvidas as práticas de alfabetização em uma turma do segundo ano do ensino fundamental do município de Vila Velha/ES, na atualidade. A coleta de dados será desenvolvida, basicamente, a partir dos seguintes instrumentos de pesquisa: observação, entrevistas e análises de documentos, incluindo gravações de áudio e vídeo bem como registros em diário de campo. Para garantir o tratamento ético dos dados, o nome da escola será mantido em sigilo, serão utilizadas apenas as iniciais dos nomes das crianças e as filmagens serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa, preservando, sobretudo, a integridade de todos da escola. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados na tese de Doutorado e poderão ser utilizados para publicação. Por essa razão, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento.

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) aluno (a) \_\_\_\_\_, do segundo ano da UMEF (.....), autorizo sua participação no projeto de pesquisa intitulado *Propostas e Práticas de alfabetização em uma turma do segundo ano do ensino fundamental do município de Vila Velha/ES*, realizado por Vanildo Stieg, concordando com os procedimentos aqui apresentados.

Assinatura: \_\_\_\_\_ RG.: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

<sup>138</sup> Este documento de pesquisa foi desenvolvido tomando como base os APÊNDICES B e C das dissertações de Dilza Côco intitulada *Práticas de leitura na alfabetização* defendida, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (2005) e de Maristela Gatti Piffer, intitulada *O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil* (2005), também defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade.

PROTOCOLO DE PESQUISA  
(2ª Parte)  
CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa *Propostas e Práticas de alfabetização em uma turma do segundo ano do ensino fundamental do município de Vila Velha/ES*, desenvolvida por Vanildo Stieg, no ano de 2010, na ....., na turma de 2º ano do turno (a combinar). Dando continuidade ao tratamento ético dos dados, solicito a autorização dos pais ou responsáveis dos alunos envolvidos nesse estudo para a utilização de imagens obtidas por meio de fotografias e filmagens na produção do relatório de pesquisa. Essas imagens serão utilizadas para fins estritamente científicos ligados a esta pesquisa.

Atenciosamente

Vanildo Stieg  
Pesquisador

Eu, \_\_\_\_\_,  
Portador da CI nº \_\_\_\_\_, residente e domiciliado na  
rua \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_ bairro \_\_\_\_\_  
do município de \_\_\_\_\_, responsável pelo (a)  
aluno(a) \_\_\_\_\_, autorizo a utilização das  
imagens do meu filho(a) na produção da pesquisa *Propostas e Práticas de  
alfabetização em uma turma do segundo ano do ensino fundamental do município  
de Vila Velha/ES*, desenvolvida por Vanildo Stieg.

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D<sup>139</sup> – ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

### 1. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA:

Nome da Escola: \_\_\_\_\_

Endereço completo: \_\_\_\_\_

Telefone: (     ) – (                     )

E-mail: \_\_\_\_\_

Autorização para o funcionamento desta Unidade Escolar: \_\_\_\_\_

Seu reconhecimento: \_\_\_\_\_

Data da inauguração: \_\_\_\_\_

Diretores da Escola desde a sua inauguração: *(Esta questão poderá ser respondida no verso desta folha)*

### 2. INSTITUIÇÕES/ESTABELECIMENTOS NAS MEDIAÇÕES DA ESCOLA

Escola pública		Correios		Oficina cultural	
Escola particular		Hospital		Academia de ginástica	
Biblioteca		Pronto socorro		Vídeo-locadora	
Museu		Posto de saúde		Cinema	
Escola de línguas		Farmácia		Delegacia de Polícia	
Escola de informática		Shopping		(...) Outras	
Clube recreativo		Associações comunitárias			
Igreja		Hipermercado			

### 3. ASPECTO FÍSICO

Salas nº de ordem	Área	Estado de conservação			Uso		Nº de alunos			Carteiras
		Bom	Regular	Ruim	Sim	Não	M	T	N	
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										

<sup>139</sup> Este roteiro consiste numa adaptação da sugestão apresentada pelo *Guia preliminar para o levantamento de dados sobre a estrutura física e a organização sócio-cultural da escola*, desenvolvido pela Equipe Pedagógica do Instituto Paulo Freire (IPF). São Paulo: IPF, agosto de 1997.



3.1. Outras dependências							
Especificação	Quantidade	Área	Estado de conservação			Uso com aluno	
			Bom	Regular	Ruim	Sim	Não
Biblioteca							
Salas da secretaria							
Sala da diretoria							
Sala dos professores							
Auditório							
Sala ambiente							
Cozinha							
Cantina							
Refeitório							
Banheiros dos alunos e de servidores							
Sala da coordenação pedagógica							
Laboratório							
Quadra							
Piscina							
Sala de Xerox							
Sala de informática							
Horta							
Sala de vídeo							
Pátio coberto e descoberto							

4. EQUIPAMENTO E MATERIAL PERMANENTE							
4.1. Móveis							
Ordem	Especificação	Quantidade	Estado de conservação			Em uso	
			Bom	Regular	Ruim	Sim	Não
1	Carteiras						
2	Armários 2.1 Sala de aula						
	2.2 Cozinha						
	2.3 Secretaria						
	2.4 Outros						
3	Arquivos 2.1 Sala de aula						
	2.2 Cozinha						
	2.3 Secretaria						
	2.4 Outros						
4	Estante 2.1 Sala de aula						
	2.2 Cozinha						
	2.3 Secretaria						
	2.4 Outros						
5	Mesas 2.1 Sala de aula						
	2.2 Cozinha						
	2.3 Secretaria						
	2.4 Outros						

4.2. Equipamentos							
Ordem	Especificação	Quant.	Estado de conservação			Em uso	
			Bom	Regular	Ruim	Sim	Não
1	Máquina de escrever						
2	Mimeógrafos						
3	Projetores de slides e de filmes						
4	Retroprojektor						
5	Aparelho de som						
6	Televisor						
7	Vídeo/DVD						
8	Antena parabólica						
9	Cofre						
10	Fax						
11	Telefone						
12	Máquina de xerox						
13	Computador						
14	Impressora						
15	Telão						
16							
17							
18							
19							
20							

4.3. Utensílios							
Ordem	Especificação	Quantidade	Estado de conservação			Em uso	
			Bom	Regular	Ruim	Sim	Não
1	Fogão						
2	Filtros						
3	Balanças						
4	Bebedouro						
5	Geladeira						
6	Freezer						
7	Liquidificadores						
8	Espremedor de laranja						
9	Forno						
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							



<b>6. RECEITA DA UNIDADE ESCOLAR</b>			
<b>Origem</b>	<b>Periodicidade do recebimento</b>	<b>Valor</b>	<b>Destinação</b>

<b>7. SITUAÇÃO DA ESCOLA</b>							
<b>Curso</b>	<b>Anos</b>	<b>1º Turno</b>		<b>2º Turno</b>		<b>3º Turno</b>	
		<b>Turmas</b>	<b>Alunos</b>	<b>Turmas</b>	<b>Alunos</b>	<b>Turmas</b>	<b>Alunos</b>
7.1. Ensino Fundamental 1º ao 4º Ano	1º						
	2º						
	3º						
	4º						
	<b>Total</b>						

<b>8. DESEMPENHO</b>											
<b>8.1. Ensino Fundamental – 1º ao 4º ano</b>											
<b>Ano</b>		<b>Ano</b>	<b>Ano</b>	<b>Ano</b>	<b>Ano</b>	<b>Ano</b>		<b>Ano</b>	<b>Ano</b>	<b>Ano</b>	<b>Ano</b>
1º	Mat. inicial					2º	Mat. inicial				
	Transf. exped.						Transf. exped.				
	Transf. receb.						Transf. receb.				
	Evadido						Evadido				
	Aprov.						Aprov.				
	Reprov.						Reprov.				
<b>Ano</b>		<b>Ano</b>	<b>Ano</b>	<b>Ano</b>	<b>Ano</b>	<b>Ano</b>		<b>Ano</b>	<b>Ano</b>	<b>Ano</b>	<b>Ano</b>
3º	Mat. inicial					4º	Mat. inicial				
	Transf. exped.						Transf. exped.				
	Transf. receb.						Transf. receb.				
	Evadido						Evadido				
	Aprov.						Aprov.				
	Reprov.						Reprov.				



