

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

**FABRICIA PEREIRA DE OLIVEIRA DIAS**

**O BLOCO ÚNICO NO MUNICÍPIO DA SERRA: CONTRIBUIÇÕES À HISTÓRIA E  
À POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO  
(1995 a 2003)**

VITÓRIA  
2013

FABRICIA PEREIRA DE OLIVEIRA DIAS

**O BLOCO ÚNICO NO MUNICÍPIO DA SERRA: CONTRIBUIÇÕES À HISTÓRIA E  
À POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO  
(1995 a 2003)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e linguagem.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Maria Mendes Gontijo.

VITÓRIA  
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

(Biblioteca Setorial de Educação,

Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Dias, Fabricia Pereira de Oliveira, 1977-

D541b O bloco único no município da Serra : contribuições à história e à política de alfabetização – 1995 a 2003 / Fabricia Pereira de Oliveira Dias. – 2013.

184 f. : il.

Orientador: Cláudia Maria Mendes Gontijo.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Alfabetização – História. 2. Alfabetização – Métodos de ensino. 3. Construtivismo (Educação). 4. Educação – Serra (ES) – História. 5. Neoliberalismo. 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

**FABRICIA PEREIRA DE OLIVEIRA DIAS**

**O BLOCO ÚNICO NO MUNICÍPIO DA SERRA:  
CONTRIBUIÇÕES À HISTÓRIA E À POLÍTICA  
DE ALFABETIZAÇÃO (1995 A 2003)**

Dissertação apresentada ao Curso  
de Mestrado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre em  
Educação.

Aprovada em 30 de Setembro de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Regina Helena Silva Simões  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Eliane Teresinha Peres  
Universidade Federal de Pelotas

Aos amores da minha vida: Pablo e Léo.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela vida e por me permitir os encontros mais lindos, com todas as pessoas envolvidas nesta pesquisa.

À minha querida professora Cláudia Maria Mendes Gontijo pela paciência e dedicação. Com você tenho aprendido o sentido da ética e do compromisso com o outro.

Aos homens da minha vida, Pablo e Léo, que entenderam minha ausência e compartilharam lágrimas e sorrisos.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram o estudo e me socorreram em muitos momentos.

Aos funcionários e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade.

Às professoras Cleonara Maria Schwartz e Regina Helena Silva Simões pelas orientações na banca de qualificação e pela participação na banca de defesa.

À professora Eliane Teresinha Peres por aceitar o convite para participar desta banca de defesa.

Às profissionais que atuaram no Bloco Único e que me auxiliaram nesta pesquisa. Sem vocês este trabalho não poderia ser concretizado.

Aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação da Serra e das escolas municipais que me viabilizaram acesso a inúmeros documentos.

À Rede Gazeta, que me possibilitou horas de pesquisa em seu acervo digital.

À Alina pelo carinho na revisão deste trabalho.

Ao meu querido grupo de pesquisa por toda a ajuda e contribuição.

Aos amigos que ganhei nesse período: Gisele, Thalyta, Janaína, Shênia, Luíz. Com vocês, vi materializado o provérbio que diz: “Há amigos mais chegados que irmãos”.

## RESUMO

Num ensaio de uma proposta dialógica, este relatório de pesquisa produz enunciados que tentam registrar a história da alfabetização no município da Serra (ES), entre 1995 e 2003, período em que vigorou o Bloco Único. Para isso, analisa fontes escritas assinadas pela Secretaria de Estado da Educação (Sedu), pelo Sistema Municipal de Educação da Serra, além de notícias de jornal impresso, fichas descritivas e narrativas de professores e coordenadora que atuaram diretamente na implantação e vigência desse projeto. As opções teórico-metodológicas – Bloch (1997), Le Goff (2003), Graff (1995), Bakhtin (2006, 2010, 2010a, 2010b) e Bakhtin e Volochínov (2010) – permitiram dialogar com esses diferentes enunciados. Cotejando os dados a respeito do Bloco Único com as vozes dos sujeitos que vivenciaram essa experiência, esta pesquisa evidencia quatro linhas discursivas que permearam a implantação e implementação do projeto: o discurso sobre o fracasso escolar e sobre a qualidade do ensino na escola pública capixaba; a fundamentação teórico-metodológica do Bloco Único e as complexificações conceituais propostas; a permanência de métodos tradicionais nas práticas de alfabetização infantil; e a redução das diretrizes curriculares para a apropriação da leitura e da escrita no Bloco Único. As análises conduziram à reflexão sobre o contexto neoliberal do qual emergem as políticas de ciclo no Brasil, o fracasso/sucesso escolar, a associação entre construtivismo e Bloco Único, a perpetuação dos métodos tradicionais de ensino da língua. Ao fim das discussões, constata a necessidade de se ouvir os profissionais de educação no momento de elaboração das políticas públicas.

**Palavras-chave:** História da alfabetização. Bloco Único. Neoliberalismo. Construtivismo. Métodos tradicionais de alfabetização.

## ABSTRACT

In the attempt of a dialogical proposal, this research report produces statements that try to register the history of literacy in the district of Serra (ES), from 1995 to 2003, period when the *Bloco Único* was prevailed. To do so, the work analyzes sources written by the State Department of Education (SEDU), by the Education Municipal System in Serra, besides the news found in the newspaper and the narratives of Teachers and Coordinators who act directly in the implementation and effectiveness of this project. The theoretical-methodological options – Bloch (1997), Le Goff (2003), Graff (1995), Bakhtin (2006, 2010, 2010a, 2010b), Bakhtin and Volochínov (2010) – allowed the dialogue with these different statements. Comparing the data regarding the *Bloco Único* with the voices of subjects who live such experience, this research stands out four discursive lines that permeate the implementation and implantation of the project: the discourse about school failure and teaching quality in the Espírito Santo public schools; the theoretical-methodological basis of the *Bloco Único* and the conceptual complexification proposed; the permanency of traditional methods regarding children's education practices; and the reduction of curricular guidelines for the appropriation of reading and writing in the *Bloco Único*. The analysis led to the reflection on the neoliberal context, which the cycle policies in Brazil are emerged, the school failure/success, the association between constructivism and *Bloco Único*, the perpetuation of traditional methods of teaching the language. After the discussions, it is found the need to hear the Education professionals at the time public policies are elaborated.

**Keywords:** Literacy history. *Bloco Único*. Neoliberalism. Constructivism. Reading methods.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Títulos de reportagens noticiadas pelo jornal <i>A Gazeta</i> .....	47
Figura 2 — Folder do I Encontro Pedagógico Projeto Bloco Único.....	62
Figura 3 — Folder do II Encontro Pedagógico Projeto Bloco Único.....	64
Figura 4 — Capa de documento referência do Bloco Único.....	75
Figura 5 — Fragmento de Ata de Resultados Finais – Bloco Único Iniciante.....	118
Figura 6 — Fragmento de Ata de Resultados Finais – Bloco Único Concludente..	119
Figura 7 — Fragmento de Ficha Descritiva produzida em 2001.....	133
Figura 8 — Fragmento de Ficha Descritiva produzida em 2002.....	134
Figura 9 — Fragmento de Ficha Descritiva produzida em 2002.....	135
Figura 10 — Fragmento de Ficha Descritiva produzida em 2002.....	136
Figura 11 — Fragmento de Ficha Descritiva (sem data).....	137
Figura 12 — Fragmento de Ficha Descritiva produzida em 2002.....	138
Figura 13 — Fragmento de Ficha Descritiva produzida em 1999.....	139

## **LISTA DE SIGLA**

BIRD – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBA – Ciclos Básicos de Alfabetização

CEE – Conselho Estadual de Educação

DAT-SEDU – Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação e Cultura

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

NE@D – Núcleo de Educação Aberta e à Distância

ONU – Organização das Nações Unidas

PIB – Produto Interno Bruto

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPGE-UFES – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico

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

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>12</b>
<b>2 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....</b>	<b>16</b>
2.1 DO NOSSO OLHAR HISTORIOGRÁFICO.....	16
2.2 DO NOSSO OLHAR SOBRE A METODOLOGIA DE PESQUISA.....	24
2.3 DAS NOSSAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	28
2.3.1 Do nosso campo de investigação.....	28
2.3.2 Das fontes constituintes de nosso estudo.....	28
<b>3 O BLOCO ÚNICO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO E A INSERÇÃO DO MUNICÍPIO DA SERRA NA POLÍTICA DE CICLOS.....</b>	<b>36</b>
3.1 O DISCURSO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR E SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA CAPIXABA.....	42
3.2 O BLOCO ÚNICO NO MUNICÍPIO DA SERRA.....	58
3.3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO BLOCO ÚNICO.....	74
3.3.1 Quanto aos sentidos atribuídos à escola e ao processo de ensino e aprendizagem.....	78
3.3.2 Quanto à alfabetização.....	89
3.3.3 Quanto à avaliação na alfabetização.....	108
3.4 O BLOCO ÚNICO E AS PRÁTICAS EM SALA DE AULA.....	129
3.5 DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO BLOCO ÚNICO.....	144
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>155</b>
<b>6 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>172</b>

<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os professores do Bloco Único na Serra.....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com os coordenadores responsáveis pela implementação do Bloco Único na Serra.....</b>	<b>175</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXO A – Documento de arquivos pessoais: “Ações desenvolvidas visando à implantação do ‘Bloco Único’ na Rede Municipal de Ensino da Serra”.....</b>	<b>178</b>
<b>ANEXO B – Documento encontrado em arquivos pessoais.....</b>	<b>179</b>
<b>ANEXO C – Documento encontrado em arquivos pessoais: Programa de Capacitação e Assessoria do Projeto Bloco Único.....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXO D – Documento encontrado em arquivos pessoais: continuação do Programa de Capacitação e Assessoria do Projeto Bloco Único.....</b>	<b>181</b>
<b>ANEXO E – Documento encontrado em arquivos pessoais: Programação do I Encontro Pedagógico do “Projeto Bloco Único”.....</b>	<b>182</b>
<b>ANEXO F – Documento encontrado em arquivos pessoais: continuação da Programação do I Encontro Pedagógico do “Projeto Bloco Único”.....</b>	<b>183</b>
<b>ANEXO G – Documento encontrado em arquivos pessoais: Aspectos Legais do Projeto Bloco Único.....</b>	<b>184</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com o desejo de participar de um movimento maior que reconstitui os sentidos atribuídos à alfabetização no Estado do Espírito Santo, iniciado pela linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-Ufes), propusemos a pesquisa *O Bloco Único no Município da Serra: contribuições à História e à Política de Alfabetização – 1995 a 2003*. Objetivamos historicizar a alfabetização nessa cidade capixaba no período em que foi implantado o sistema de ciclos fundamentado, pedagogicamente, pela teoria construtivista de Ferreiro e Teberosky (1999). No Espírito Santo, os ciclos receberam o nome de Bloco Único<sup>1</sup> e articularam-se a uma estratégia nacional para a diminuição dos altos índices de fracasso escolar existentes na época, principalmente, na alfabetização.

Tentando mapear as produções acadêmicas desenvolvidas a partir dos temas *alfabetização de crianças, sistema de ciclos/ciclos básicos e construtivismo* (palavras-chave que nos remeteram às produções sobre e no período escolhido para a realização da nossa pesquisa), localizamos trabalhos desenvolvidos entre os anos de 1990 e a primeira década dos anos 2000. Essas produções não trataram, em sua maioria, de historicizar a alfabetização. Excetuando-se a pesquisa de Marsiglia (2011), os demais trabalhos concentraram suas análises sobre aspectos da relação pedagógica ou da formação docente, tratando da implantação dos ciclos para relacioná-la com o efetivado no cotidiano.

Nesse sentido, reafirmamos a relevância do estudo que desenvolvemos, na medida em que, há pouco tempo, consolida-se um esforço coletivo de pensar a história da alfabetização, na tentativa de conhecer os sentidos atribuídos a esse processo ao longo do tempo. O crescimento do interesse pela produção desse tipo de pesquisa no Espírito Santo pôde ser evidenciado por pesquisadores da linha Educação e Linguagens, PPGE – Ufes (GOMES, 2008; CAMPOS, 2008; SOUZA, 2008; ASSUNÇÃO, 2009; FALCÃO, 2010; GONTIJO; GOMES, 2013; CAMPOS, 2013) que desenvolveram estudos sobre a história da alfabetização neste Estado.

---

<sup>1</sup> Projeto que reorganizou os dois primeiros anos do ensino fundamental das escolas públicas estaduais e municipais do Espírito Santo, eliminando a retenção – reprovação – na primeira série, com o objetivo de garantir dois anos para a alfabetização das crianças.

De acordo com Gontijo (2010), essas pesquisas permitem concluir que, nos contextos estudados, houve um predomínio de leis que, por meio de definição de cartilhas e métodos de ensino, legitimaram concepções de alfabetização que privilegiavam as unidades mínimas (fonemas, letras ou sílabas) como ponto de partida para o processo de apropriação da leitura e da escrita. É preciso considerar, ainda, outros estudos dessa mesma linha de pesquisa que estão em andamento e que tratam da alfabetização em outros períodos da história da educação brasileira.<sup>2</sup>

Nossa trajetória profissional também foi um elemento motivador deste estudo. Inserida no ensino público municipal da Serra desde o ano de 2001, data em que assumimos uma classe de Bloco Único concludente, a avaliação da realidade dessa turma (composta por 30 crianças, das quais menos da metade lia e escrevia) tornou iminente o repensar da prática construtivista fundamentada em Ferreiro e Teberosky (1999).

Na escola em que lecionávamos, já havia se tornado comum ouvir que as crianças eram *imaturas*, ou seja, que ainda não estavam desenvolvidas o suficiente para se apropriar de determinados conhecimentos. Assim, enquanto esse *amadurecimento* infantil não ocorria, as situações de ensino da língua eram limitadas e restritas. Acreditamos que a supervalorização do desenvolvimento infantil e da aprendizagem em detrimento do ensino seja uma das implicações do ideário construtivista. Incomodá-los o fato de que as classes populares, que tinham na escola um dos únicos meios de acesso aos conhecimentos sistematizados, vinham sendo alijadas desse direito.