## APÊNDICE E<sup>140</sup> – ROTEIRO PARA A CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULA

### 1. Aspecto físico:

a) Dimensão espacial: \_\_\_\_\_

b) Mobília:

---



---



---

c) Há ambientes específicos na sala de aula? Quais?

---



---



---

d) Materiais escritos expostos:

---



---



---

e) Materiais visuais expostos:

---



---



---

### 2. A turma:

a) Número de alunos: Meninas: \_\_\_\_\_ Meninos: \_\_\_\_\_

b) Forma de organização da turma:

---



---



---

c) Números de crianças ingressantes este ano:

---



---



---

### 3. Sobre a organização do trabalho coletivo:

a) Há regras para orientar o trabalho e a organização diária? \_\_\_\_\_

c) São explicitadas? Como? \_\_\_\_\_

d) São cobradas? Como? \_\_\_\_\_

<sup>140</sup> Instrumento de pesquisa elaborado, com adaptação, tendo como referência o APÊNDICE F da dissertação de mestrado de Maristela Gatti Piffer intitulada *O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em 2005.



## APÊNDICE F – ROTEIRO PARA A CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Este roteiro visa a coletar informações com as famílias destinadas à caracterização das crianças.

<b>1ª Parte</b>
-----------------

1. Aluno (a): \_\_\_\_\_ Nascimento: \_\_\_\_\_
2. Endereço completo: \_\_\_\_\_
3. Nome do pai \_\_\_\_\_  
Série ou grau de escolaridade que possui: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_
4. Nome da mãe: \_\_\_\_\_  
Série ou grau de escolaridade que possui: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_
5. Outro responsável: \_\_\_\_\_  
Série ou grau de escolaridade que possui: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_
6. Renda mensal da família: \_\_\_\_\_
7. Tem irmãos: \_\_\_\_\_ Quantos? \_\_\_\_\_
8. Quais são as pessoas da família que moram com a criança?  
\_\_\_\_\_
9. Há quanto tempo à criança frequenta a escola (educação infantil/ensino fundamental)?  
\_\_\_\_\_
10. Já estudou em outra escola? Qual/Quais?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
11. Atividades mais comuns que a criança realiza:
  - a) Em casa:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - b) Fora do ambiente familiar:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



12. Que tipos de materiais escritos são usados para leitura em casa:

( ) Jornais. Quais: \_\_\_\_\_

( ) Revistas. Quais:

\_\_\_\_\_  
( ) Livros. Quais: \_\_\_\_\_

( ) Gibis. Quais: \_\_\_\_\_

( ) Encartes publicitários. Quais: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
( ) Correspondências pessoais. De que tipos: \_\_\_\_\_

Outros tipos de materiais não relacionados: \_\_\_\_\_

13. Quando necessita usar a leitura nas tarefas de casa ou no dia a dia, a criança:

( ) Geralmente lê sozinha

( ) Às vezes solicita ajuda de outra pessoa

( ) Sempre solicita ajuda de outra pessoa

( ) Não faz uso da leitura

14. Que tipo de material é utilizado pela criança (ou por outra pessoa que lê para ela) para leitura no ambiente familiar?

( ) Livros de literatura infantil

( ) Gibis

( ) Revistas

( ) Jornais

( ) Nenhum material

( ) Outros:

15. Para você, é importante que seu filho (a) aprenda a ler e escrever? Por quê?

\_\_\_\_\_

16. Em sua opinião, qual é a fase escolar mais propícia para o aprendizado da leitura? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

17. Quais atividades você considera importantes e/ou contribuem para que seu filho aprenda a ler?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<b>2ª Parte</b>
-----------------

As perguntas que seguem estão relacionadas com a prática do adulto (pai, mãe ou responsável) que convive com a criança.

Nome do entrevistado:

---

1. Quem mais influenciou no seu gosto pela leitura?

- Mãe ou responsável do sexo feminino
- Algum professor ou professora
- Pai ou responsável do sexo masculino
- Algum amigo ou amiga
- Algum outro parente
- Padre/pastor ou algum líder religioso
- Algum colega ou superior no trabalho
- Outra pessoa
- Ninguém

2. Qual/quais dos livros abaixo você possui em casa?

- Dicionário
- Guias, listas e catálogo
- Enciclopédias
- Bíblias, livros sagrados ou religiosos
- Livros escolares
- Livros de literatura/ romances
- Livros infantis
- Livros de receita de cozinha

3. Quais gêneros de livros você costuma ler?

- Bíblias ou livros religiosos
- Romance, aventura, policial, ficção
- Livros didáticos
- Poesia
- Biografia, relatos históricos
- Livros técnicos, de teoria, ensaios
- Autoajuda, orientação pessoal
- Não costuma ler livros

4. Marque o tipo de biblioteca em que você já esteve ou costuma frequentar

- Biblioteca pública
- Biblioteca escolar
- Biblioteca no local de trabalho
- Outras não relacionadas
- Nunca foi a bibliotecas

5. Tem realizado curso além do ensino formal?

- Esta fazendo
- Fez nos últimos 12 meses
- Fez há mais de um ano
- Nunca fez

6. Costuma receber cartas via correio de amigos ou parentes?

- Sim
- Não

7. Faz uso do computador:

- Em casa
- No trabalho
- Em locais públicos
- Na escola
- Na faculdade
- Em outros locais não relacionados

8. Com que frequência utiliza o computador:

- Todos os dias da semana
- Quase todos os dias da semana
- Um ou dois dias por semana
- Eventualmente / de vez em quando
- Não utiliza computador

9. Marque as atividades abaixo que costuma realizar:

- Ir ao cinema  Sempre  Às vezes  Raramente  Nunca foi
- Assistir a filmes em casa  Sempre  Às vezes  Raramente  Nunca foi
- Ir a shows  Sempre  Às vezes  Raramente  Nunca foi
- Ir ao teatro  Sempre  Às vezes  Raramente  Nunca foi

## APÊNDICE G<sup>141</sup> – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O(A) PROFESSOR(A)

Este instrumento de pesquisa será utilizado para coletar informações para a caracterização do(a) professor(a) envolvido(a) no estudo.

### 1ª Parte

1. Sexo

Masculino ( )

Feminino ( )

2. Idade:

Abaixo de 25 anos ( )

Entre 26 e 30 anos ( )

Entre 31 e 35 anos ( )

Entre 36 e 40 anos ( )

Mais de 40 anos ( )

3. Você trabalha em:

Uma só escola ( )

Duas escolas ( )

Três escolas ou mais ( )

4. Nesta escola, você é:

Profissional efetivo ( )

Profissional contratado ( )

Outros ( )

Especificar:

---



---



---

Desde quando você trabalha nesta unidade de ensino?

---



---



---

Além de trabalhar nesta(s) escola(s), você exerce outra atividade profissional?

Sim ( )

Não ( )

Se sua resposta foi afirmativa, qual é essa atividade?

---



---



---

<sup>141</sup> Este documento de pesquisa foi desenvolvido tomando como base os APÊNDICES E e J das dissertações de Dilza Côco intitulada *Práticas de leitura na alfabetização*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (2005) e de Maristela Gatti Piffer, intitulada *O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil* (2005), também defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade.

5. Sua formação acadêmica está em nível:

- Médio - tipo de curso: \_\_\_\_\_  
 Licenciatura curta - tipo de curso: \_\_\_\_\_  
 Licenciatura plena - tipo de curso: \_\_\_\_\_  
 Pós-graduação/aproveitamento (menos de 360 horas)  
 Pós-graduação/especialização (360 horas ou mais)  
 Mestrado  
 Outros

Especificar:

---

---

---

---

6. Sua experiência como professora é:

- Abaixo de 2 anos  
 Entre 2 e 5 anos  
 Entre 6 e 7 anos  
 Entre 8 e 10 anos  
 Acima de 10 anos

7. Sua experiência profissional foi adquirida:

- Em nível fundamental (anos iniciais)  
 Em nível fundamental (anos finais)  
 Em nível médio  
 Na docência e em funções técnicas de ensino

8. Você participou de outros cursos que tenham contribuído para a sua formação como professor (a)?

- Sim  
 Não

Se sua resposta foi afirmativa, indique quais, citando três, por ordem de relevância, e indicando a carga horária correspondente:

---

---

---

9. Você é vinculada ao sindicato dos professores?

- Sim  
 Não

10. Assina jornais, revistas, periódicos?

- Sim  
 Não

Se sua resposta foi afirmativa, quais? \_\_\_\_\_

11. Participa de congressos, seminários ou encontros similares?

- Sempre  
 Às vezes  
 Nunca

12. Suas atividades culturais mais frequentes são:

SEMPRE / ÀS VEZES / NUNCA

- ( ) ( ) ( ) - ouvir rádio  
 ( ) ( ) ( ) - assistir à TV  
 ( ) ( ) ( ) - assistir a vídeo/DVD  
 ( ) ( ) ( ) - ir ao cinema  
 ( ) ( ) ( ) - ir ao teatro

Especificar outras, caso haja:

- ( ) ( ) ( ) - \_\_\_\_\_  
 ( ) ( ) ( ) - \_\_\_\_\_  
 ( ) ( ) ( ) - \_\_\_\_\_

13. Suas leituras mais comuns:

SEMPRE / ÀS VEZES / NUNCA

- ( ) ( ) ( ) - jornais locais  
 ( ) ( ) ( ) - jornais do País  
 ( ) ( ) ( ) - periódicos da área de educação  
 ( ) ( ) ( ) - livros didáticos  
 ( ) ( ) ( ) - livros variados sobre educação  
 ( ) ( ) ( ) - periódicos diversos

Especificar outras se ocorrerem:

- ( ) ( ) ( ) - \_\_\_\_\_  
 ( ) ( ) ( ) - \_\_\_\_\_  
 ( ) ( ) ( ) - \_\_\_\_\_

## 2ª Parte

14. Como se deu o seu processo de socialização com a leitura? (conte suas experiências com a leitura no âmbito familiar, escolar e profissional fazendo um breve histórico – ressaltando as experiências consideradas significativas).

15. Como você definiria o seu perfil atual como leitora?

16. Você gosta mais de ler ou de escrever? Em sua opinião, o que é mais fácil ou mais difícil?

17. A leitura é importante para o professor? Como desenvolvê-la?

18. Dentre os livros que você já leu quais os dois que você recomendaria a um amigo professor? Por quê?

19. Com quem você conversa sobre seus problemas de trabalho? Essa(s) pessoa(s) lhe indica(m) leitura(s)? (Como se dá esse processo?)

20. Quais as suas condições atuais de leitura? (tempo disponível, materiais mais frequentes, acesso a esses materiais...). Descreva.

21. Em qual referencial teórico (e métodos) você se apoia para efetivar o trabalho com a linguagem escrita na sala de aula?

22. Quais materiais teórico-práticos você consulta para orientar seu trabalho?

( ) Livros. Citar os mais consultados: \_\_\_\_\_

( ) Revistas. Quais? \_\_\_\_\_

( ) Livros didáticos. Quais os preferidos? \_\_\_\_\_

( ) Referencial Curricular Nacional.

( ) Material do PROFA.

( ) Material do Pró-Letramento.

( ) Diretrizes Municipais.

( ) Projeto da escola.

Outros:

---

23. Quais gêneros textuais são mais utilizados por você no trabalho com a linguagem escrita na sala de aula? Por quê?

24. Você acredita que é possível avançar em alguns aspectos? Quais? Como?

25. O que a escola demanda que os professores leiam?

26. Em que o grupo de formação continuada pode colaborar no desenvolvimento da leitura do professor?

27. O professor que lê com desenvoltura ensina melhor o aluno a ler? Qual a sua opinião?

28. Você dedica tempo para planejar atividades específicas ao ensino da leitura com o objetivo de formar leitores? Exemplifique essas situações de ensino.

29. Quais os fatores intraescolares que influenciam no desenvolvimento do trabalho com a leitura? (qualidade do livro didático, existência de biblioteca, material didático diversificado, existências de projetos que valorizem a leitura).

30. Você encontra alguma dificuldade para propor práticas de leitura na sala de aula? Quais condições de ensino aprendizagem são necessárias em atividades de leitura? Explique.

31. Que critérios são utilizados para selecionar os textos que compõem suas propostas de atividades de leitura? Em que materiais você busca esses textos?

32. A avaliação de leitura dos alunos é realizada em quais situações? Que aspectos são observados? Quais os objetivos que norteiam esse procedimento? Existe um perfil ideal de leitor a ser alcançado?

33. Quais atividades podem ser desenvolvidas fora do espaço da sala de aula, que você considera importante para a formação de sujeitos leitores? Essas atividades são acessíveis aos seus alunos?

## APÊNDICE H – FORMULÁRIO DE REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO

O diário de campo será um instrumento de pesquisa destinado ao registro de aspectos importantes a partir das observações desenvolvidas em sala de aula.

Escola: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Horário: \_\_\_\_\_

1. Observações:



## APÊNDICE I – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

Este roteiro será utilizado para coletar informações com as crianças para melhor caracteriza-las.

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Pais: \_\_\_\_\_

3. Irmãos: \_\_\_\_\_

4. Pessoas que moram com a criança: \_\_\_\_\_

5. Programas midiáticos favoritos:

Rádio: \_\_\_\_\_

TV: \_\_\_\_\_

Outro(s): \_\_\_\_\_

6. Diversão preferida da criança: \_\_\_\_\_

7. Quais os lugares a que ela já foi? Quem o/a acompanhou?

( ) Cinema

( ) Teatro

( ) Show musical

( ) Livraria

( ) Bibliotecas

( ) Banca de revistas

8. Ajuda em casa? Como? \_\_\_\_\_

9. Trabalha fora de casa? Onde? Quantas horas? É uma atividade remunerada?

\_\_\_\_\_

10. Gosta de ler? \_\_\_\_\_ O quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Quando você lê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Quem lê com ou para você em casa? \_\_\_\_\_

13. Quando você escreve? \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

14. O que você mais gosta de fazer? Ler ( ) ou escrever ( ) Por quê?

\_\_\_\_\_

15. Quais os presentes que costuma ganhar?

---

---

---

---

---

16. Dentre os presentes que costuma receber, já ganhou material para a leitura (livros)? Quem deu? Em que ocasião?

---

---

---

---

---

---

17. As pessoas da família fazem uso da leitura em casa? Que tipo?

---

---

---

---

---

18. Quem lê para você em casa? \_\_\_\_\_  
O quê? \_\_\_\_\_  
Quando? \_\_\_\_\_

19. Quem ajuda nas tarefas da escola? \_\_\_\_\_

20. Já estudou em outra escola? \_\_\_\_\_ Qual: \_\_\_\_\_

21. Gosta desta escola? \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

22. Qual atividade mais gosta de fazer na escola?

---

---

---

---

23. Qual não gosta? \_\_\_\_\_  
Por quê? \_\_\_\_\_

24. Você já comprou algum livro ou revista? Qual/quais?

---

---

25. Quando você quer ler, onde consegue os livros?

---

---

---

26. Você gosta de ir à biblioteca de sua escola?

---

---

---

27. O que você acha dos livros da biblioteca: Tem muita variedade? Você consegue levar sempre aquele que procura?

---

---

---

28. Você lê para alguém? Quem? O que você lê?

---

---

---

29. Você gosta de ouvir histórias? De que tipo?

---

---

---

30. Os que você acha dos textos de seus livros didáticos de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências? Por quê?