Nesse movimento de reflexão, começamos a levantar questionamentos ao ideário construtivista: assumi-lo seria o mesmo que negar a presença e a importância da ação docente? O processo de apropriação da leitura e da escrita deveria ser direcionado tão somente pela criança, por seu desenvolvimento, e não havia espaço para intervenções? Tudo o que deveríamos ensinar partiria dos interesses infantis?

O diálogo com enunciados produzidos por Vigotski (2001), Duarte (2000, 2001), Saviani (1994, 1997), dentre outros, permitiu aprofundarmos inúmeros questionamentos dirigidos ao construtivismo. Essas indagações motivaram o

---

<sup>2</sup> Há pesquisas em andamento que abordam a Década da Alfabetização no Brasil (GONTIJO, 2011), bem como a alfabetização no período compreendido entre 1985 e 2003 (GONTIJO, 2010).

desenvolvimento de nosso trabalho monográfico<sup>3</sup> intitulado *As implicações pedagógicas do construtivismo e a descaracterização do ensino* e continuam instigando outras questões que culminam, agora, com a realização desta pesquisa.

Objetivando contribuir com essas análises e dar continuidade a essa tendência na pesquisa, investigamos os processos de alfabetização no período compreendido entre 1995 e 2003, especificamente no município da Serra (ES). O ano de 1995 marca o início da implantação do Bloco Único nesse município. A Secretaria de Educação da Serra adotou esse projeto, de autoria do Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação e Cultura (DAT-Sedu), em suas escolas municipais e municipalizadas, com base no Decreto Municipal nº 9.554/96 e na Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 122/96. O ano de 2003, por sua vez, demarca o princípio de mudanças (adoção de outros referenciais teóricos e intensas críticas ao construtivismo) que, aparentemente, produzem o declínio e o esgotamento do Bloco Único, pelo menos do projeto inicial.

Articulamos as intenções explicitadas nos discursos que orientaram a implantação dos projetos capixabas de Ciclo Básico no ensino fundamental às ideias construídas pelos professores regentes das classes de alfabetização dessa época e pelos sujeitos responsáveis pela coordenação desse projeto, numa tentativa de compreender o proposto e o vivido. Buscamos discutir os sentidos constituídos para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita por meio de análises: das propostas governamentais nesse período; dos enunciados divulgados em notícias de jornais; das enunciações presentes em fichas descritivas de avaliação das crianças; das narrativas de uma das coordenadoras do projeto e de professores que trabalharam nessas classes durante a implementação dessas propostas.

Objetivamos, de forma geral, compreender a implantação e a vigência do projeto Bloco Único no município da Serra, lançando sobre esse processo um olhar historiográfico. Propomos como objetivos específicos de estudo entender concepções pedagógicas assumidas por essa rede de ensino; identificar as ações previstas por esse município; problematizar elementos invisibilizados ou silenciados nos enunciados escritos e orais, sempre aberta ao diálogo com outras marcas que

---

<sup>3</sup> DIAS, F. P. de O. **As implicações pedagógicas do construtivismo e a descaracterização do ensino**. 2003. 86 f. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

encontrássemos nesse movimento. Focamos, de início, o atrelamento entre Bloco Único e ideário construtivista, mas nossas fontes conduziram à discussão para além desses limites, evidenciando linhas discursivas como o discurso sobre: o fracasso do ensino na escola pública; a necessidade de ressignificação de conceitos (tais como: ensino e aprendizagem, alfabetização, avaliação); a permanência de métodos tradicionais de alfabetização infantil; e a redução das diretrizes curriculares para a apropriação da leitura e da escrita no Bloco Único.

Dialogamos com os professores a respeito da implantação e consolidação do Bloco Único, procurando compreender esse processo por meio de análise da conformação das práticas educativas, das contrapalavras elaboradas pelos docentes diante das inovações teórico-metodológicas, das ações implementadas, problematizando também os elementos que não puderam ser percebidos por esses profissionais, dentre outras evidências.

Para sistematização desta pesquisa, optamos por expor, primeiramente, nossos pressupostos teóricos (que subsidiam nossas ideias a respeito de História) e metodológicos (que situam nossa trajetória no campo de investigação e afirmam a proposição de uma pesquisa histórica ancorada em fontes escritas e orais). Na sequência, registramos nossos diálogos com os enunciados oriundos dos documentos encontrados e das narrativas dos profissionais envolvidos nas pesquisas. Apreendemos algumas ideias nessas enunciações e discorremos sobre elas, contextualizando-as e tentando fugir do anacronismo, mas sem deixar de imprimir nossas percepções. Ao final, esboçamos nossas conclusões que, inacabadas e inconclusas, permitem compreender a intensidade das ressignificações propostas pelo Bloco Único e as respostas dos profissionais envolvidos na implantação deste projeto.



## 2 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Neste capítulo, pretendemos delimitar nossos referenciais teóricos e metodológicos. Nossa opção por reuni-los deriva da articulação dessas diretrizes, impossibilitando apontamentos estanques e desvinculados.

Delimitaremos nossas ideias a respeito da História (discussões que sustentaram nosso olhar sobre os dados que produzimos), bem como das nossas escolhas metodológicas fundamentadas na concepção bakhtiniana de linguagem.

### 2.1 DO NOSSO OLHAR HISTORIOGRÁFICO

Que aconteceu todas as vezes que houve que fazer-se imperioso apelo à intervenção da história? Surgiu o que era humano (BLOCH, 1997, p. 28).

A palavra 'alfabetização' [...] é ela mesma o produto de sua própria história (GRAFF, 1995, p. 17).

Ao traçarmos nosso problema de pesquisa, algumas questões iniciais tomaram relevo e exigiram contornos mais definidos. Afinal, intentamos trabalhar numa perspectiva historiográfica, mas confessamos que não somos historiadora. Por isso mesmo, para nós se torna relevante enunciar o que entendemos ser a história. O que queremos dizer quando nos propomos a abordar a alfabetização numa perspectiva histórica?

Com Bloch (1997), entendemos que o objeto da história é o homem. Mais precisamente, os homens – e ousamos dizer, mulheres – no tempo. Este é compreendido como o “[...] plasma em que banham os fenômenos, e como que o lugar de sua inteligibilidade” (BLOCH, 1997, p. 30). Ao historiador cabe entender as ações humanas vivenciadas num dado momento histórico. Nesse sentido, é preciso assumir o tempo numa perspectiva que envolve continuidade, o que também implica mudança, movimento. Uma abordagem histórica, portanto, impõe a percepção do

movimento, porque envolve a percepção das ações humanas, inconclusas e em eterno acabamento.<sup>4</sup>

Essas afirmações parecem muito óbvias, mas, recorrendo ao contexto histórico dessas enunciações, compreendemos sua importância. Ao discorrer sobre o homem no tempo como objeto de estudo da história, esse autor contrapõe-se a um modelo tradicional que objetivava estudar o passado humano, destituído das suas relações com o presente e das transformações promovidas por homens e mulheres. As implicações desse modelo podem ser comprovadas por estudos que ressaltam datas e nomes, narram grandes acontecimentos e elegem heróis.

A contraposição a essa proposta historiográfica tradicional afirma a História como o estudo das “[...] ações e transformações humanas (ou permanências) que se desenvolvem ou se estabelecem em um determinado período de tempo [...]” (BARROS, 2006, p. 461), privilegiando a crítica, a análise e a problematização. Por mais evidente que possa parecer, ratificamos essa concepção de História na medida em que almejamos tornar relevantes em nosso trabalho as ações humanas efetivadas em políticas e práticas alfabetizadoras nas últimas décadas do século XX, evidenciando as continuidades, as contradições e problematizando-as.

Com base em Graff (1995), compreendemos as noções de continuidade e contradição. Assegura esse autor que, como conceito histórico, o sentido de continuidade é muito abrangente e não implica a negação das discontinuidades e mudanças. Pelo contrário, denota discutir a partir da natureza das mudanças, e não da ausência delas. A dicotomia continuidade-descontinuidade impôs a impermeabilidade desses conceitos que os encerra numa ideia de estabilidade-instabilidade. Esse autor defende que

Conceitos de continuidade envolvem comparações ao longo do tempo assim como uma consciência sobre a necessidade de se determinar a

---

<sup>4</sup> Há que se destacar uma aproximação muito interessante entre Bloch (1997) e Bakhtin (2006). Enquanto Bakhtin (2006, p. 289) se refere ao enunciado como “[...] um elo na cadeia da comunicação discursiva [...]”, Bloch (1997, p. 108) afirma que “Um fenômeno humano é sempre um elo de uma cadeia que atravessa as idades”. Ambos, portanto, pensam na continuidade das ações humanas que partem de fenômenos antecedentes e abrem caminhos para transformações posteriores. Deixam claro que as ações de homens e de mulheres compõem mais um ato que se liga aos que os antecederam e aos que o sucedem. Com Bloch (1997), entendemos que essa ligação cruza as idades, o tempo.

relação entre elementos de mudança e continuidade operando simultaneamente em qualquer situação ou momento histórico (GRAFF, 1995, p. 40).

Ainda explicitando sua perspectiva de análise histórica, Graff (1995) compreende as contradições como processos históricos que denotam oposições, negações, fatores adversos ou processos dialéticos. Sinaliza, em suas análises sobre a alfabetização, que reconhecer as contradições inerentes à sua história na sociedade ocidental torna-se condição imprescindível para compreendê-la plenamente.

Le Goff (2003) também trata dessa concepção de História de uma forma muito pertinente. Para esse autor, ela não é imóvel, mas também não é só mudança, o que reitera a busca por transformações e/ou permanências que envolveram as ações humanas. Cabe ao historiador buscar regularidades nos fenômenos históricos estudados, tanto diferenças quanto semelhanças. Ele ainda destaca a importância da periodização, o que coaduna com o princípio de Bloch (1997) de que é preciso situar essas transformações no seu tempo, uma vez que é o que permite compreendê-las, torná-las inteligíveis.

Bloch (1997) problematiza uma tendência nos estudos históricos da qual procuraremos nos afastar em nossa pesquisa: a busca pela origem dos fenômenos – compreendida como o começo ou como a causa e designada por esse autor como o *ídolo da tribo dos historiadores*. Esse tipo de investigação concentra esforços na explicação do mais recente pelo mais remoto e revela uma disposição de historiadores de tentar explicar o passado com base numa origem, como se, por si só, bastasse para explicá-lo. Evidencia, também, a intenção de tomar o passado para justificar ou condenar o presente. A monocausalidade na história é considerada um empecilho por Bloch (1997), já que implica busca por responsáveis que redundam, por sua vez, na elaboração de juízos de valor. A vida, segundo esse autor, apresenta-se em multiplicidade de ondas causais e torna incoerente a procura por uma origem/causa.

Nesse sentido, além de não pretendermos tomar a História como algo estático, também não buscamos uma origem única para as mudanças teóricas e conceituais que ocorreram no processo de apropriação da leitura e escrita no recorte histórico já apontado. Almejamos apreender o movimento humano que envolveu a alfabetização

após a década de 1980, compreender a multiplicidade de causas e implicações, assumindo uma atitude responsiva.

Na tentativa de apreender esse movimento das ações dos homens no tempo, Bloch (1997) aponta a necessidade de se compreender o presente pelo passado, bem como o passado pelo presente. Na primeira ideia, fica clara a impossibilidade de ignorarmos o passado, tendo em vista suas implicações e a possibilidade de fundamentação de ações no presente. Na segunda ideia, a compreensão do passado pelo presente, abre-se a possibilidade de lermos a história às avessas.

[...] o que o historiador deseja captar é exactamente uma mudança. Mas, no filme que observa, só está intacta a última película. Para reconstituir os vestígios apagados das restantes é forçoso, primeiro, desbobinar a película no sentido inverso das filmagens (BLOCH, 1997, p. 45).

Le Goff (2003) compreende esta interação entre presente e passado como objetivo social do passado ou da história. O historiador, a partir de suas necessidades contemporâneas, seleciona e classifica em suas fontes o que se tornará alvo de sua análise. Para esse autor, o

[...] passado depende parcialmente do presente. Toda a história é bem contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, a seus interesses, o que não só é inevitável como legítimo. Pois que a história é duração, o passado é ao mesmo tempo passado e presente (LE GOFF, 2003, p. 51).

Em síntese, não se desliga passado de presente, nem se preconiza um em detrimento do outro; busca-se, no entanto, a ligação/continuidade que existe entre eles.

Torna-se claro, portanto, que intentamos buscar, no presente, sinais desse passado. E, mais, ligá-lo ao que vivenciamos na contemporaneidade. Essas questões nos conduzem a outras também discutidas por Bloch (1997, p. 61) e que se referem à metodologia do trabalho histórico. Para o referido autor, “Tudo quanto o homem diz ou escreve, tudo quanto fabrica, tudo em que toca, pode e deve informar a seu

respeito”. Entretanto, não basta descrever o que se vê ou ouve nessas produções humanas; é preciso interrogar bem o passado.

No que se refere aos documentos e testemunhos, esse autor enfatiza que só “falarão” se soubermos interrogá-los. Impressiona quando, no início do século XX, Bloch (1997) já afirmava que era preciso ater-se àquilo que foi dito sem a explícita intenção e ainda ressalta que a presença ou a ausência de um documento estão estritamente vinculadas a ações humanas que não podem escapar do exame do historiador.

Para Le Goff (2003), o próprio acaso tem lugar na reconstrução da História e de forma alguma distorce as regularidades buscadas. Esse autor corrobora as afirmações de Bloch (1997), quando ressalta que é preciso partir dos documentos e da ausência deles, interrogar as documentações históricas sobre lacunas e esquecimentos. Em síntese, torna-se imprescindível “[...] fazer o inventário dos arquivos do silêncio e fazer a história a partir dos documentos e da ausência de documentos” (LE GOFF, 2003, p. 109).