---

---

---

31. Qual a matéria que você mais gosta de estudar? Por quê?

---

---

---

32. Você acha importante aprender a ler e escrever? Por quê?

---

---

---

33. Outros dados suscitados durante a conversa?

---

---

## APÊNDICE J<sup>142</sup> – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O(A) PEDAGOGO(A)

Este instrumento de pesquisa será utilizado para coletar informações para a caracterização do(a) pedagogo(a) envolvido(a) no estudo.

### 1ª Parte

#### 1. Sexo

Masculino ( )

Feminino ( )

#### 2. Idade:

Abaixo de 25 anos ( )

Entre 26 e 30 anos ( )

Entre 31 e 35 anos ( )

Entre 36 e 40 anos ( )

Mais de 40 anos ( )

#### 3. Você trabalha em:

Uma só escola ( )

Duas escolas ( )

Três escolas ou mais ( )

#### 4. Nesta escola, você é:

Profissional efetivo ( )

Profissional contratado ( )

Outros ( )

Especificar:

---



---



---

Desde quando você trabalha nesta unidade de ensino?

---



---



---

Além de trabalhar nesta(s) escola(s), você exerce outra atividade profissional?

Sim ( )

Não ( )

Se sua resposta foi afirmativa, qual é essa atividade?

---

<sup>142</sup> Este documento de pesquisa foi desenvolvido tomando como base os APÊNDICES F e L das dissertações de Dilza Côco intitulada *Práticas de leitura na alfabetização*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (2005) e de Maristela Gatti Piffer, intitulada *O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil* (2005), também defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade.

5. Sua formação acadêmica está em nível:

- Médio - tipo de curso: \_\_\_\_\_
- Licenciatura curta - tipo de curso: \_\_\_\_\_
- Licenciatura plena - tipo de curso: \_\_\_\_\_
- Pós-graduação/aperfeiçoamento (menos de 360 horas)
- Pós-graduação/especialização (360 horas ou mais)
- Mestrado
- Outros

Especificar:

---

---

---

---

---

6. Sua experiência como pedagogo(a) é:

- Abaixo de 2 anos
- Entre 2 e 5 anos
- Entre 6 e 7 anos
- Entre 8 e 10 anos
- Acima de 10 anos

7. Sua experiência profissional foi adquirida:

- Em nível fundamental (anos iniciais)
- Em nível fundamental (anos finais)
- Em nível médio
- Na docência e em funções técnicas de ensino

8. Você participou de outros cursos que tenham contribuído para a sua formação como pedagogo(a)?

- Sim
- Não

Se sua resposta foi afirmativa, indique quais, citando três, por ordem de relevância, e indicando a carga horária correspondente: \_\_\_\_\_

9. Você é vinculado(a) ao sindicato?

- Sim
- Não

10. Assina jornais, revistas, periódicos?

- Sim
- Não

Se sua resposta foi afirmativa, quais? \_\_\_\_\_

11. Participa de congressos, seminários ou encontros similares?

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

12. Suas atividades culturais mais frequentes são:

SEMPRE / ÀS VEZES / NUNCA

- ( ) ( ) ( ) - ouvir rádio  
 ( ) ( ) ( ) - assistir à TV  
 ( ) ( ) ( ) - assistir a vídeo/DVD  
 ( ) ( ) ( ) - ir ao cinema  
 ( ) ( ) ( ) - ir ao teatro

Especificar outras, caso haja:

- ( ) ( ) ( ) - \_\_\_\_\_  
 ( ) ( ) ( ) - \_\_\_\_\_  
 ( ) ( ) ( ) - \_\_\_\_\_

13. Suas leituras mais comuns:

SEMPRE / ÀS VEZES / NUNCA

- ( ) ( ) ( ) - jornais locais  
 ( ) ( ) ( ) - jornais do País  
 ( ) ( ) ( ) - periódicos da área de educação  
 ( ) ( ) ( ) - livros didáticos  
 ( ) ( ) ( ) - livros variados sobre educação  
 ( ) ( ) ( ) - periódicos diversos

Especificar outras se ocorrerem:

- ( ) ( ) ( ) - \_\_\_\_\_  
 ( ) ( ) ( ) - \_\_\_\_\_  
 ( ) ( ) ( ) - \_\_\_\_\_

## 2ª Parte

14. Como se deu o seu processo de alfabetização? (Procure se lembrar da escola ou do lugar onde que aprendeu a ler e escrever, os materiais de leitura utilizados – livros, cartilhas, cartazes, etc. – e as atividades que desenvolveu na sua alfabetização. Conte também suas experiências com a leitura no âmbito familiar, escolar e profissional fazendo um breve histórico – ressaltando as experiências consideradas significativas).

15. Como você definiria o seu perfil atual como leitor(a)?

16. Você gosta mais de ler ou de escrever? Em sua opinião, o que é mais fácil ou mais difícil?

17. A leitura é importante para a sua atuação como pedagogo(a)? Como desenvolvê-la?

18. Dentre os livros que você já leu quais os dois que você recomendaria a um(a) amigo(a) pedagogo(a) ou professor(a)? Por quê?

19. Com quem você conversa sobre seus problemas de trabalho? Essa(s) pessoa(s) lhe indica(m) leitura(s)? (Como se dá esse processo?)

20. Quais as suas condições atuais de leitura? (tempo disponível, materiais mais frequentes, acesso a esses materiais...). Descreva.

21. Em qual referencial teórico (e métodos) a escola se apoia para efetivar o trabalho de orientação da linguagem escrita na sala de aula?

22. Quais materiais teórico-práticos os profissionais da escola consultam para orientar esse trabalho?

( ) Livros. Citar os mais consultados: \_\_\_\_\_

( ) Revistas. Quais? \_\_\_\_\_

( ) Livros didáticos. Quais os preferidos? \_\_\_\_\_

( ) Referencial Curricular Nacional.

( ) Material do PROFA.

( ) Material do Pró-Letramento.

( ) Diretrizes Municipais.

( ) Projeto da escola.

Outros:

---

---

---

23. Explique como faz o acompanhamento do trabalho docente na escola.

24. Sobre o plano de ação/projeto político-pedagógico da escola:

a) Como foi elaborado? Quando?

b) Quais os principais aspectos nele contemplados?

c) Contempla objetivos/estratégias para o trabalho com a alfabetização?

d) Como você avalia o desenvolvimento desse projeto no ano letivo de 2010?

25. Você encontra alguma dificuldade para propor práticas de alfabetização diferentes das que são habitualmente usadas na escola? Quais?

26. Quais as condições de ensino-aprendizagem são necessárias para que a alfabetização no primeiro ano se efetive?

27. Como o setor de educação básica tem orientado o trabalho com a linguagem escrita na escola? Quais iniciativas foram tomadas nesse sentido?

28. De onde se originam as práticas de avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita utilizadas na escola?

29. No decorrer do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, como se dá a avaliação da aprendizagem da criança?

30. Quais os objetivos orientam as práticas avaliativas do ensino da aprendizagem da leitura e da escrita?

31. Existe alguma orientação em nível de sistema municipal de ensino para avaliação dos alunos, quanto à capacidade de leitura e da escrita? Se a resposta for afirmativa, explique como isso acontece.
32. Que espaços/tempos e materiais educativos são destinados ao trabalho com a linguagem escrita na escola? Como são utilizados?
33. Em sua avaliação, como tem ocorrido o uso da biblioteca na escola?
34. Para você, qual o maior desafio na tarefa de alfabetizar?
35. Você acredita que é possível avançar em alguns aspectos? Quais? Como?
36. Como você avalia a alfabetização dos alunos do 2º ano em 2010? Quais ações você considera que foram mais importantes? Que fatores contribuíram e/ou dificultaram as condições de leitura e escrita proporcionadas a esse grupo?



**ANEXOS**

ANEXO A – CALENDÁRIO LETIVO (2010) DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE VILA VELHAS

# Calendário Escolar do Ensino Fundamental Ano 2010

Trimestre	Período	Dias Letivos
1*	22/02 a 26/05	68 <del>71</del>
2*	27/05 a 10/09	68 <del>66</del>
3*	13/09 a 18/12	65 <del>65</del>
<b>Total de Dias Letivos</b>		<b>201 <del>202</del></b>

**LEGENDA:**

▲	Início do Trimestre
S	Sábado
D	Domingo
L	Dias Letivos
R	Recesso
F	Feriado
FE	Férias
FF	Formação Continuada
CC	Conselho de Classe
RT	Recuperação Trimestral
FF	Recuperação Final
CF	Conselho Final

Prefeitura Municipal de Vila Velha  
 Estado do Espírito Santo  
 Secretária Municipal de Educação  
 Tempo de Construir Educação de Qualidade

Assinatura do Secretário

**ANEXO B – TABULAÇÃO DOS DADOS REFERENTES AO ROTEIRO DE  
CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS (APÊNDICE F DO PROJETO DE PESQUISA)**

**PRIMEIRA PARTE**

A primeira parte deste roteiro comporta dados relacionados com a caracterização da família e da criança.

Tabela 1 - Distribuição das crianças segundo idade (para compor esta questão ver data de nascimento)

<b>Idade</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
07 anos	12	85,7
08 anos	02	14,3
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Observação: Na sala de aula pesquisada, frequentavam 22 crianças, porém somente 14 famílias responderam e entregaram o roteiro de pesquisa.

Tabela 2 - Distribuição das crianças segundo o sexo

<b>Sexo</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Feminino	10	71,5
Masculino	04	28,5
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Observação: Na sala de aula pesquisada, frequentavam das 22 alunos, 11 meninos e 11 meninas, porém os dados da tabela são referentes aos roteiros respondidos e entregues.

Tabela 3 - Escolaridade do pai das crianças

<b>Escolaridade</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Ensino Fundamental Completo	02	14,3
Ensino Fundamental Incompleto	05	35,7
Ensino Médio Completo	03	21,4
Ensino Médio Incompleto	03	21,4
Pós- Graduação	01	7,2
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 4 - Escolaridade da mãe das crianças

<b>Escolaridade</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Ensino Fundamental Incompleto	01	7,2
Ensino Médio Completo	08	57,1
Ensino Médio Incompleto	04	28,5
Mestrado	01	7,2
<b>Total</b>	<b>14</b>	

Tabela 5 - Renda mensal da família

<b>Renda</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
1 salário	03	21,4
2 salários	04	28,5
3 salários	06	42,9
6 salários	01	7,2
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 6 - Distribuição das crianças por tempo de frequência na escola (infantil e ensino fundamental) (ver questão 9 do formulário)

<b>Tempo</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
2 anos	03	21,4
3 anos	04	28,5
4 anos	03	21,4
5 anos	03	21,4
6 anos	01	7,2
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 7 - Distribuição das crianças com experiência escolar em outra escola (ver questão 10 do formulário)

<b>Experiência anterior</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Sim	13	92,8
Não	01	7,2
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 8 - Atividades mais comuns que as crianças realizam em casa (ver questão 11 letra a)

<b>Atividades em casa</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Assiste a TV	07	22,5
Colabora nas atividades do lar	09	29,0
Brinca de boneca	02	6,4
Joguinhos infantis em computador	0	0,0
Brinca de escolinha	02	6,4
Joga bola	01	3,2
Canta	01	3,2
Conversa	02	6,4
Conta histórias	02	6,4
Brinca com colegas	2	6,4
Desenha	01	3,2
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Observação: Nesta questão, a família poderia assinalar mais de um material.

Tabela 9 - Atividades mais comuns que as crianças realizam fora do ambiente familiar (ver questão 11 letra b)

<b>Atividades em casa</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Passeio na praia	10	43,4
Passeio na sorveteria	02	8,6
Anda de bicicleta	01	4,3
Vai ao cinema	01	4,3
Brinca de jogar bola	01	4,3
Vai à pizzaria	01	4,3
Frequenta aulas de ginástica artística	01	4,3
Participa de atividades na Igreja	04	17,3
Brinca de "queimada"	01	4,3
Vai a festas diurnas com a mãe	01	4,3
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

Observação: Nesta questão, a família poderia assinalar mais de uma atividade.

Tabela 10 - Distribuição das crianças conforme as pessoas que moram em sua casa (ver questão 8)

<b>Pessoas</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Pai, mãe e irmão	03	21,4
Pai, mãe e irmãos	01	7,2
Mãe e irmãos	02	14,3
Pai, mãe, irmãos, avó, tio e tia	01	7,2
Avó, irmãos, tia e primo	01	7,2
Pai, mãe, irmãos e avó	01	7,2
Pai, mãe, irmãos, tio e tia	01	7,2
Mãe (filho único)		
Pai, mãe, avó, tio, tia e prima (filho único)	01	7,2
Pai, mãe, irmãos e prima	02	14,3
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 11 - Distribuição das crianças de acordo com número de irmãos (ver questão 7)

<b>Número de irmãos</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
1 irmão	06	42,9
2 irmãos	04	28,5
3 irmãos	02	14,3
Filho único	02	14,3
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 12 - Distribuição das crianças de acordo com a ocupação do pai (ver questão 3)

<b>Ocupação</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
4141-05 Estoquista	01	7,2
7711-05 Marceneiro	02	14,3
7152-10 Pedreiro	01	7,2
5143-25 Auxiliar de serviços gerais	02	14,3
9192-05 Mecânico	01	7,2
7741-05 Montador de móveis	01	7,2
2313-20 Professor de Geografia	01	7,2
7823-05 Motorista de automóveis	02	14,3
3144-10 Técnico em manutenção de máquinas	01	7,2
	02	14,3
Não responderam		
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Observação: As ocupações dos pais foram organizadas tomando por base a Classificação Brasileira das Ocupações (BRASIL, 2002) do Ministério do Trabalho e Emprego (Disponível em: <<http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/downloads.jsf>>. Acesso em: 7 mar. 2011).

Tabela 13 - Distribuição das crianças de acordo com a ocupação da mãe (ver questão 4)

<b>Ocupação</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
3547-05 Representante comercial autônomo	05	35,7
2346-24 Professor de língua portuguesa	01	7,2
7632-19 Costureira em geral	02	14,3
3224-15 Atendente de clínica dentária	01	7,2
5151-35 Técnico em enfermagem socorrista	01	7,2
2711-05 Chefe de cozinha	01	7,2
5143-20 Servente de limpeza	01	7,2
	01	7,2
Não trabalham fora de casa	01	7,2
Não responderam		
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Observação: As ocupações das mães foram organizadas tomando por base a Classificação Brasileira das Ocupações (BRASIL, 2002) do Ministério do Trabalho e Emprego (Disponível em: <<http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/downloads.jsf>>. Acesso em 7 mar. 2011).

Tabela 14 - Distribuição das crianças de acordo com materiais disponíveis para leitura em casa (ver questão 12)

<b>Materiais disponíveis</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Jornais	06	17,6
Revistas	03	8,8
Livros	09	26,4
Gibis	06	17,6
Encartes publicitários	06	17,6
Correspondências pessoais	02	5,8
Outros (Bíblia)	02	5,8
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

Observação: Nesta questão, a família poderia assinalar mais de um material.