Assim, tencionamos compreender a história da alfabetização – no recorte já apresentando – não só pelo explícito, mas investigando o implícito e o que foi silenciado em nossas fontes de pesquisa por meio do entrecruzamento de documentos escritos e entrevistas com os sujeitos-professores, responsáveis pelo efetivo trabalho educacional.

Ainda com relação às fontes, Bloch (1997) deixa clara a necessidade de situá-las em seu contexto de produção. Elas precisam ser confrontadas com a sua época, restabelecidas ao uso que se fez delas no momento histórico em que foram produzidas.

Embora reconheçamos as contribuições de Le Goff (2003),<sup>5</sup> no que diz respeito à compreensão dos documentos como monumentos, com as lentes bakhtinianas, entendemos essas fontes como textos, pois “A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida [...] unicamente no contexto dialógico da própria

---

<sup>5</sup> Documentos são monumentos, segundo Le Goff (2003), que representam tentativas de sociedades de firmar, para o futuro, certas imagens sobre si e, por isso, precisam ser desmontados, desmistificados e analisados sem desconsiderar as condições de sua produção. Essa concepção de documento refuta qualquer discussão que preconize uma suposta inocência.

época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)” (BAKHTIN, 2006, p. 312). Consequentemente, compreendemos esses textos como enunciados, dado seu potencial responsivo. Orais ou escritas, essas fontes constituem-se como elos numa cadeia comunicativa, respondendo a outros enunciados e potencializando futuras respostas.

Observamos, portanto, a natureza dialógica desses textos/fontes – e por que não documentos? – porque responsivos a outros enunciados: “[...] os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 297). A partir desses apontamentos, concluímos que os textos produzidos por nossas fontes constituem-se em enunciados, o que ainda pressupõe sua análise em relação a outras respostas, pois

Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado (BAKHTIN, 2006, p. 371).

Como enunciados, esses textos apresentam outras particularidades: seus limites são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, possuem certa conclusibilidade e são direcionados a alguém. Todos esses aspectos associam-se diretamente à relação dialógica inerente às enunciações, na medida em que pressupõem sujeitos ativos que as endereçam e que aguardam uma compreensão responsiva desse outro a quem destinam seus enunciados.

Mesmo o relativo acabamento do enunciado pressupõe o diálogo: ao passar a palavra ao outro, presume-se que o sujeito disse tudo o que pretendia – pelo menos em determinadas situações e condições – e, nesse sentido, permite a compreensão responsiva do outro. Há preocupação, pois, com a necessidade de certa conclusibilidade que viabilize possíveis e esperadas réplicas e respostas.

Cabe a ressalva de que a ação de compreender do historiador nada tem de passiva, tendo em vista que ele escolhe as fontes, descarta e seleciona o que será foco de seu estudo com base em suas próprias percepções, construídas em seu tempo. Em síntese, o historiador analisa, o que nos remete novamente a Bloch (1997), quando pontua a impossibilidade da imparcialidade do historiador – marca muito forte da

concepção tradicional de História, baseada no positivismo que impunha uma neutralidade científica. O historiador é influenciado por seu tempo porque é constituído nas relações de sua contemporaneidade. Embora seja impossível a imparcialidade, isso não deixa espaço para julgamentos. O que envolve a compreensão das ações dos homens no tempo não abre caminho para juízos de valor.

Le Goff (2003) também discute essa suposta possibilidade de objetividade do trabalho do historiador. Para ele, a História é uma reconstrução e reinterpretação constante do passado humano e envolve novas leituras dessas ações no tempo. Essas releituras podem ser revisadas, acrescidas de fatos ou suprimidas em alguns detalhes. “[...] cada época fabrica mentalmente a sua representação do passado histórico” (LE GOFF, 2003, p. 26), o que reitera a incoerência de se exigir para a História a mesma objetividade e imparcialidade de outras ciências. A ação do historiador está eivada das marcas de seu tempo histórico.

Ainda segundo esse autor (p. 33), “A objetividade histórica – objeto ambicioso – constrói-se pouco a pouco através de revisões incessantes do trabalho histórico, laboriosas verificações sucessivas e acumulação de verdades parciais”. Portanto, essa objetividade é possível mediante um (eterno) acabamento, sucessivas revisões e releituras. Quantas? O autor não ousa definir.

Bakhtin (2006) discute a inviabilidade da separação entre compreensão-avaliação. Qualquer enunciado pressupõe réplicas, reações que impõem a tarefa de compreendê-las historicamente, assumindo, por sua vez, uma posição ativo-dialógica, aberta à discussão e a outros pontos de vista que engendram concordância-discordância. Com Bakhtin (2006), entendemos que nossa abordagem histórica da alfabetização precisa fugir da dicotomia compreensão-avaliação, dada a sua impossibilidade. Assumimos a realidade de uma visão de mundo já formada, mas abrimo-nos à possibilidade de mudanças.

O sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições. Em certa medida, essas posições determinam a sua avaliação, mas neste caso elas mesmas não continuam imutáveis: sujeitam-se à ação da obra que sempre traz algo novo [...]. O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade da mudança e até da renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da

compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento (BAKHTIN, 2006, p. 378).

Nesse sentido, não nos eximimos de nossa parcialidade e envolvimento com a história que queremos contar, ou reconstruir. Entendemos que somos produtores de discursos. Entretanto, abertos ao diálogo, como afirma Bakhtin (2006), porque somos conscientes da impossibilidade de enunciações imutáveis e fechadas. Propomos mais um elo nessa cadeia discursiva, partindo daqueles que nos antecederam e abrindo caminho para outros futuros.

Direcionada pelas discussões bakhtinianas a respeito dessa atitude responsiva, compreensiva e avaliativa, ainda somos impelida a não cometer anacronismo. Isso significa que, ao invés de propormos julgamentos ou emitirmos juízos de valor, partilhamos da ideia de compreender os sentidos expressos pelos enunciados que compõem nossas fontes a partir da visão de mundo do momento histórico a que se referem.

Ao estudar as análises propostas por diferentes autores a respeito das obras de François Rabelais, Bakhtin (2010a) entende que eles comungam de uma mesma perspectiva: tentam compreender Rabelais de acordo com o espírito do tempo em que se situam. Esses autores não apreendem, em sua totalidade, o sentido ambivalente do riso da festa popular proposto por Rabelais, porque baseiam suas análises em seus próprios critérios elaborados em outro contexto. Pautam-se em suas visões de mundo, suas convicções e desconsideram o contexto de produção das obras de Rabelais.

Entendemos que nosso excedente de visão nos permite considerar aspectos ignorados no passado, mas não nos autoriza partir de nossa visão de mundo para julgar os enunciados produzidos por nossas fontes de pesquisa. É preciso levar em conta as palavras de Bakhtin (2010a, p. 112, grifos do autor) a respeito dos críticos de Rabelais:

A tarefa essencial do historiador é estabelecer como os homens de 1532 (ano do aparecimento do Primeiro Livro) puderam sentir e compreender *Pantagrue* e como eles – *eles* e não *nós* – não podiam compreendê-lo. É



indispensável reler o texto de Rabelais com os olhos dos seus contemporâneos, homens do século XVI e não do século XX.

Compreendemos essas perspectivas do contexto de produção dos enunciados pelo viés de personagens que vivenciaram esse momento histórico (como professora recém-formada). Evitamos, assim, partir de nosso excedente de visão (atualizado por outros elos dessa cadeia discursiva ininterrupta) para avaliar os sentidos atribuídos à alfabetização no período focalizado por nosso estudo.

Assim, propomo-nos a investigar a alfabetização no município da Serra, entre 1995 a 2003, partindo de uma perspectiva histórica fundamentada nas ações humanas, em suas transformações e permanências, suas contradições. Respalhada nas leituras de Bloch (1997), Le Goff (2003) e Bakhtin (2006, 2010a), optamos por esse horizonte que privilegia a abertura e não o delineamento de um período, que viabiliza o diálogo com o passado e o presente, que problematiza a impossibilidade de imparcialidade do historiador sem eximi-lo da sua responsabilidade com a metodologia de trabalho e do compromisso de compreender as ações humanas no passado sem julgá-las.

## 2.2 DO NOSSO OLHAR SOBRE A METODOLOGIA DE PESQUISA

A leitura de Bakhtin (2010) instigou muitas indagações sobre as relações dialógicas inerentes a qualquer evento discursivo, principalmente no que se refere à tensa relação entre a visão de pesquisador e a dos demais sujeitos envolvidos na pesquisa. Permitiu-nos reconhecer a imiscibilidade das vozes desses sujeitos e a importância delas, destituindo-as de qualquer soberania absoluta, refutando qualquer postura unilateral e reafirmando, portanto, o diálogo.

Além disso, inquieta-nos o recorrente assujeitamento de indivíduos em estudos e pesquisas acadêmicas, quando concepções preconcebidas, categorias definidas *a priori* condicionam os pesquisadores a ver o que querem e os sujeitos entrevistados a falar o que se espera que eles falem. Lidar com a palavra do outro (garantindo sua expressividade e o recorte da realidade) constituiu-se numa inquietação recorrente e remeteu-nos às pontuações bakhtinianas, principalmente no que se refere à postura

dialógica indispensável ao pesquisador e à urgência de uma nova compreensão de sujeito.

Analisando as personagens de Dostoiévski, Bakhtin (2010) destaca o desinteresse desse autor em heróis com imagem determinada, definida, formada por traços rígidos, monossignificativos e objetivos. Para Dostoiévski, o que deveria ser revelado e caracterizado não é o ser determinado da personagem, mas a sua última palavra sobre si mesma e sobre o mundo, ou seja, sua consciência e autoconsciência. Todos os elementos que permitiriam ao autor criar uma imagem rígida e estável da personagem tornam-se objeto de reflexão da própria personagem e objeto de sua autoconsciência. O herói é apenas um ponto de vista e, por isso, inconcluso porque em constante diálogo, sempre aberto a novos pontos de vista, a novas visões e reflexões sobre o mundo e sobre si mesmo.

Bakhtin (2010) afirma que Dostoiévski sempre procurava um herói que fosse um ser tomando consciência, uma personagem que tivesse a vida concentrada em função de tomar consciência de si mesma no mundo, partindo da prerrogativa de uma irremediável inconclusibilidade do ser e da precária infinitude da autoconsciência. A partir dessas considerações, Bakhtin (2010) concebe a personagem de Dostoiévski como um ser relativamente livre e independente, pois tudo aquilo que do autor a sentenciaria e a qualificaria como imagem acabada passa a funcionar como material de sua autoconsciência, como elementos para sua reflexão sobre si mesma e sobre o mundo.

Para Bakhtin (2010), Dostoiévski conseguiu retratar em suas obras a polifonia da vida, ou seja, a presença da multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, bem como a relação de igualdade entre essas vozes. Ele revelou, em suas personagens, aquilo que se constitui como condição humana: sua capacidade em descobrir-se por meio de sua autoconsciência e de rebelar-se contra qualquer definição à sua revelia, exteriorizante. O homem ultrapassa tudo o que ele é (ou o que desejam que ele seja), tudo que pode ser definido e previsto a despeito de sua vontade.

Reconhecemos que muitas pesquisas têm evidenciado, em suas relações de poder, o assujeitamento dos participantes da investigação. Muitos estudos presumem um sujeito dado, definido e desconsideram que a vida autêntica do indivíduo só é

acessível a um enfoque dialógico, diante do qual ele responde por si mesmo e se revela livremente. É evidente que sua liberdade é relativa (assim como a relativa autonomia das personagens de Dostoiévski), mas é preciso entender que esse sujeito tem a capacidade (e o direito) de insurgir-se sobre aquilo que o define sem seu conhecimento.

Acreditamos que temos privilegiado uma relação monológica em nossas pesquisas e estudos, considerando os sujeitos-participantes como seres com limites racionais rigorosamente delineados: eles não podem deixar de ser o que pensamos que são, ultrapassar os limites de um pressuposto caráter. No entanto, a inconclusibilidade do ser humano não nos permite sua formatação. É preciso reconhecer que não somos; estamos nos constituindo num diálogo contínuo com o outro. E acreditamos que essa deve ser nossa postura como pesquisador: um outro em diálogo ininterrupto com os sujeitos da pesquisa, propiciando-lhes o direito à última palavra sobre si.

É importante destacar que a voz do sujeito-participante não pode se fundir com a do pesquisador. Defendemos a necessidade do distanciamento em relação aos sujeitos da pesquisa, tendo em vista o excedente de visão do pesquisador e sua postura compreensivo-avaliativa diante dos dados. Entretanto, essa distância não pode silenciar o diálogo. O que reiteramos é a prioridade de se manter viva a tensão entre as diferentes vozes presentes na pesquisa.

Assim, lidar com a palavra alheia tornou-se uma preocupação constante na delimitação de nossos procedimentos metodológicos, afinal optamos por trabalhar com os enunciados produzidos por sujeitos por meio de documentos oficiais e de entrevistas. Esse encontro revela um contato dialógico “[...] entre indivíduos e não entre coisas [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 401). Essa inquietação também acompanhou Bubnova (1996, p. 21, grifos da autora) quando afirma que

La manera como nos llega la palabra ajena y cómo la queremos o podemos interpretar es de radical importancia [...]. Nos sirve para explicar así el fenómeno de la recepción de las ideas bajtinianas por la comunidad científica contemporánea, recepción ocurrida hacia el final de la vida del filósofo y *post mortem*, como la génesis de sus ideas.

No esforço de compreender as interpretações das ideias bakhtinianas na contemporaneidade, Bubnova (1996) revela-nos a centralidade da relação com o outro nas obras de Bakhtin. Afirma que a primeira parte do projeto do autor é dedicada às complexas relações vividas no mundo real baseadas nas conexões entre eu-para-mim, o outro-para-mim, eu o eu-para-o outro.

Dessa interação emerge o ato ético que Bubnova (1996), baseada nas proposições bakhtinianas, compreende como um acontecimento do ser, uma vez que se constitui num *ser junto*. Defende, assim, que se estrutura a partir do comprometimento e da responsabilidade com o outro. “Concebida en esta forma, ‘la ética no es la fuente de los valores sino el modo de relacionarse con los valores’. La fuente de los valores es el sistema de relaciones con el otro” (BUBNOVA, 1996, p. 26).