Tabela 15 - Distribuição das crianças de acordo com a visão da família no tocante à independência das crianças na leitura para realizar atividades do cotidiano (ver questão 13)

<b>As crianças, nas tarefas do cotidiano, quando necessitam utilizar a leitura</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Geralmente leem sozinhas	07	50,0
Às vezes leem sozinhas	04	28,5
Sempre solicitam ajuda a outra pessoa	03	21,4
Não fazem uso da leitura	-	-
<b>Total</b>	<b>14</b>	

Tabela 16 - Distribuição das crianças conforme materiais de leitura utilizados pela própria criança ou por outra pessoa que lê para a criança no ambiente familiar (ver questão 14)

<b>Tipos de materiais lidos</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Livros de literatura infantil	07	21,8
Gibis	09	28,1
Revistas	04	12,5
Jornais	06	18,7
Bíblia	05	15,6
Livro escolar	01	3,1
Nenhum material	-	-
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Tabela 17 - Distribuição das crianças conforme motivos explicitados pelos pais para a importância da aprendizagem da leitura e da escrita (ver questão 15)

<b><i>A aprendizagem da leitura e da escrita é importante:</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
Para ter acesso à informação	02	14,3
Para a aprendizagem e desenvolvimento	03	21,4
Ser bem-sucedido no futuro (mais não específica que futuro)	09	64,2
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 18 - Distribuição das crianças conforme opinião da família sobre a fase propícia para a aprendizagem da leitura (ver questão 16)

<b><i>Período propício para o aprendizado da leitura:</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
Educação infantil	01	7,2
Ensino fundamental	12	85,6
Quando a criança desejar	01	7,2
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 19 - Distribuição das crianças conforme opinião da família sobre as atividades mais adequadas à aprendizagem da leitura (ver questão 17)

<b><i>Tipos de atividade:</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
Frequentar biblioteca	02	8,6
Atividades com livro didático de língua portuguesa	01	4,3
Atividades que utilizam jornais/revistas/gibis	05	21,7
Atividades de leitura que interessem às crianças	02	8,6
Incentivo à leitura fora do ambiente escolar	07	30,4
Trabalhos escolares	03	13,0
Leitura da Bíblia	02	8,6
Não responderam	01	4,3
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100</b>



## SEGUNDA PARTE

Nesta segunda parte, os dados se referem ao responsável pela criança que respondeu ao roteiro de pesquisa.

Tabela 20 - Distribuição dos sujeitos quanto à proximidade familiar da criança que responderam ao formulário sobre caracterização das crianças

<b><i>Proximidade familiar</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
Pai	01	7,2
Mãe	12	85,6
Avó	01	7,2
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 21 - Distribuição dos sujeitos que responderam ao questionário sobre quem mais influenciou no seu gosto pela leitura (ver questão 1)

<b><i>Quem mais influenciou o gosto pela leitura</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
Mãe ou responsável do sexo feminino	06	42,9
Algum professor ou professora	04	28,5
Pai ou responsável do sexo masculino	01	7,2
Algum amigo ou amiga	-	-
Algum outro parente	-	-
Padre/Pastor ou algum líder religioso	-	-
Algum colega ou superior de trabalho	-	-
Outra pessoa	-	-
Ninguém	03	21,4
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 22 - Distribuição dos sujeitos quanto aos livros que possuem em casa (ver questão 2)

<b><i>Tipos de livros que os responsáveis possuem em casa</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
Dicionário	10	15,3
Guias, listas e catálogo	05	7,6
Enciclopédias	03	4,6
Bíblias, livros sagrados ou religiosos	12	18,4
Livros escolares	12	18,4
Livros de literatura/romances	03	4,6
Livros infantis	12	18,4
Livros de receita de cozinha	08	12,3
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>100</b>

Tabela 23 - Distribuição dos sujeitos conforme os gêneros de livros que costumam ler (ver questão 3)

<b><i>Tipo de gênero de livros que o responsável pela criança costuma ler</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
Bíblia ou livros religiosos	09	33,3
Romance, aventura, policial, ficção	02	7,4
Livros didáticos	07	25,9
Poesia	02	7,4
Biografia, relatos históricos	03	11,1
Livros técnicos, de teoria, ensaios	01	3,7
Autoajuda, orientação pessoal	01 02	3,7 7,4
Não costuma ler livros		
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

Tabela 24 - Distribuição dos sujeitos conforme tipo de biblioteca em que já esteve ou costuma frequentar. (ver questão 4)

<b><i>Tipo de biblioteca em que o responsável já esteve ou costuma frequentar</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
Biblioteca pública	04	23,5
Biblioteca escolar	07	41,1
Biblioteca no local de trabalho	01	5,8
Outras não relacionadas	04	23,5
Nunca foi a bibliotecas	01	5,8
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

Observação: Nesta questão, a família poderia assinalar mais de um ambiente de biblioteca.

Tabela 25 - Distribuição dos sujeitos conforme participação em cursos além do ensino formal (ver questão 5)

<b><i>Participação em cursos além do ensino formal</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
Está fazendo	02	14,3
Fez nos últimos 12 meses	01 04	7,2 28,5
Fez há mais de um ano	07	50,0
Nunca fez		
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 26 - Distribuição dos sujeitos conforme o recebimento de cartas via correio de amigos ou parentes (ver questão 6)

<b>O responsável recebe cartas via correio de amigos ou parentes</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Sim	05	35,7
Não	09	64,2
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 27 - Distribuição dos sujeitos quanto ao uso do computador (ver questão 7)

<b>O responsável faz uso do computador</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Em casa	09	64,2
No trabalho	01	7,2
Em locais públicos	-	-
Na escola	-	-
Na faculdade	-	-
Em outros locais não relacionados	-	-
Não faz uso	04	28,5
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 28 - Distribuição dos sujeitos quanto à frequência de utilização do computador (ver questão 8)

<b>O responsável faz uso do computador</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Todos os dias da semana	01	7,2
Quase todos os dias da semana	02	14,3
Um ou dois dias por semana	03	21,4
Eventualmente / de vez em quando	04 04	28,5 28,5
Não utiliza computador		
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 29 - Distribuição dos sujeitos conforme atividades culturais que costuma realizar (ver questão 9 da segunda parte do questionário)

<b>Atividades</b>	<b>F1</b>	<b>%</b>	<b>F2</b>	<b>%</b>	<b>F3</b>	<b>%</b>	<b>F4</b>	<b>%</b>	<b>Total (F)</b>	<b>% (F)</b>
Ir ao cinema	-	-	02	14,3	09	64,2	03	21,4	14	100
Assistir a filmes em casa	03	21,4	08	57,0	03	21,4	-	-	14	100
Ir a shows	-	-	01	7,2	06	42,9	07	50,0	14	100
Ir ao teatro	-	-	02	14,3	03	21,4	09	64,2	14	100

F1= Sempre

F2= Às vezes

F3= Raramente

F4= Nunca foi

ANEXO C – TABULAÇÃO DOS DADOS REFERENTES ÀS ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS (APÊNDICE I DO PROJETO DE PESQUISA)

Tabela 1 - Distribuição das crianças segundo o número de irmãos (para compor estes dados ver questão 3 do roteiro)

<b>Número de irmãos</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
1 irmão	06	42,9
2 irmãos	04	28,5
3 irmãos	02	14,3
Filho único	02	14,3
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 2 - Distribuição das crianças conforme as pessoas que moram em sua casa (ver questão 4)

<b>Pessoas</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Pai, mãe e irmão	03	21,4
Pai, mãe e irmãos	01	7,2
Mãe e irmãos	02	14,3
Pai, mãe, irmãos, avó, tio e tia	01	7,2
Avó, irmãos, tia e primo	01	7,2
Pai, mãe, irmãos e avó	01	7,2
Pai, mãe, irmãos, tio e tia	01	7,2
Mãe (filho único)		
Pai, mãe, avó, tio, tia e prima (filho único)	01	7,2
Pai, mãe, irmãos e prima	02	14,3
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 3 - Distribuição das crianças conforme seus programas midiáticos favoritos (ver questão 5)

<b>Rádio</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Músicas	02	14,3
Futebol	01	7,2
Não ouvem rádio	11	78,5
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 4 - Distribuição das crianças conforme seus programas midiáticos favoritos (ver questão 5)