Nesse ínterim, situamos nossas inquietações. Lidar com as palavras alheias nos impele a uma postura ética fundamentada na responsabilidade com o outro. O excedente de visão do pesquisador não nos autoriza a anular a visão de mundo expressa pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Também não se decreta a soberania dessas concepções alheias. O que nos move em nossa pesquisa, portanto, é a potência presente na tensão entre essas visões de mundo, considerando-as equivalentes e em eterno acabamento porque baseadas numa perspectiva dialógica.

A conclusão a que chega Bubnova (1996) é que as relações com o outro sustentam a dialogia bakhtiniana. Fundamentando-nos na premissa do diálogo, reiteramos nosso desejo de fugir de qualquer tendência monológica que redunde em julgamentos conclusivos alicerçados em posturas autoritárias e visões unilaterais de mundo.

“El acto concebido mediante la óptica mencionada es un ‘acontecimiento del ser’ único e irrepetible [...]. Puesto que el acto es un acontecer, es algo inacabado, algo que está haciéndose. Los sujetos participantes también están constituyéndose en el proceso del ‘acontecimiento del ser’” (BUBNOVA, 1996, p. 23).

## 2.3 NOSSAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

### 2.3.1 Do nosso campo de investigação

O município da Serra, segundo dados de 2011 (Serra, 2011), é a 4ª cidade que mais cresce no País. Com extensão de 553km<sup>2</sup>, esse município capixaba ocupa o segundo lugar em dimensão territorial da Região Metropolitana da Grande Vitória. Possui cinco distritos (Serra-sede, Calogi, Carapina, Nova Almeida e Queimado) que congregam 127 bairros (sendo três deles pertencentes ao município de Vitória, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE).

Sua origem está diretamente ligada à fundação de uma aldeia, em 1556, pelos índios temininós (vindos do Rio de Janeiro) e pelo padre jesuíta Brás Lourenço. Essa aldeia localizava-se próxima ao Monte Mestre Álvaro (patrimônio natural do Estado do Espírito Santo) e ao Rio Santa Maria. Em 1833, foi criado o município da Serra (separado de Vitória), mas apenas em 1875 foi elevado à categoria de cidade.

Nos últimos trinta anos, esse município vivenciou uma virada econômica radical, deixando sua base rural e assumindo a primeira posição em área industrial, além de um terço do Produto Interno Bruto (PIB) capixaba neste segmento (dados de 2010). Seus polos industriais (Civit 1 e 2), com 6 milhões de metros quadrados e mais de 400 empresas, garantem essa posição de destaque. Sua população, em 2010, era composta por 417.893 habitantes e, aproximadamente, 99% estavam localizados em zona urbana.

Naquilo que se refere à educação, segundo dados do município, em 2010, o investimento nesse setor foi de R\$ 229.863,46. Por aluno, os valores corresponderam a R\$ 3.809,39. A rede municipal de educação, ainda em 2010, possuía 2.732 professores estatutários, 65 celetistas e 1.102 contratados e 42.736 crianças e adolescentes matriculados no ensino fundamental (além daquelas inseridas na educação infantil). Atualmente, atende 45.246 crianças, jovens e adultos matriculados em 63 escolas de ensino fundamental.

### 2.3.2 Das fontes constituintes de nosso estudo

Desde nossas intenções iniciais de pesquisa, a busca por fontes escritas e orais se

fez presente. A opção pela pesquisa histórica, em que “[...] o pesquisador sistematicamente investiga e analisa documentos e outras fontes de dados sobre um determinado problema, comportamento ou evento ocorrido no passado (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 75) tornou imprescindível a utilização desses tipos de fontes. Os dados obtidos por meio do diálogo entre elas nos permitiram compreender alguns sentidos constituídos no processo de implementação e vigência do Bloco Único no município da Serra a partir de marcas recorrentes nesses enunciados.

No que se refere às fontes escritas, encontramos – com muita dificuldade – uma grande maioria de textos que concretizavam discursos de sujeitos que ocupavam órgãos diretores da educação no Estado do Espírito Santo e no município da Serra. Suas enunciações, portanto, dirigem-se a professores, pedagogos e diretores e permitem-nos compreender as configurações prescritas para o Bloco Único na medida em que visam a delimitar os aspectos legais do projeto, informam sobre suas diretrizes teórico-metodológicas, bem como tentam organizar uma rotina pedagógica sustentada por esses princípios e concepções. Ressaltamos que alguns desses documentos foram disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação da Serra e outros localizados em meio a arquivos pessoais de sujeitos envolvidos na pesquisa e em arquivos de uma escola. Solicitamente foi nos permitido o acesso a esses materiais.

Também encontramos notícias da época que nos permitiram ouvir outras respostas às mudanças impelidas pelo Bloco Único enunciadas por sujeitos envolvidos ou não com a educação. Essas notícias foram retiradas do jornal capixaba de maior circulação da época (*A Gazeta*), entidade que nos disponibilizou algumas horas de pesquisa em seus arquivos digitalizados. Encontramos, para isso, 30 matérias, dentre notícias, entrevistas e artigos de opinião que trataram da alfabetização ou do Bloco Único especificamente, entre os anos de 1995 e 2003. Tentamos, com os diferentes textos presentes nesse jornal, ouvir outras vozes enunciadas na época, numa busca pelos sentidos produzidos por esse projeto em outras esferas sociais.

Pautamos nossas análises, assim, a partir da leitura das enunciações de um conjunto de informações divulgadas pelo jornal *A Gazeta*, além daquelas assinadas pela Secretaria de Educação da Serra (Proposta Curricular do Município da Serra, 2002; Regimento Comum das Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra,

2000; documento destinado à formação de professores desse município) e pela Secretaria de Estado da Educação (Projeto Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e do Ensino Fundamental, 1992; Plano Estadual de Educação 92/95; Fundamentação Teórico-Metodológica – Bloco Único, 1993; Proposta de Avaliação – Bloco Único, 1993; Bloco Único – Normas para Registros Escolares, 1993; Ensino Fundamental: conteúdos mínimos, 1993; Relatório da Secretaria de Estado da Educação (Sedu) Biênio 1995-1996; Propostas de Parâmetros de Avaliação em Português para o Bloco Único, 1996; Manual Complementar da Proposta de Avaliação e Acompanhamento – Bloco Único, 1995-1996; Bloco Único – Documento atualizado com base na Nova Legislação, 1998). Reafirmamos nossa intencionalidade de compreender o discurso da Secretaria de Educação a respeito do Bloco Único por meio do diálogo entre esses diferentes textos.

A marcante presença de documentos assinados pela Sedu pode ser justificada pelo fato de a Rede Municipal da Serra, conforme mostraremos, seguir as definições do Estado para a implantação do projeto, estabelecendo parceria no desenvolvimento de ações. Também por ter se constituído Sistema de Educação a partir de 2004 (após o fim do Bloco Único).

Na organização e análise dessas fontes, tentamos descrever possíveis ligações entre esses documentos (aquilo que os une numa certa intencionalidade política) e relacioná-los com os contextos de produção. Para isso, estudamos o discurso acadêmico da época, a fim de explicar como as enunciações desses documentos prolongavam debates presentes em periódicos e pesquisas, bem como evidenciar críticas a muitas questões referenciadas no projeto Bloco Único e que se insinuavam hegemônicas.

Os textos assinados pelos sujeitos envolvidos com as instâncias diretoras da educação no Estado e no município da Serra evidenciam um caráter normativo. Esses enunciados, que pretendem uma objetividade e um direcionamento de ações, parece-nos aproximar-se daquilo que Bakhtin (2010, p. 213) chama de *discurso referencial direto e imediato*, cujo objetivo seria nomear, comunicar, enunciar, representar. Para entender alguns sentidos dessa identificação, parafraseamos Bakhtin (2010), ao afirmarmos que observamos nesses textos a presença de duas unidades: o(s) autor(es) dos enunciados e o Bloco Único como objeto referenciado e

delimitado. Esse objeto subordina-se à voz do seu autor que elabora enunciados que permitem a interpretação desejada. Assim, constitui-se num discurso monovocal, que prioriza a visão do(s) autor(es) sobre o objeto e distancia-se de possíveis réplicas.

Em nossas análises, percebemos que respostas docentes, muitas vezes transgressoras, distanciam-se desses textos em muitos aspectos, criticam algumas de suas determinações bem como a não garantia de direitos. Enfim, muitas das réplicas docentes constituídas no cotidiano que envolvia a realização desse projeto não foram consideradas por aqueles que dirigiam a educação no momento da implementação do Bloco.

Alguns desses textos assemelham-se ao que Bakhtin (2010b) trata como *palavra autoritária*. Esse autor afirma que, em nossos enunciados, sobejam palavras alheias e, no que se refere à formação ideológica do homem, a assimilação de enunciados de outrem objetiva “[...] definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento [...]” (BAKHTIN, 2010b, p. 142). Nessa composição do homem, surgem as palavras autoritárias e as interiormente persuasivas. Detendo-nos sobre as primeiras, a elas são inerentes seu reconhecimento incondicional, sua assimilação pelo outro. Sua característica impositiva está ligada diretamente à autoridade que reconhecemos nela. A palavra autoritária pode, ainda, tornar-se objeto de profanação, e percebemos esse movimento tenso nas respostas produzidas pelos professores.

Nos textos que tratam da sustentação teórica do projeto Bloco Único, observamos uma tentativa de fuga desse caráter autoritário e impositivo. Tecidos em meio a um contexto profícuo, em que conceitos cristalizados vinham sendo problematizados, alguns documentos apontam no sentido do diálogo com os professores e admitem a inconclusibilidade de seus posicionamentos. Entretanto, acreditamos que mantêm um discurso monovocal na medida em que priorizam a visão do(s) autor(es) sobre o objeto; visão sustentada pela apropriação de palavras alheias que vinham sendo ouvidas nesse contexto, mas que se distanciaram das respostas a essas enunciações produzidas pelos sujeitos que vivenciaram esse processo: os professores e coordenadores do projeto.



Tentando ouvir esses sujeitos, localizamos 27 professoras que atuaram nas classes de Bloco Único desse período e uma coordenadora responsável pela sua implementação. Não podemos nos esquecer que encontramos fichas descritivas avaliativas produzidas por diferentes regentes das classes de Bloco Único no município da Serra, fontes que também nos auxiliaram a entender o processo de implementação desse projeto.

No que se refere às narrativas das profissionais envolvidos no Bloco, gostaríamos de registrar sua disponibilidade em nos acolher para a entrevista. Algumas cederam sua própria casa para nos auxiliar nesse trabalho. Dentre todos os convites feitos, apenas dois foram recusados. Dialogamos com essas profissionais orientada por um roteiro semiestruturado (APÊNDICE A) em que os questionamentos não impediam o diálogo. Pelo contrário, provocavam respostas e posicionamentos de um sujeito ativamente envolvido na pesquisa. Acreditamos que

*Pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta [...]. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal (BAKHTIN, 2006, p. 408, grifos do autor).*

As professoras alfabetizadoras trabalharam em diferentes regiões da Serra. Para garantir essa diversidade, partimos da organização interna da própria Secretaria de Educação desse município que o divide em quatro regiões. Assim, das 27<sup>6</sup> professoras entrevistadas, pudemos localizar três que atuaram em salas de Bloco Único da Região I, três trabalharam na Região II, seis na Região III, 11 na Região IV, uma docente na Região Rural da Serra e três em escolas de diferentes regiões desse município. Além das professoras, conhecemos também duas profissionais envolvidas na coordenação desse projeto, mas conseguimos realizar a entrevista com apenas uma delas. Seus dados permitem-nos um olhar sobre outro contexto de produção das políticas, que não apenas as práticas docentes.

---

<sup>6</sup> Dentre as entrevistadas, uma professora optou por nos entregar o registro escrito das respostas.

Gostaríamos de relatar a dificuldade de localização dessas profissionais. A primeira estratégia utilizada para isso foi a busca entre pares. Como atuamos na Rede Municipal da Serra, tentamos partir de colegas de profissão próximos que nos conduziram a outros profissionais que trabalharam junto com eles na época da implantação do Bloco Único.

Seguimos esse caminho até localizarmos os diários de classes em uma escola do município e encontrarmos nomes de professores regentes dessas classes. Ao buscarmos informações sobre esses profissionais, a escola prontamente se dispôs a fazer o contato, mas constatamos que seus dados não estavam atualizados. Daí, voltamos à primeira estratégia e permanecemos nela até o final. Assim, na medida em que encontrávamos professores, eles nos permitiam o contato com seus colegas da época. Nessa mesma direção, localizamos as coordenadoras do projeto, apontadas por uma professora entrevistada.

Visitamos, também, escolas do município nas suas Regiões I e II, onde não havíamos localizado nenhuma professora pela estratégia descrita anteriormente. Por meio desse contato inicial, encontramos profissionais que nos conduziram a outros colegas da época e, assim, localizamos o quantitativo a que nos referimos.

Sobre as 28 profissionais entrevistadas (professoras e coordenadora do projeto Bloco Único), todas são mulheres. A maioria é pós-graduada (20) em diferentes especializações da área da educação (algumas com mais de uma especialização), uma era mestranda na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), cinco são graduadas em Pedagogia e duas iniciaram o mesmo curso, mas não o concluíram. Entre as pós-graduas, dez realizaram seu curso em instituições particulares de ensino, cinco na Ufes e quatro não informaram a instituição em que receberam essa titulação. Uma professora pós-graduada, em três diferentes especializações, recebeu uma titulação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) e duas por instituições particulares. Duas professoras graduadas receberam essa titulação por instituições particulares e três pelo Núcleo de Educação Aberta e à Distância – Ufes (Ne@d-Ufes). Uma professora com graduação incompleta também realizava o curso pelo Ne@d-Ufes e a outra, por uma instituição particular. Esses dados podem ser mais bem visualizados na Tabela 1.