<b>TV</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Desenho Clube das Winx	01 07	3,7 25,9
Desenho O pica-pau		
Desenho As três espiãs demais	02 02	7,4 7,4
Desenho Bem 10	01	3,7
Desenho Bob Esponja	01	3,7
Programa Todo mundo odeia o Cris	01	3,7
Programa Isa TKM		
Programa Silvio Santos (Gincana)	01 01	3,7 3,7
Programa Quase anjos	01	3,7
Programa Jonas Brothers	03 01	11,1 3,7
Programa Bom Dia & Cia	02	7,4
Novela Ribeirão do tempo	02 01	7,4 3,7
Novela Os Mutantes		
Novela Ana Raio e Zé Trovão		
Músicas na Mix TV		
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

Tabela 5 - Distribuição das crianças conforme suas brincadeiras preferidas (ver questão 6)

<b>Brincadeiras</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Brincar de casinha	01	7,2
Jogar queimada	03	21,4
Pique-parede	01	7,2
Pique-esconde	01	7,2
Pique-pega-pega	01	7,2
Pula corda	02	14,3
Brincar de boneca	01	7,2
Jogar futebol	03	21,4
Pula pula	01	7,2
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 6 - Distribuição das crianças conforme os lugares que já foi (ver questão 7)

<b>Lugares que já foi</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Cinema	10	19,6
Teatro	08	15,6
Show musical	01	1,9
Livraria	08	15,6
Biblioteca (da escola)	14	27,4
Banca de revistas	10	19,6
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

Tabela 7 - Distribuição das crianças conforme quem as acompanhou nos lugares em que já foram expressos na tabela 6 (ver questão 7)

<b>Pessoas acompanhantes</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Pai e mãe	04	28,5
Pai, mãe e irmãos,	03	21,4
Pai, mãe e avós	01	7,2
Pai, mãe e prima	01	7,2
Pai, tio e tia	01	7,2
Mãe	01	7,2
Mãe e tio	01	7,2
Tio e tia	01	7,2
Irmã	01	7,2
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 8 - Distribuição das crianças conforme o modo como ajudam em sua casa (ver questão 8)

<b>Ajuda em casa</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Lava louça	10	35,7
Varre o chão	06	21,4
Joga lixo fora	01	3,5
Arruma o quarto	02	7,1
Olha o irmão	01	3,5
Esquentar a comida	01	3,5
Passa pano na casa	03	10,7
Lava banheiro	01	3,5
Guarda roupas	01	3,5
Lava cozinha	01	3,5
Arruma toda a casa	01	3,5
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Tabela 9 - Distribuição das crianças conforme o gosto pela leitura (ver questão 10)

<b>Gosta de ler</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Sim	10	71,5
Mais ou menos	04	28,5
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 10 - Distribuição das crianças em torno do que gostam de ler (ver questão 10)

<b>O que gostam de ler</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Livros de histórias infantis (clássicos)	09	50
Livros para colorir	01	5,5
Livros de histórias bíblicas	01	5,5
A Bíblia	01	5,5
Revistas infantis Gibis	05	27,7
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Observação: as crianças poderiam apresentar mais de uma resposta nesta questão.

Tabela 11 - Distribuição das crianças em torno de quando leem (ver questão 11)

<b>Quando leem</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Quando estou na escola (sala de aula)	14	48,2
Quando tinha biblioteca escolar funcionando	02	6,8
Em casa	13	44,8
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

Observação: as crianças poderiam apresentar mais de uma resposta nesta questão.

Tabela 12 - Distribuição das respostas das crianças tendo em vista quem lê para elas em casa (ver questão 12)

<b>Quem lê em casa</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Eu mesmo	03	21,4
Pai e mãe	03	21,4
O pai	02	14,3
A mãe	04	28,5
Minha prima	01	7,2
Ninguém	01	7,2
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Observação: as crianças poderiam apresentar mais de uma resposta nesta questão, no entanto o que percebemos, foi que cada uma delas se limitou, na entrevista, a apontar uma única pessoa.

Tabela 13 - Distribuição das crianças em torno de quando escrevem (ver questão 13)

<b>Quando escreve</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Quando está na escola (sala de aula)	14	48,2
Quando precisa fazer dever de casa	10	34,4
Quando faz lições da Bíblia	01	3,4
Quando brinca de escolinha em casa	01	3,4
Quando escreve bilhetes de carinho para a mãe	01	3,4
Quando brinca de escrever cartinhas	01	3,4
Quando brinca de médica e precisa preencher fichas	01	3,4
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

Observação: as crianças poderiam apresentar mais de uma resposta nesta questão.

Tabela 14 - Distribuição das crianças em torno de sua preferência pela leitura ou pela escrita (ver questão 14)

<b>Preferência</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Leitura	07	50
Escrita	05	35,7
Aprecia tanto ler quanto escrever	01	7,2
Não aprecia nem ler, nem escrever	01	7,2
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Observação: A criança que afirmou que aprecia tanto a leitura quanto a escrita justificou do seguinte modo: “[...] gosto dos dois... por causa que é muito bom... a gente fica inteligente”. Já a criança que respondeu que não aprecia nem a leitura nem a escrita fez o seguinte comentário: “[...] só leio e escrevo por obrigação”.

Tabela 15 - Distribuição das crianças em torno de sua explicação por sua preferência pela leitura (ver questão 14)

<b>Preferência pela leitura</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Considera mais fácil ler	03	42,8
Considera mais divertido a leitura do que a escrita	01	14,2
Considera que sabe mais ler do que escrever	01	14,2
Porque aprende lendo	01	14,2
Não apresentou motivo especial	01	14,2
<b>Total</b>	<b>07</b>	<b>100</b>



Tabela 16 - Distribuição das crianças em torno de sua explicação por sua preferência pela escrita (ver questão 14)

<b><i>Preferência pela escrita</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
Considera que a escrita possibilita comunicação	01	20
Considera que ler cansa e escrever é mais interessante	01	20
Considera mais divertido a escrita do que a leitura	01	20
Considera que sabe mais escrever do que ler	02	40
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>100</b>

Tabela 17 - Distribuição das crianças conforme os presentes que costuma receber (ver questão 15)

<b><i>Costuma receber</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
Brinquedos	13	81,2
Sapatos	01	6,2
Roupas	02	12,5
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Observação: as crianças poderiam apresentar mais de uma resposta nesta questão.

Tabela 18 - Distribuição das crianças tendo em vista se, dentre os presentes que já recebeu, consta algum material para leitura (livros) (ver questão 16)

<b><i>Material para leitura</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
Sim	10	71,5
Não	04	28,5
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 19 - Distribuição das crianças tendo em vista se, dentre os presentes que já recebeu, consta algum material para leitura (livros) e quem havia presenteado (ver questão 16)

<b><i>Quem presenteou com material de leitura</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
Pai	03	30
Mãe	03	30
O tio	01	10
A tia	01	10
Professora do segundo ano	01	10
Um amigo da família da Igreja	01	10
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Tabela 20 - Distribuição das crianças tendo em vista em que ocasião recebeu algum material para leitura (livros) (ver questão 16)

<b>Ocasião em que recebeu de presente material de leitura</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Na escola	01	10
Aniversário	06	60
Dia das crianças	02	20
Igreja	01	10
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Tabela 21 - Distribuição das crianças conforme uso da leitura na família (ver questão 17)

<b>Hábito de leitura na família</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Sim	13	92,8
Não	01	7,2
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Observação: a única criança que respondeu que ninguém na família não faz uso da leitura fez a seguinte colocação: “[...] jornal só entra em casa pra colocar no passarinho”.

Tabela 22 - Distribuição das crianças conforme o tipo de material que a família utiliza em suas leituras (ver questão 17)

<b>Tipo de material de leitura</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Jornal	07	41,1
Livros em geral	02	11,7
Livros de histórias infantis	02	11,7
A Bíblia	04	23,5
Revista de beleza	01	5,8
Revistas em geral	01	5,8
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

Observação: as crianças poderiam apresentar mais de uma resposta nesta questão.