TABELA 1 – FORMAÇÃO DAS PROFISSIONAIS ENVOLVIDAS NA PESQUISA

Formação	Especificação das Instituições Formativas		Número de Profissionais/ Formação
Graduação Incompleta	1	Instituição particular	2
	1	NE@D	
Graduação	2	Instituições particulares	5
	3	NE@D	
Pós-Graduação	10	Instituições Particulares	20
	5	Ufes	
	4	Não informaram	
	1	Ifes e instituições particulares	
Mestrado (em andamento)	1	Ufes	1
Total de Profissionais Envolvidos			28

A respeito das suas experiências profissionais, 10,7% das profissionais já atuam no magistério há 18 ou 19 anos; 42,8% estão nessa área entre 20 e 25 anos; 14,3% trabalham/trabalharam entre 26 e 29 anos (dessas, duas estão aposentadas); entre as que atuam entre 30 e 35 anos (no total de 28,6%), três são aposentadas pela Rede Municipal da Serra, mas continuavam trabalhando em alguma área do magistério. Não temos informações sobre experiência no magistério de apenas uma professora (3,6%).

No que se refere à experiência específica em classes de alfabetização, dentre as 27 professoras, 22,2% atuaram entre 5 e 9 anos; 44,5% entre 10 e 19 anos; 11,1% entre 20 e 25 anos; 7,4% entre 29 e 32 anos. Algumas professoras (11,1%) não souberam precisar o tempo de experiência em salas de alfabetização (uma não tentou aproximações, outra relata que trabalhou entre 8 e 10 anos e outra afirma que foi acima de 8 anos). Não temos informações sobre a experiência como professora alfabetizadora de uma das entrevistadas (3,7%). Os dados que se referem às experiências profissionais dos sujeitos envolvidos na pesquisa foram organizados na Tabela 2.

**TABELA 2 – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA**

<b>Experiência na Educação</b>		<b>Experiência Profissional em Classes de Alfabetização</b>	
Entre 18 e 19 anos	10,7%	Entre 5 e 9 anos	22,2%
Entre 20 e 25 anos	42,8%	Entre 10 e 19 anos	44,5%
Entre 26 e 29 anos	14,3 %	Entre 20 e 25 anos	11,1 %
Entre 30 e 35 anos	28, 6%	Entre 29 e 32 anos	7,4%
Sem informações	3,6%	Não souberam precisar o tempo	11,1%
		Sem informações	3,7%
Total de profissionais	100%	Total de profissionais	100%

Esses dados nos permitiram perceber que uma grande maioria de professoras buscou formação acadêmica e permaneceu trabalhando em classes de alfabetização no decurso de sua vida profissional. Essas profissionais apontaram dilemas e desafios no ensino público, mas mantiveram sua busca por conhecimentos e uma prática envolvida com a alfabetização.

No ensaio de uma proposta dialógica, propomo-nos conversar com esses sujeitos e cotejar suas enunciações com aquelas produzidas pelas prescrições e normatizações do Bloco Único, bem como com outros sentidos apreendidos socialmente. Reiteramos, assim, nosso esforço de colaboração com a escrita da história da alfabetização no período da implantação do sistema de ciclos no município da Serra, a partir do diálogo entre documentos escritos e percepções de diferentes sujeitos no movimento de implementação dessas propostas de alfabetização nesse município.

### **3 O BLOCO ÚNICO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO E A INSERÇÃO DO MUNICÍPIO DA SERRA NA POLÍTICA DE CICLOS**

Neste capítulo, detivemo-nos em registrar aquilo que compreendemos a respeito da implantação e da vigência do projeto Bloco Único no município da Serra. Buscamos dialogar com fontes orais e escritas a fim de entendermos os enunciados produzidos por diferentes sujeitos. Cotejando os dados oferecidos por nossas fontes, percebemos algumas marcas do contexto de constituição e de reafirmação da política de ciclos na Serra e no Estado do Espírito Santo, bem como ressignificações do projeto Bloco Único no curso de sua implementação.

Organizamos nossas análises em seções que delineiam aspectos que julgamos importantes de serem discutidos: o discurso sobre o fracasso escolar e sobre a qualidade do ensino na escola pública capixaba; a fundamentação teórico-metodológica do Bloco Único e as complexificações conceituais propostas; as práticas efetivadas e a permanência de métodos tradicionais na alfabetização infantil; a redução das diretrizes curriculares para a apropriação da leitura e da escrita no Bloco Único.

Reconhecemos que a eleição desses aspectos redundava na exclusão de outros. Partilhando da ideia bakhtiniana do inacabamento, entendemos que as dimensões definidas não são as únicas possíveis para a compreensão desse processo, evidentemente. Sob o olhar do outro, novas dimensões podem ser visibilizadas. Apenas ressaltamos aspectos que nos chamaram a atenção dadas as evidências de permanência e de ruptura na história da alfabetização capixaba.

A fim de entendermos um pouco mais a respeito da desseriação, nossas primeiras buscas conduziram nosso olhar para os objetivos almejados com os Ciclos de Aprendizagem. Na leitura da maioria das 13 pesquisas localizadas no banco de teses da Capes e no banco de dissertações do PPGE-Ufes, encontramos uma seção em destaque que tratava da implantação dos ciclos, decretos que os regulamentaram, sua fundamentação teórica, ações previstas para sua consolidação, dentre outros aspectos. Organizamos, no Quadro 1, as finalidades dessa política em diferentes Estados brasileiros.

**QUADRO 1 – DADOS SOBRE OS CICLOS BÁSICOS DE ALFABETIZAÇÃO (CONTINUA)**

<b>Trabalhos analisados</b>	<b>Município e/ou Estado</b>	<b>Data de implantação</b>	<b>Objetivos dos Ciclos Básicos de Alfabetização</b>
Rosa (1993)	Goiânia/ Goiás	1988	Promover ensino mais democrático e de maior qualidade, eliminando reprovação na primeira série
Sousa (1996)	São Paulo	1983	Combater o analfabetismo, constituindo-se numa estratégia para o fracasso escolar nas séries iniciais
Andrade (1996)	Bauru/ São Paulo	Década de 1980	Combater o fracasso escolar constatado pelos altos índices de evasão e repetência na primeira série
Amaral (1996)	Cidade da periferia da Grande São Paulo	1983	Reverter o quadro alarmante de repetência e evasão escolares
Lopes (1997)	Vitória/ Espírito Santo	1991	Diminuir altos índices de fracasso escolar de crianças oriundas das classes populares
Delgado (2001)	Cacoal/ Rondônia	1997	Diminuir taxas de retenção e evasão nas séries iniciais e promover melhor índice de escolarização, combatendo o analfabetismo
Rosseto (2002)	Cascavel/ Paraná	1988	Democratizar o ensino com melhoria da qualidade na alfabetização, tendo em vista altos índices de evasão e repetência nas séries iniciais
Quim (2004)	Alto Araguaia/ Mato Grosso	1998	Enfrentar o fracasso escolar nas séries iniciais, constituindo-se numa estratégia político-pedagógica de caráter democrático
Barreto (2004)	Mossoró/ Rio Grande do Norte	Sem dados	Sem informações
Franco (2008)	Curitiba	Sem dados	Sem informações
Coelho (2008)	Recife	1986 a 1988	Eliminar o fracasso escolar pelo respeito ao tempo de aprendizagem do aluno e suas particularidades

**QUADRO 1 – DADOS SOBRE OS CICLOS BÁSICOS DE ALFABETIZAÇÃO (CONCLUSÃO)**

<b>Trabalhos analisados</b>	<b>Município e/ou Estado</b>	<b>Data de implantação</b>	<b>Objetivos dos Ciclos Básicos de Alfabetização</b>
Antonelli (2009)	São Paulo	1983	Combater os altíssimos índices de reprovação e evasão escolares nas séries iniciais
Marsiglia (2011)	São Paulo	1983	Combater repetência e evasão escolares pela promoção automática

Do Quadro 1, depreendemos que, nas décadas de 1980 e 1990, os ciclos foram implantados em diferentes regiões do Brasil e seus objetivos focalizaram o fracasso escolar como problema a ser *combatido*. Essas pesquisas delimitaram a emergência dos ciclos de um contexto de discussões envolvendo a qualidade na educação no País e os altos índices de retenção e evasão escolares nas séries iniciais do ensino fundamental.

Como a maioria dos trabalhos apontou, a política de ciclos unificou os dois primeiros anos escolares, com eliminação da retenção na 1ª série e promoção automática para o 2º ano do ensino fundamental. Essas pesquisas destacaram também que essa política se revelou uma imposição oficial aos professores e que, decorrente disso, houve uma grande resistência docente, o que significou manutenção de práticas tradicionais de ensino. Entendida por nós como contrapalavras, como réplicas a outros enunciados, essa *suposta resistência* também foi vivida pelos professores envolvidos em nossa pesquisa.

Além disso, nessas pesquisas foi unânime a vinculação dos Ciclos Básicos ao construtivismo, especificamente às teorizações de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita e às suas críticas aos métodos tradicionais de alfabetização pautados no método silábico das cartilhas. Houve unanimidade, também, na pontuação quanto à necessidade de formação dos professores que, sem aprofundamento teórico-prático, mantiveram práticas já consolidadas em suas experiências.

Dialogando com Mainardes (2009), aprofundamos um pouco mais sobre a constituição histórica dos ciclos de escolaridade no Brasil. As discussões sobre esse

tema datam do início do século XX, quando o termo é empregado apenas para identificar o agrupamento de anos de estudo na Reforma Francisco Campos e na Reforma Capanema.

Mainardes (2009) afirma que os grupos escolares implementados no Período Republicano consolidaram a lógica do sistema seriado e a promoção dos alunos baseada no desempenho acadêmico. Seguindo tendências de outros países, os grupos escolares brasileiros emergiram num contexto de expansão do acesso à escola pública. Para garantir a educação das massas, fundamentaram-se sobre uma proposta de ensino mais homogêneo, padronizado e uniforme. Entretanto, a reprovação e a evasão escolar, implicações desse modelo, tornaram-se graves com o decorrer do tempo.

Como alternativa a esse problema, presenciamos a implementação de uma primeira política de não reprovação: a defesa da promoção automática de todos os alunos por autoridades educacionais paulistas, nas décadas de 1910 e 1920. Consideramos importante destacar que essa política se configura a partir da constatação da falta de vagas nas escolas e do agravamento dessa situação pelo número de alunos retidos. Em síntese, aspectos quantitativos impulsionam tal estratégia. Não há referência a indicadores qualitativos sobre a garantia de permanência dos alunos na escola, problematizando a seletividade e a exclusão nesse modelo educacional.

Mainardes (2009) aponta o reaquecimento das discussões sobre políticas de não reprovação apenas na década de 1950 e 1960, quando houve um intenso debate sobre a promoção automática na história da educação brasileira. As principais alegações em seu favor (Juscelino Kubitschek, Anísio Teixeira) consideravam a economia de recursos financeiros (perdidos com a reprovação) e a necessidade de tornar o sistema educacional eficiente, tendo em vista sua alta seletividade. Essas autoridades pautavam-se em ideias de países desenvolvidos e nas recomendações da Unesco que, em 1950, já sugeria a promoção automática como estratégia para diminuir as altas taxas de reprovação. Essa defesa não esteve imune a críticas daqueles que consideravam a urgência de outras políticas, como a preparação dos professores, a melhoria na infraestrutura das escolas e modificações curriculares.

Depois de um novo esfriamento das discussões, emerge em São Paulo, apenas em 1980, a escola em ciclos. Os Ciclos Básicos de Alfabetização (CBA), como foram



designados em São Paulo, surgem no processo de redemocratização do País e ascensão de partidos de orientação social-democrata ou trabalhista ao governo. Esse contexto permitiu a implementação de diferentes políticas progressistas. Mainardes (2009) assegura que o CBA colaborou com reflexões sobre o processo de alfabetização (baseado em cartilhas e em métodos tradicionais) e sobre o processo de avaliação (marcadamente seletivo e classificatório), problematizando a reprovação e a seriação escolar. Também motivou altos investimentos em formação dos professores alfabetizadores (nos anos iniciais dessa política) e reduziu, significativamente, os índices de reprovação ao fim do primeiro ano escolar. Entretanto, esse autor também evidencia o aumento da reprovação no fim do segundo ano.

Nos anos 1990, assistimos à diversificação das experiências em ciclos pelo país. Em São Paulo, referência nacional nesse assunto, todo o ensino fundamental foi reorganizado em três ciclos, admitindo a reprovação apenas no fim deles. A avaliação, contínua e qualitativa, constituía-se de relatórios semestrais, substituindo notas por conceitos (plenamente satisfatório, satisfatório, insatisfatório). Porto Alegre e Belo Horizonte, a partir de 1995, implementaram os ciclos de formação com a Escola Cidadã e a Escola Plural, respectivamente.

Atualmente, observamos o reaquecimento das discussões sobre o sistema de ciclos com a ampliação do ensino fundamental (agora, com duração de nove anos), propondo a reunião dos primeiros anos de escolaridade e eliminando a reprovação e, conseqüentemente, a retenção das crianças que frequentam o ciclo. A conclusão de Mainardes (2009), diante desse breve panorama histórico, é de que, desde o início, a flexibilização dos anos de escolaridade sempre esteve atrelada a determinações econômicas e sociais. E mais, como continuamos numa sociedade classista, sustentada pela desigualdade e exclusão, os ciclos continuam sendo reeditados sobre os mesmos sustentáculos: o de criar alternativas para a educação das crianças pobres que mais sofrem com a repetência e consideradas com dificuldades de aprendizagem.

Nosso Estado também adotou a política de ciclos em 1990, implantando o Bloco Único. De acordo com a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) n.º 76/1992, esse projeto tornou em *série única* as 1ª e 2ª séries do ensino fundamental

de todas as escolas da Rede Estadual de Ensino capixaba, tanto urbanas quanto rurais. Os objetivos capixabas dessa política corroboram os mencionados por Marsiglia (2011), Antonelli (2009), Franco (2008), Coelho (2008), Barreto (2004), Quim (2004), Rosseto (2002), Delgado (2001), Lopes (1997), Amaral (1996), Sousa (1996), Andrade (1996), Rosa (1993), a saber, o combate à evasão e à reprovação escolares. Todos os documentos encontrados confirmam essa evidência, na medida em que o discurso ou objeto do discurso em suas enunciações é o fracasso escolar e a urgência de sua resolução.

Cabe uma importante ressalva de que o Bloco Único já aparece enunciado em documentos importantes que tratam da educação capixaba no período da ditadura militar. Segundo Campos (2013), o Plano de Aplicação para o período de 1975-1979, de autoria da Sedu, por meio do Projeto Novas Metodologias Aplicáveis ao Processo de Ensino-Aprendizagem para o Ensino de 1º grau, visava a corrigir o fluxo escolar e ampliar a oferta de matrículas na 1ª série do antigo 1º grau.

Prometendo resolver o problema do fracasso escolar na 1ª série – evidenciado pelos altos índices de reprovação que, somados aos percentuais de evasão escolar, alcançavam a marca de 48,67% – esse projeto previa duas frentes de ação: eliminar a reprovação na 1ª série e acelerar os estudos dos alunos que se encontravam em distorção idade-série (realidade compreendida como decorrência dos altos índices de repetência). Enunciava, portanto, contornos dos problemas referentes à reprovação dos alunos na 1ª série e da distorção idade-série por meio da experimentação e expansão de metodologias e tecnologias.

Com Campos (2013), tentamos entender um pouco mais das ações que, especificamente, visavam a elevar os indicadores de promoção da 1ª para a 2ª série de 60% para 90%. Baseada num experimento realizado no município de Piúma (que, em 1973, conseguiu reduzir a reprovação de 57% para 19%), a proposta era tornar as séries iniciais em um bloco único de estudos, eliminando a avaliação classificatória ao final da 1ª série e garantindo a inserção dessas crianças na 3ª série ao término desse ciclo de escolaridade. Estendida a outros municípios (Cariacica, Vila Velha, Serra, Viana e Vitória), essa medida viabilizou, tecnicamente, a abertura

de vagas para os alunos que se encontravam fora da escola,<sup>7</sup> como afirma Campos (2013). O bloco único de alfabetização pressupunha a continuidade do professor com o mesmo grupo de alunos até o fim do ciclo. Os alfabetizadores recebiam materiais (apostilas com sugestões e orientações de atividades) e adicional salarial como incentivo.

Como podemos perceber, nem a ideia do projeto Bloco Único foi uma inovação pedagógica, nem suas motivações. O fracasso escolar, materializado na reprovação e evasão escolares e na distorção idade-série, constitui-se, historicamente, num problema na medida em que impede a expansão de ofertas de matrículas, onera os cofres públicos e, em última instância, apenas, mantém uma lógica de exclusão e seletividade escolares, assuntos que serão tratados posteriormente.

### 3.1 O DISCURSO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR E SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA CAPIXABA

Assim como em todo o Brasil, nosso Estado – e mais especificamente o município da Serra – objetivava, com a implantação do Bloco Único, o combate ao fracasso escolar por meio da eliminação da repetência e da evasão que chegaram a índices de 33,4% e 17,7%, respectivamente, na rede pública estadual em 1989<sup>8</sup> (ESPÍRITO SANTO, 1992). O fracasso escolar, nos documentos, constitui-se num grande impeditivo para se garantir uma educação de qualidade.

O *Plano Estadual de Educação 92/95* (ESPÍRITO SANTO, 1992, p. 1 e 2), elaborado – segundo o documento – com a participação de professores e técnicos da Sedu e da Ufes, especifica o perfil da escola ideal que a sociedade capixaba deseja e *reclama para seus filhos: uma Escola Pública Competente* alicerçada sobre a universalidade, a equidade, a gratuidade, a identidade e a autonomia. Nesse sentido, a escola deveria se qualificar pedagogicamente, além de ser eficiente, produtiva, comprometida, participante, moderna, crítica e autenticamente capixaba.

<sup>7</sup> Vale o registro de que o projeto Novas Metodologias Aplicáveis ao Processo de Ensino-Aprendizagem para o Ensino de 1º Grau também previa a implantação de classes especiais de aceleração de estudos para as crianças que se encontravam em distorção idade-série. Não nos deteremos nesse assunto a fim de focarmos sobre o nosso objeto de estudo.

<sup>8</sup> Não conseguimos dados a respeito desses índices na municipalidade da Serra. Os dados estatísticos localizados referem-se a datas posteriores a 1997, ou seja, após a implantação do Bloco Único.

Segundo esse documento, a sustentação para essa educação básica de qualidade compreenderia a valorização do magistério (por meio de política salarial, formação continuada e garantia de condições básicas ao trabalho docente); a expansão, reaparelhamento, conservação e adequação da rede física das escolas; a garantia de recursos materiais de apoio ao trabalho docente; a reestruturação da relação entre Sedu e escolas (a fim de garantir aos usuários o atendimento adequado, a obtenção de melhores resultados e a democratização nas relações de poder); a avaliação do sistema (com implementação de sistema de informações gerenciais que objetivaria o controle e o acompanhamento da qualidade e da produtividade dos serviços educacionais prestados pela rede pública estadual); a municipalização do ensino; a chamada à matrícula; a organização de calendários adaptados às necessidades e demandas próprias das escolas; o apoio suplementar ao estudante (programa de alimentação e saúde do escolar e apoio logístico-escolar).

Nesse sentido, o *Plano Estadual de Educação 92/95* (ESPÍRITO SANTO, 1992) previa ações na educação infantil, na alfabetização de crianças, no ensino na zona rural e no ensino médio, além do combate ao analfabetismo de jovens e adultos, melhorias para o ensino fundamental, escola pública de tempo integral, educação de portadores de necessidades especiais e a modernização da escola pública. No que tange à alfabetização de crianças, especificamente, a partir de estatísticas que revelam perdas significativas nas quatro séries iniciais e, alarmantes, na 1ª série, esse texto evoca a urgência de um trabalho alfabetizador de qualidade, pontuando a necessidade de a “[...] escola cumprir eficazmente a sua missão alfabetizadora” (ESPÍRITO SANTO, 1992, p. 10).

A importância da linguagem é reconhecida nesse documento, na medida em que se constitui como instrumento para outras aprendizagens e “[...] para a participação na vida produtiva e na vida social em geral” (ESPÍRITO SANTO, 1992, p. 10). A alfabetização, nessa direção, seria desenvolvida nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, reduzindo-se índices de reprovação. Para assegurar-lá, algumas ações seriam promovidas, dentre elas, a implantação do Bloco Único nas escolas públicas estaduais, iniciando-se com a 1ª e 2ª séries. Outras ações referem-se à *capacitação do professor alfabetizador* (prevendo tempo, espaço, material de leitura e assistência pedagógica para isso), à transformação das escolas e das salas de aula em *ambientes alfabetizadores* (prevendo-se aquisição, distribuição e uso de livros e

outros recursos didáticos) e à *implementação de alternativas de alfabetização em áreas de colonização estrangeira*. Prevê-se, também, a definição de uma base mínima de conteúdos curriculares (de 1ª a 8ª séries) como outra ação para garantir a melhoria da qualidade do ensino fundamental como um todo.

A implantação do Bloco Único constitui-se, portanto, em meio às evidências dos altos índices de fracasso escolar e preconiza ações para seu *combate*. Em síntese, tem a prerrogativa de extinguir uma realidade marcada pela reprovação e evasão, indicadores de um processo de exclusão escolar.

Diante desse quadro, indagamos sob que lógica as questões referentes ao fracasso escolar, na década de 1990, foram constituídas, ou seja, que sentidos emergiram dessa afirmação e também a constituíram. Essas discussões levavam em conta questões intraescolares que poderiam contribuir com a repetência ou responsabilizavam direta e exclusivamente o professor pelo fracasso escolar? Ou, ainda, previam investimentos maiores na alfabetização ou apenas a contenção dos gastos com reprovação e evasão escolares? Que qualidade era a esperada pela escola pública e que contrastava com seu fracasso?

Com Patto (1999) conseguimos apreender alguns dos sentidos que o fracasso escolar assume na história da educação brasileira. Com informações ricas, essa autora traça um percurso das ideias associadas a essa questão (teorias racistas, da carência cultural e da diferença cultural), sempre vinculada ao desenvolvimento das crianças pobres. Aliadas às concepções de sociedade e de homem de uma determinada época, de acordo com Patto (1999), essas teorias justificavam o fracasso escolar pelas diferenças sociais, políticas e culturais, ignorando o fato de elas serem produzidas pela própria sociedade de classe em que nos situamos.

Especificamente quanto às dificuldades escolares das crianças pobres, Patto (1999) permite compreender como o insucesso escolar foi explicado por ideias alicerçadas sobre a condição racial ou social dos sujeitos, sobre a carência cultural do ambiente em que vivem ou sobre sua diferença cultural (que culmina com a concepção do déficit cultural das crianças pobres). Somente a partir da década de 1970, a autora aponta análises sobre os fatores intraescolares na determinação do fracasso escolar. Entretanto, considera que repetem o mesmo discurso de que a escola é

inadequada às crianças pobres, ou seja, de que essas possuem uma cultura diferente da dominante e, portanto, deficiente em relação a esses padrões.

Em síntese, historicamente percebemos a localização dos problemas escolares nos indivíduos que habitam esse *espaçotempo*, desconsiderando que vivemos em uma sociedade excludente. Concordamos com Patto (1999, p. 141) quando afirma que:

[...] as maneiras dominantes de pensar a educação escolar das classes populares [...] giraram em torno da crença, cada vez mais implícita, na inferioridade intelectual do povo, o que certamente contribuiu para a ineficiência crônica da escola.

De acordo com a autora, essas ideias habitam o discurso docente sobre o fracasso escolar que oscila entre falta de condições para o trabalho e a falta de condições individuais para o aprendizado. Em resumo, predomina, muitas vezes, a “[...] crença na precariedade psicológica da clientela [...]” (PATTO, 1999, p. 246). Entretanto, afirma a autora, todas as respostas das crianças consideradas *fracassadas* pelos sujeitos professores revelam-se incoerentes, quando contrastadas com as respostas que dão à vida (crianças consideradas apáticas mostraram-se extremamente ativas em suas casas e nas ruas onde brincavam e/ou trabalhavam; crianças agressivas na escola eram extremamente amáveis com seus irmãos). De acordo com considerações de Patto (1999), todo o comportamento escolar é explicado independentemente das experiências escolares, fruto de uma condição psicológica e social deficitária e problemática.

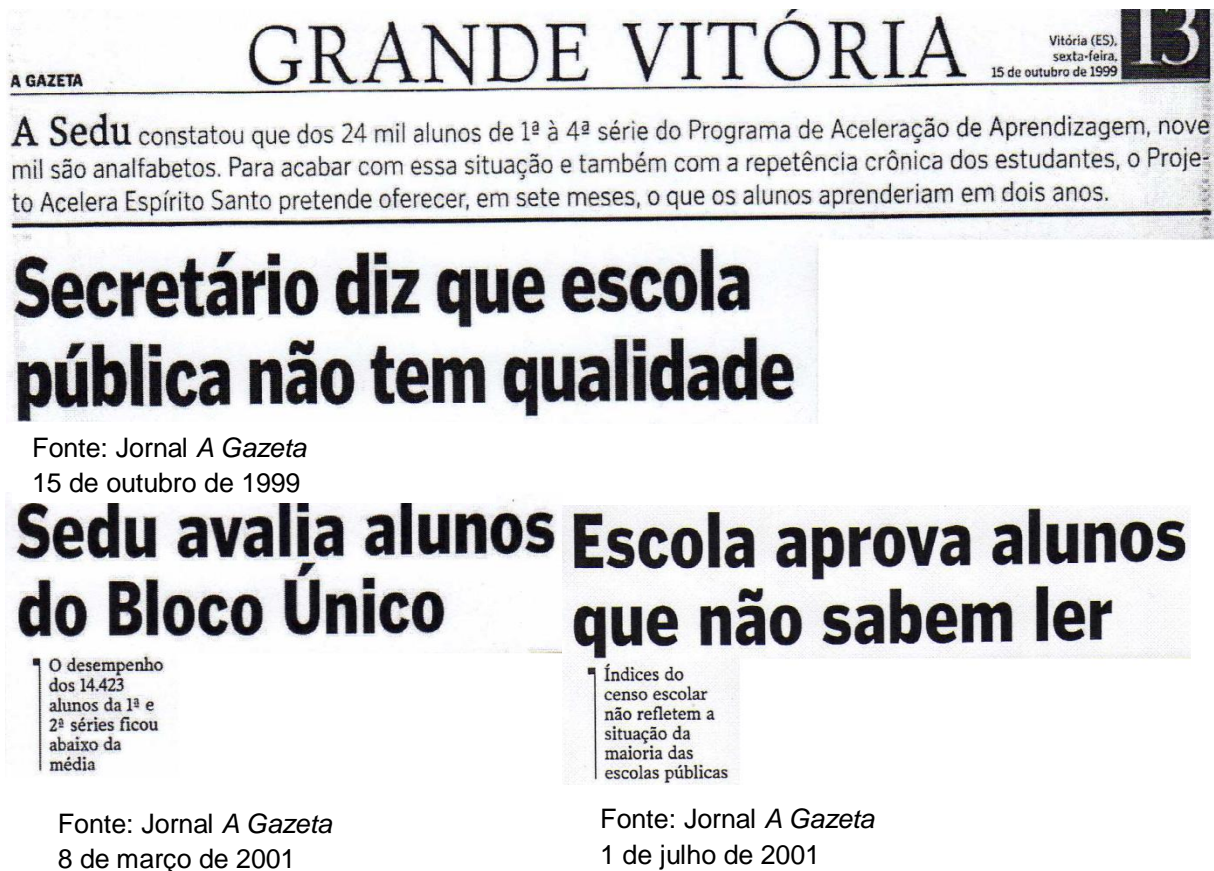
Diante da consideração dos altos índices de reprovação e evasão escolares como marcas de um fracasso escolar, ou seja, marcas de uma escola que fracassa quando tenta ensinar, e não de crianças que tentam aprender, uma consideração de Patto (1999) nos permitiu problematizar ainda mais esse assunto.