Tabela 23 - Distribuição das crianças conforme quem a ajuda nas tarefas da escola em sua casa (ver questão 19)

<b>Quem ajuda nas tarefas da escola</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
O pai	01	7,2
A mãe	08	57,0
A prima	01	7,2
O tio e a tia	02	14,3
Não recebe ajuda	02	14,3
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 24 - Distribuição das crianças tendo em vista se já haviam estudado em outra escola antes da atual (ver questão 20)

<b><i>Estudado em outra escola</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
Sim	14	100
Não	-	-
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 25 - Distribuição das crianças tendo em vista se a escola que já haviam freqüentado antes da atual pertencia à rede pública municipal ou à rede privada (ver questão 20)

<b><i>Rede a que pertencia a escola anterior</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
Pública municipal	13	92,8
Privada	01	7,2
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 26 - Distribuição das crianças conforme sua apreciação pela escola onde estuda (ver questão 21)

<b><i>Aprecia a escola</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
Sim	12	85,7
Não	01	7,2
Mais ou menos	01	7,2
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 27 - Distribuição das crianças conforme sua justificativa em torno de sua apreciação positiva pela escola onde estuda (ver questão 21)

<b><i>Justificativa pela apreciação positiva aferida à escola</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
Porque é uma escola alegre e divertida	04	33,3
Porque na escola tem boas atividades (na sala de aula)	02	16,6
Porque tem informática	01	8,3
Porque podemos brincar e aprender muitas coisas	01	8,3
Porque é uma escola espaçosa pra correr	01	8,3
Porque eu aprendo mais aqui do que na outra escola (SEMEI)	01	8,3
Não justificou	01	8,3
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Observação: Esta tabela levou em consideração as respostas das 12 crianças que apreciam a escola positivamente, conforme expresso na Tabela 26.

Tabela 28 - Distribuição das crianças conforme a atividade que mais gostam de realizar na escola (ver questão 22)

<b>Atividades</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Aulas de Língua Portuguesa	06	42,9
Aulas de Matemática	07	50
Quando a professora deixa um tempinho pra brincar	01	7,2
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 29 - Distribuição das crianças conforme a atividade que não gostam de realizar na escola (ver questão 23)

<b>Atividades</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Aulas de Língua Portuguesa	03	21,4
Aulas de Matemática	01	7,2
Aulas de Geografia	03	21,4
Aulas de História	02	14,3
Fazer muitas atividades da lousa	02	14,3
Não tem o que não gosta	03	21,4
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 30 - Distribuição das crianças em torno da verificação se já compraram algum livro ou revista (ver questão 24)

<b>Compra de livro ou revista</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Sim	08	57
Não	06	42,9
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 31 - Distribuição das crianças em torno da verificação de quais livros ou revistas já teriam comprado (ver questão 24)

<b>Compra de livro ou revista</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Gibis	04	40
Livros de histórias infantis (clássicos)	03	30
Livros de histórias bíblicas	02	20
Revista de cantores pop	01	10
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Tabela 32 - Distribuição das crianças em torno da verificação de onde conseguem livros quando deseja ler (ver questão 25)

<b>Onde consegue livros</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Na biblioteca da escola	14	63,6
Em casa	06	27,2
Com amigos	01	4,5
Compra na banca	01	4,5
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

Observação: as crianças poderiam apresentar mais de uma resposta nesta questão.

Tabela 33 - Distribuição das crianças em torno da verificação se gostam de ir à biblioteca da escola (ver questão 26)

<b>Apreciação</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Sim	14	100
Não	-	-
<b>Total</b>		<b>100</b>

Observação: No mês de abril, a Biblioteca da escola passou a não atender ao turno vespertino da escola. Motivo: A SEMED se recusou estender a carga horária de uma professora para atender a esse turno. A seguir, alguns comentários das crianças que, ao entrevistarmos, fizeram menção a esse espaço que estava fechado. A1. “[...] gosto de ir na biblioteca, mais tá fechada... só podemos uma vez por semana pegar livros”. A2. “[...] gosto de ir na biblioteca... mais não pode ir mais”. A3. “[...] gosto... mais não tá indo mais”. A4. “[...] gosto... mais ela tá fechada tem um tempo”.

Tabela 34 - Distribuição das crianças em torno da verificação do que acham dos livros da biblioteca (ver questão 27)

<b>Apreciação</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
São bons	06	42,9
São legais	06	42,9
São bonitos	02	14,3
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 35 - Distribuição das crianças em torno da verificação se elas consideram que a biblioteca escolar tem muita variedade de livros (ver questão 27)

<b>Apreciação</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Sim	14	100
Não	-	-
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 36 - Distribuição das crianças em torno da verificação se elas conseguem sempre levar o material que procuram da biblioteca escolar (ver questão 27)

<b>Conseguem levar o material</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Sim	14	100
Não	-	-
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 37 - Distribuição das crianças em torno da verificação se elas leem para alguém (ver questão 28)

<b>Lêem para alguém</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Sim	13	92,8
Não	01	7,2
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 38 - Distribuição das crianças em torno da verificação para quem elas leem (ver questão 28)

<b>Para quem elas lêem</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Para o pai	01	7,2
Para a mãe	02	14,3
Para a mãe e o irmão	03	21,4
Para meu irmão	03	21,4
Para avó	02	14,3
Para os/as primos/as	02	14,3
Para uma criança de um ano	01	7,2
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 39 - Distribuição das crianças conforme o tipo de história que gosta de ouvir (ver questão 29)

<b>Que tipo de história gosta de ouvir</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Histórias de princesas	03	21,4
Histórias em quadrinhos	03	21,4
Lendas	01	7,2
Histórias de terror	01	7,2
Piadas e rimas	02	14,3
Qualquer história	04	28,5
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 40 - Distribuição das crianças conforme a apreciação de seus livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências (ver questão 30)

<b>Apreciação</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Possuem textos legais	08	57
Possuem textos grandes e cansativos	02	14,3
Possuem textos muito ruins	02	14,3
Possuem textos fáceis de entender	02	14,3
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 41 - Distribuição das crianças conforme a matéria que mais gostam de estudar (ver questão 31)

<b><i>Apreciação</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
Língua Portuguesa	06	42,9
Matemática	08	57
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 42- Distribuição das crianças conforme a justificativa apresentada por gostar da matéria de Língua Portuguesa (ver questão 31)

<b><i>Justificativa</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
Gostar de copiar	02	33,3
Gostar de escrever e ler	02	33,3
Porque é preciso aprender ler e escrever	02	33,3
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>100</b>

Tabela 43 - Distribuição das crianças conforme a justificativa apresentada por gostar da matéria de Matemática (ver questão 31)

<b><i>Justificativa</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
Gostar de fazer continhas	03	37,5
As atividades são boas, divertidas	03	37,5
Porque é preciso aprender	02	25
<b>Total</b>	<b>08</b>	<b>100</b>

Tabela 44 - Distribuição das crianças em torno da verificação se elas consideram importante ler e escrever (ver questão 32)

<b><i>Consideram importante ler e escrever</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
Sim	14	100
Não	-	-
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 45 - Distribuição das crianças conforme a justificativa apresentada por considerarem importante ler e escrever (ver questão 32)

<b><i>Justificativa</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
Para poder se formar e ser bem-sucedido quando for grande (no trabalho)	05	35,7
Tudo depende da leitura e da escrita	01	7,2
Para fazer boas provas	01	7,2
Para escrever para outras pessoas	01	7,2
Para ficar inteligente	03	21,4
Para ensinar os filhos	01	7,2
Não justificou	01	7,2
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tabela 46 - Distribuição das crianças conforme desejam atuar na carreira profissional (ver questão 33)

<b><i>Atuação profissional</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
Médico/a	05	35,7
Professor/a de Língua Portuguesa	02	14,3
Cantor/a	02	14,3
Ginasta artística	01	7,2
Empresário/a	01	7,2
Cantor/a de Rock	01	7,2
Advogado/a	01	7,2
Veterinária	01	7,2
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>