Quando se refere à desconfiança que envolve as professoras a respeito da maioria das crianças aprovadas por meio de medidas pedagógicas, como reforço escolar e projetos no contraturno escolar, a autora afirma que “[...] todas tinham dúvidas quanto à qualidade do trabalho realizado e sabiam que ‘aos trancos e barrancos’ a fachada eficiente da instituição havia sido mais uma vez mantida” (PATTO, 1999, p.

299). O próprio sucesso escolar, portanto, vinha sendo questionado. As crianças que foram aprovadas realmente se apropriaram dos conhecimentos a respeito da língua ou entenderam a dinâmica escolar e sobreviveram estrategicamente a ela?

Essa problematização ganha corpo quando nos detemos sobre alguns textos produzidos pelo jornal *A Gazeta*. Nesses enunciados, há indicações de processos educativos que não vinham garantindo a aprendizagem da língua portuguesa. Mesmo aprovadas, as crianças demonstravam poucos conhecimentos esperados para a série em que se encontravam ou revelavam-se analfabetas. Sem desconsiderarmos a necessidade de entender a concepção de alfabetização que permeia esses enunciados, bem como os motivos que levam à produção deles (validação de propostas oficiais para correção de fluxo e para avaliações em larga escala, por exemplo), evidenciam outra faceta do fracasso/sucesso escolar que também precisa ser problematizada.

Essa tônica é presenciada em notícias publicadas a partir de 1999. Não encontramos esse mesmo acento em publicações anteriores a essa data, o que, para nós, representa um movimento responsivo de outras esferas sociais ao processo de implantação de programas/projetos educacionais. Destacamos, a seguir, os enunciados encontrados em algumas notícias (Figura 1).

Figura 1 — Títulos de reportagens noticiadas pelo jornal *A Gazeta*

Reafirmamos como alarmantes os índices de 33,4% de reprovação e 17,7% de evasão, pois evidenciam a exclusão de muitas crianças do processo educativo. Entretanto, nossas fontes nos permitiram inferir que essa situação se constituía em um problema mais grave, do ponto de vista dos gestores educacionais, na medida em que impedia a ampliação das matrículas e onerava os cofres públicos.

O *Projeto Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e do Ensino Fundamental* (ESPÍRITO SANTO, 1992a) nos permite compreender o peso do interesse quantitativo na busca pela qualidade na educação. Esse projeto teve como finalidade obter financiamento do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD – Banco Mundial), para os dois níveis de ensino já enunciados em seu título – a educação pré-escolar (atual educação infantil) e o ensino fundamental – e confirma que o objetivo das políticas engendradas no período de implementação do Bloco Único teve por objetivo solucionar o problema do fracasso escolar na alfabetização. Seu orçamento previa gastos da ordem de



US\$158.892.900,00, sendo 40,99% desse montante financiado pelo BIRD, e 53,18% e 5,83% da responsabilidade do Governo do Estado e das Prefeituras Municipais, respectivamente.

Com base nas análises de Coraggio (2009), compreendemos que as ações do Banco Mundial são alicerçadas numa lógica neoliberal que pressupõe a minimização da ação do Estado (objetivo declarado das ideias neoliberais). Para esse autor, três sentidos são percebidos nas políticas sociais produzidas pelo Banco Mundial: objetivam o desenvolvimento humano (compreendido na perspectiva de formação de capital humano a ser aproveitado pelo capital e promovido pelo empobrecimento dos setores médios da sociedade); visam a compensar efeitos da globalização (revolução tecnológica e econômica); dirigem-se para a instrumentalização de uma política econômica que descentraliza o governo e minimiza suas ações por meio do estímulo à competitividade e da introjeção da lógica do mercado como reguladores sociais.

A presença do BIRD no financiamento de projetos educacionais brasileiros não é percebida apenas na década de 1990 e nem somente no Espírito Santo. Coraggio (2009, p. 85) aponta que, a partir de 1990, o Banco Mundial declara o *ataque à pobreza* como objetivo principal de suas ações e prevê, como estratégias, o uso produtivo do trabalho (entendido como recurso mais abundante dos pobres) e o fornecimento de serviços sociais básicos aos mais carentes (saúde primária, planejamento familiar, nutrição e educação primária).

Fonseca (2009) assinala, no entanto, que, desde a década de 1970, há cooperação técnica e financeira desse Banco com o setor social de nosso país por meio de assessorias aos órgãos centrais e o financiamento de projetos setoriais. Segundo essa autora, no final da década de 1970, a educação primária torna-se o foco das ações do Banco Mundial. Até então, seu interesse esteve voltado para o desenvolvimento do ensino técnico ou profissionalizante em nível de 2º grau, a fim de conter o crescimento da pobreza no mundo e prover os técnicos necessários para o setor produtivo. Em ambas as ideias, prevalece o atrelamento entre educação e desenvolvimento, discussão intensamente problematizada por Graff (1995).

A intrincada suposição que associa alfabetização-desenvolvimento-progresso, segundo Graff (1995), revela-se uma concepção limitada, distorcida, simplista e

linear porque evidencia uma superficialidade do conceito de alfabetização, uma primazia de aspectos não cognitivos (afetivos, comportamentais e atitudinais) e desconsidera o contexto sociocultural em que se efetiva. Fundamentado nessa perspectiva, esse autor pontua desde a promoção da escola progressista liberal na primeira metade do século XIX – em contraposição a setores conservadores que viam com temor essa ideia – até grandes programas de alfabetização em massa patrocinados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Todas “[...] refletem uma crença explícita tanto no progresso da civilização como na habilidade da humanidade em se melhorar racionalmente – daí a necessidade da alfabetização e a educação” (GRAFF, 1995, p. 66).

Algumas dessas orientações de organismos internacionais estão delineadas no *Relatório Jaques Delors*<sup>9</sup>. Nele, é nítida a crença de que a educação contribuiria para o desenvolvimento social: “[...] importa promover uma educação intercultural, que seja verdadeiramente um fator de coesão e de paz” (DELORS, 1998, p. 55). Para assegurar a concretização desse objetivo, afirma-se a necessidade de um ensino equitativo e de qualidade, a luta contra o insucesso escolar e a supervalorização da educação básica e dos conhecimentos adquiridos por meio dela (ler, escrever e contar). Questionamos essa qualidade, que restringe os saberes da escola básica a ler, a escrever e a contar.

A fim de garantir a qualidade da educação básica, o *Relatório Delors* tece inúmeras recomendações aos países quanto ao tempo de aprendizagem, à avaliação, ao

---

<sup>9</sup> Publicado, no Brasil, no livro *Educação: um tesouro a descobrir*, é composto por um conjunto de análises e recomendações elaboradas pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, órgão criado, financiado e afinado com as perspectivas da Unesco. Todo o documento é tecido entre análises sobre a realidade da educação mundial, recomendações aos governos para superação de dificuldades e exemplos de experiências exitosas em diferentes países. Logo em seu prefácio, um poder redentor é atribuído à educação na medida em que contribuiria “[...] para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta da democracia” (DELORS, p. 14, 1998). A fim de superar os problemas advindos da globalização (agravamento do crescimento mundial e das desigualdades, aumento da criminalidade e do movimento migratório, devastação ambiental, dentre outros), a educação é diretamente vinculada à promoção do desenvolvimento econômico e social subsidiando a missão de multiplicar os talentos e as potencialidades criativas dos indivíduos, “[...] o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (DELORS, 1998, p. 16). Em síntese, cada indivíduo torna-se responsável por sua própria inclusão (e exclusão) social.

repensar os conteúdos do programa e aos métodos de ensino. Compartilhando da concepção adotada na Conferência de Jomtien (1990), a educação básica é entendida como uma preparação para a vida e o melhor momento para se aprender a aprender, ou seja, “[...] formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (DELORS, 1998, 72).

Quando redireciona seu interesse para a educação primária, o Banco Mundial mantém a valorização de um ensino mínimo e também de baixo custo direcionado às classes populares com vistas à estabilidade econômica nos países. Além de se constituir em uma medida compensatória, garantindo aumento de recursos aos mais pobres, a educação primária constituía-se “[...] enquanto fator de controle do crescimento demográfico e de aumento da produtividade das populações mais carentes” (FONSECA, 2009, p. 232). Para o BIRD, o aumento populacional desencadeava pressões sociais por alimentos e engendrava, por conseguinte, desestabilização econômica e social, inimiga do desenvolvimento almejado.

Segundo Coraggio (2009), o interesse do BIRD pela educação básica precisa ser compreendido tanto pela base mínima de conhecimentos com que trabalha (leitura, escrita, Matemática, solução de problemas) quanto pela identificação com os primeiros anos da educação. Investir na educação primária redundaria em maior capital humano para os pobres que, em decorrência disso, realizariam trabalhos produtivos e obteriam renda. Esse princípio também é sinalizado no *Relatório Delors*. O investimento nesse setor permitiria, portanto, formação de força de trabalho flexível e competitiva. Como podemos perceber, a retórica do investimento em educação, como a melhor opção para o incremento econômico das classes mais carentes, permanece no discurso desse organismo internacional.

A focalização de ações sobre a educação primária pode ser comprovada no *Projeto Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e do Ensino Fundamental* (ESPÍRITO SANTO, 1992a, p. 1) que previa a utilização dos recursos nas seguintes ações:

- Elevar os padrões de qualidade do ensino fundamental, de modo a reduzir os índices de evasão e reprovação dos alunos;

- Aumentar o atendimento aos pré-escolares, por via da articulação com as administrações municipais;
- Garantir acesso ao ensino fundamental às crianças e adolescentes de áreas rurais e de periferias urbanas.

Sustentando o discurso de elevação da qualidade do ensino público por meio do combate ao fracasso escolar, esse projeto, portanto, previa a redução de índices de evasão e reprovação escolares e a ampliação da oferta de matrículas às crianças pré-escolares e aos adolescentes. Em síntese, preocupava a quantidade de crianças reprovadas, evadidas e/ou fora das escolas.

Percebemos valores de mercado na compreensão do processo educativo, na medida em que sua (ine)eficiência está diretamente vinculada aos seus *produtos finais*. Reduzida a uma análise econômica, bem aos moldes neoliberais, a escola é assemelhada a uma empresa e sua qualidade é concebida a partir da organização de seus insumos, sua eficiência e suas taxas de retorno. A escola organiza insumos educacionais (material didático, professores, alunos etc.) e produz recursos humanos, submetendo-se à competitividade e à racionalização dos custos. Os altos índices de reprovação e evasão escolares revelam, nessa lógica, a ineficiência do sistema educativo, demonstrando taxas de retorno muito abaixo dos esperados e denotando, por conseguinte, o fracasso escolar.

As pretensões desse projeto, que envolveram a alfabetização infantil e o combate à evasão e reprovação escolar, culminaram com a implantação e manutenção do Bloco Único na Rede Estadual de Educação do Espírito Santo. Deteremos nossa atenção a esses objetivos enunciados nesse documento, porque tratam diretamente de nosso objeto de estudo. Contudo, não desconsideramos a existência de outras frentes de ação que trataram da ampliação do atendimento ao pré-escolar e aos alunos de séries finais, bem como a melhoria da qualidade do ensino por meio do enriquecimento de currículo, atualização científica e tecnológica das escolas da rede pública estadual, bem como melhoria das condições técnicas da Sedu.

A fim de garantir que os índices de evasão e reprovação fossem diminuídos, o documento previa como meta a alfabetização de 114.488 crianças das escolas públicas estaduais de dez municípios (Vitória, Serra, Vila Velha, Viana, Cariacica,

Colatina, Linhares, São Mateus, Nova Venécia, Cachoeiro de Itapemirim), por meio da implementação do Bloco Único. Essas ações são justificadas tendo em vista estatísticas capixabas que contextualizavam a conjuntura educacional daquele momento. Nessa área-alvo, concentravam-se 58,8% da população do Estado e 48% das matrículas do ensino fundamental das escolas públicas estaduais (174.500 crianças), bem como altas taxas de reprovação na 1ª série – cerca de 31,8%, sendo as maiores nas áreas rurais. O ensino público, portanto, denotava alta seletividade nessa região. O texto é bem enfático ao afirmar que, “[...] de cada 100 crianças matriculadas na 1ª série apenas 20 concluem a 8ª série em oito anos [...]” (ESPÍRITO SANTO, 1992a, p. 29).

Os altos índices de reprovação escolar (que representavam 53.619 *perdas* em todo o ensino fundamental, nos dez municípios da área-alvo), bem como seus desdobramentos (distorção idade-série, por exemplo) revelavam-se indicadores da ineficiência do sistema escolar. Para o tratamento dessa ineficiência, a Sedu (ESPÍRITO SANTO, 1992a, p. 29) delimitava que o foco das ações a serem subsidiadas pelo financiamento seria o combate às “[...] altas taxas de reprovação e evasão nas primeiras séries do ensino fundamental (cerca de 50% de ‘perdas’ anuais) [...]”, o que significava elevar os padrões de qualidade do ensino fundamental. Os resultados esperados por meio da alfabetização das crianças consistiam em reduzir o “[...] índice de analfabetismo, na faixa etária de 7-14 anos, de 22,5% para 17,7%, em média, no Estado como um todo (queda de 27,1%), e para 14,2% (queda de 58,5%), na área-alvo do projeto [...]” (ESPÍRITO SANTO, 1992a, p. 39).

A urgência dessas ações é também justificada pela constatação de que o fracasso escolar representava perdas para os cofres públicos. Como o custo-aluno-ano era de US\$ 392,34, a ineficiência do sistema escolar acarretava uma perda de US\$ 21,0 milhões por ano. Em outras palavras, a superação desse problema representaria o fim do desperdício de dinheiro público.

O documento ainda aponta, como fatores determinantes para os índices de reprovação e evasão tão acentuadas na 1ª série, as condições socioeconômica e cultural, bem como aquelas próprias da escolarização, tratadas por meio da qualificação docente, de proposição de maior tempo para a alfabetização (um ano

escolar seria insuficiente de acordo com algumas pesquisas), da aquisição de materiais pedagógicos e de livros para uso de crianças e professores, da nutrição e da saúde das crianças.

Antecipando os dados específicos da área-alvo a ser beneficiada com o financiamento advindo do BIRD, o *Projeto Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e do Ensino Fundamental* (ESPÍRITO SANTO, 1992a) aponta indicadores nacionais e estaduais que revelam realidades socioeconômicas de extrema pobreza da população brasileira e altos índices de fracasso escolar. Dados do Ministério da Educação revelavam que, no Brasil, entre 1973 e 1986, de cada 100 crianças, 37 conseguiam concluir a 4ª série em quatro anos de escolaridade e somente 13 terminavam a 8ª série ao final de oito anos de estudos.

No Espírito Santo, essa realidade não se diferenciava. Apesar de o atendimento a 84,22% da população, entre 7 a 14 anos, as altas taxas de reprovação apresentadas no documento representavam um *afunilamento* a partir da 1ª série, pois, de cada 100 alunos matriculados na 1ª série (1981), somente 19 concluíram a 8ª série (em 1988). Na zona rural, esse percentual era de um aluno (índice presumido a partir do percentual de 1% de 100 alunos). Segundo dados da Sedu, em 1988, 74,57% das reprovações concentravam-se entre a 1ª e a 4ª séries. Na 1ª série, o fracasso era atribuído ao não domínio da leitura e da escrita. O documento chega a apresentar que a reprovação na 5ª série tinha estreita relação com a “[...] qualidade deficitária da leitura e da escrita [dentre] outros fatores que, em síntese, revelam que o ensino fundamental não é, na prática, um continuum” (ESPÍRITO SANTO, 1992a, p. 13).

Ainda segundo o *Projeto*, as altas taxas de analfabetismo apresentadas em nível nacional e estadual refletiam a qualidade da oferta e do processo de escolarização fundamental. No Estado, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/89 (PNAD/89), 417.877 eram analfabetos (20,05% da população). Dentre elas, 72,70% tinham 15 anos ou mais de idade e 27,30% estavam na faixa entre 7 a 14 anos. O documento conclui que o analfabetismo vinha sendo produzido pela escola fundamental que não garantia a permanência de todas as crianças, além de a reprovação constituir-se num outro forte impeditivo. Portanto,

Reconhece-se que à ampliação de oportunidades de acesso à escola – com a absorção do contingente de crianças das classes sociais baixas – não correspondeu avanço significativo em relação à qualidade da educação. Esta pode ser vista pelos insumos – espaços físicos, equipamentos, currículos, bibliotecas, assistência aos alunos, qualificação dos recursos humanos, etc. – e pelo produto final – socialmente, reclama-se por melhor educação (ESPÍRITO SANTO, 1992a, p. 14).

A Sedu, nesse sentido, conclui que problemas referentes à capacitação inadequada, à má formação docente, a má remuneração do magistério, à precariedade dos prédios escolares, à insuficiência de material de apoio a estudantes e professores constituíam-se em entraves à efetivação de políticas estáveis de educação.

O Bloco Único, apontado como uma das soluções para o fracasso escolar vivenciado na 1ª série, tinha como ideia romper “[...] com a tradicional seriação inicial (1ª-2ª série), estabelecendo um continuum de dois anos para a aquisição da lectoescritura” (ESPÍRITO SANTO, 1992a, p. 44), almejando a alfabetização de 114.488 crianças das escolas públicas estaduais e impulsionando mudanças no tempo destinado à alfabetização, em seu currículo e na concepção de avaliação da aprendizagem. Para isso, pressupunham-se as seguintes ações:

[...] - extensão do tempo de permanência da criança na escola para 5 horas diárias, utilizando-se o adicional de 1 hora (atualmente são, teoricamente, 4 horas) para atividades de leitura, com ênfase na utilização de livros infantis, vez que famílias pobres não dispõem desses materiais;

- extensão para 40 horas semanais da carga horária dos professores (com acréscimo de 15 horas) destinada ao treinamento, planejamento e preparo de material didático;

- treinamento em serviço dos 3.100 professores de 1ª e 2ª séries;

- aquisição de materiais pedagógicos e livros didáticos e infantis;

- merenda escolar;

- atendimento à saúde do escolar de forma preventiva, curativa e educativa, atingindo a 100% das crianças (ESPÍRITO SANTO, 1992a, p. 45).

Para a execução do projeto (previsto para os anos de 1992 a 1995) e considerando sua identidade multidisciplinar, foi prevista a contratação de serviços de consultoria para apoio técnico especializado às especificidades de cada atividade. No que se

refere à alfabetização infantil, especialistas seriam contratados para desenvolver ações nas áreas de alfabetização e avaliação educacional, planejamento e execução do treinamento em serviço, higiene e nutrição.

Dentre os benefícios diretos e indiretos esperados pelo *Projeto Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e do Ensino Fundamental* (ESPÍRITO SANTO, 1992a, p. 58 e 59), destacamos:

[...] - melhoria do nível educacional no Estado, com a conseqüente melhoria da qualidade de vida;

- redução da propagação de doenças endêmicas;

- redução dos índices de criminalidade através da ocupação de menores carentes em atividades educativas.

A qualidade de vida, redução de doenças típicas de uma determinada região ou população e redução de criminalidade chamam a atenção para os poderes atribuídos à escolarização. No mínimo pretensiosos, esses *benefícios* remetem-nos novamente às considerações de Graff (1995) a respeito do mito da alfabetização, ou seja, a vinculação entre alfabetização/escolarização e desenvolvimento. Para esse autor, essa associação é complicada porque presume que tão somente a aquisição de capacidades cognitivas proporcionaria mudanças na realidade social e econômica na qual os indivíduos estão inseridos. Esse entendimento exclui do debate o fato de vivermos em uma sociedade classista e individualista que defende seus próprios interesses e a manutenção dessa estrutura social excludente.

No *Relatório da Sedu: Biênio – 1995-1996* (ESPÍRITO SANTO, 1997), constatamos a concretização do projeto Bloco Único no Estado do Espírito Santo e a reiteração de seus objetivos de combate ao fracasso escolar. Ressaltando uma política orientada para a democratização da gestão, do acesso e da permanência do aluno e para a qualidade da educação pública, esse relatório teve como objetivo sintetizar os esforços governamentais e, especificamente, as ações (entre 1995 e 1996) da Sedu e sociedade civil organizada para construir uma educação pública de qualidade. Para isso, também descreve informações estatísticas e delinea ações organizadas em quatro eixos: o perfil do sistema estadual de educação; a democratização da



gestão; a construção de um projeto político-pedagógico; o suporte ao projeto político-pedagógico.

No primeiro eixo, dados (muito importantes para a compreensão de nosso objeto de estudo) revelam que a universalização da educação ainda não havia sido alcançada após tantos esforços. Cerca de 108.000 crianças de quatro a seis anos não frequentavam a educação infantil, 54 mil crianças entre 7 e 14 anos ainda estavam fora da escola fundamental e 200 mil pessoas entre 15 a 19 não tinham acesso à educação média.

O projeto Bloco Único é enunciado no eixo *Construindo um Projeto Político-Pedagógico* como frente de ação que objetivava vencer os desafios da evasão e da repetência escolares, juntamente com a Campanha contra Evasão e Reprovação Escolar.<sup>10</sup> No que se refere ao Bloco Único, é reiterado “[...] que visa dar maior qualidade à alfabetização, através da inovação pedagógica e do respeito ao ritmo de aprendizagem de cada criança [...]” (ESPÍRITO SANTO, 1997, p. 16). Cabe a ressalva de que, ainda sob a vigência da Lei n.º 5.692/71, esse projeto reiterava o objetivo estabelecido para o ensino de 1º grau, a saber: a formação da criança e do pré-adolescente, assegurando a possibilidade de mudanças teórico-metodológicas de acordo com as fases de desenvolvimento dos alunos.

As ações que envolveram o projeto Bloco Único foram intensificadas entre 1995 e 1996, por meio dos programas de formação docente e distribuição de material didático pedagógico, livros de literatura infantil e aquisição de equipamentos (ventilador de teto, armários, bebedouros, dentre outros). Outras ações de suporte ao Projeto Político-Pedagógico foram tomadas e, embora não referenciem o Bloco Único como beneficiário, concluímos, com base na análise do relatório e de outros documentos, que também o contemplam. São ações de assistência ao estudante: transporte escolar, saúde escolar, alimentação escolar, livro didático.

Ainda segundo o relatório, entre 1995 e 1996, foi realizado o projeto *Incentivo* (dirigido especificamente aos professores que atuavam nas classes de Bloco Único) que se caracterizava como grupos de formação permanente que, por meio de trocas

---

<sup>10</sup> Programa que tinha, como princípio básico, a garantia do acesso e permanência na escola assegurando atendimento sociopedagógico a crianças em situação de risco, bem como incrementando ações pedagógicas que permitissem avanços ao aluno em distorção idade-série, por meio do respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem.

de experiências, motivava os professores a se comprometerem com a alfabetização das crianças. As discussões eram orientadas por temas de estudos elencados nos próprios grupos e aprofundados nos encontros. No projeto *Incentivo*, 856 bolsas foram fornecidas (presume-se que aos professores) para estímulo da formação em serviço, investindo-se R\$ 204.500,00 e envolvendo 856 professores em 94 grupos de estudo.

Além desse projeto, outras ações de formação docente promoveram atualização pedagógica, tratando, dentre outros temas, de: Alfabetização – um processo permanente; Bloco Único – implicações pedagógicas; Construtivismo aplicado à Prática de Ensino; Ler é desenvolver gestos diferentes. Acreditamos que essas temáticas também envolveram os professores do Bloco, tendo em vista serem assuntos que tratam de dimensões que envolvem a alfabetização.

Em meio a essas discussões, a Secretaria Municipal de Educação da Serra também optou pela reorganização das primeiras séries por meio do Bloco Único. Os documentos analisados até agora permitem considerar os enunciados que antecederam a implantação desse projeto na municipalidade. Oscilando entre considerações sobre quantidade de gastos e qualidade do ensino dispensado às crianças, materialidade de condições de trabalho e direcionamento das atenções sobre a responsabilidade do professor no processo de ensino e aprendizagem, questionamento aos aspectos intraescolares e desconsideração da realidade desigual e injusta em que se insere a escola, não percebemos as vozes dos professores tratando da questão da qualidade do ensino público.

No que tange à discussão sobre o fracasso escolar, alguns profissionais enunciam apenas que o Bloco Único se configurou numa estratégia de *combate* aos altos índices de reprovação na primeira série. Por que não criticam, polemizam ou concordam com esses enunciados que referendam o fracasso da escola pública? Pensamos que, como mais um programa governamental, o Bloco Único aparece no cotidiano escolar como um pacote entregue aos supostos responsáveis pelo fracasso escolar – os professores – que deveriam desembrulhá-lo e aplicá-lo, sem entender sua conexão com o momento, suas potencialidades, dentre outros aspectos. Nesse sentido, é importante ouvir as vozes das professoras. É o que faremos no próximo tópico.

### 3.2 O BLOCO ÚNICO NO MUNICÍPIO DA SERRA

Segundo Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE), nº 122/96, de 26 de agosto de 1996, o Bloco Único foi implantado nas escolas municipais da Serra a partir de 1995. Seu encerramento data de 2003, de acordo com o Decreto n.º 2947, de 20 de janeiro de 2003, assinado pelo então prefeito, Sr. Antônio Sérgio Alves Vidigal. Desse modo, ele teve uma duração de oito anos.

Conforme o Parecer CEE nº 161/96, a Secretaria de Educação deste município apresentou um plano de implantação do projeto que previa “[...] elaboração de documentos, organização de grupos de estudo, capacitação de pessoal e assessorias [...]”. Visando à capacitação docente, foi organizada uma equipe específica para o projeto composta por “[...] 05 professores em função de especialidade pedagógica (supervisores, orientadores, administradores e inspetores) e 04 professores em função de Coordenação de área (Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências)”.

A Secretaria de Educação, ainda de acordo com o Parecer, apresentou um cronograma de atividades a serem efetivadas entre janeiro e setembro de 1995. Além disso, a implantação do Bloco Único previa estabelecimento de parceria entre a Secretaria de Estado da Educação (Sedu) e a Secretaria Municipal de Educação da Serra (Sedu/Serra).

A análise emitida no Parecer CEE nº 161/96 registra que o município da Serra, ao conhecer o projeto Bloco Único de elaboração do DAT-Sedu, percebe a possibilidade de fazer progredir seu projeto educativo e de “[...] combater ‘os altos índices de reprovação e evasão nas séries iniciais, verificados na rede municipal de ensino’”. Para isso, assume a responsabilidade de instituir condições educativas, administrativas e legais, incluindo uma redefinição das suas concepções de avaliação e aprendizagem, a fim de garantir que os alunos se apropriassem dos saberes que envolviam a leitura, a escrita e a Matemática, tendo respeitados seus ritmos individuais de aprendizagem. Nesses documentos, portanto, são enunciadas duas grandes discussões que envolveram o Bloco Único nesse período: o fracasso escolar e a ressignificação de conceitos que orientavam as práticas de alfabetização.

A maioria das professoras entrevistadas enfatizou que o processo de implantação do projeto Bloco Único foi um período de muitas dificuldades, uma época de grande turbulência e de sofrimento para o professor. Essas primeiras enunciações permitiram-nos antever uma certa tônica nas conversas com esses profissionais que, por diversas vezes, transformou a entrevista num momento de desabafo. A fala inicial das professoras permitiu entender algumas mudanças introduzidas com o projeto.

Ao falar sobre como foi implantado, as professoras evidenciam modificações quanto à reorganização do tempo escolar (apontado por 10 professoras), quanto a questões meramente técnicas (uma professora aponta a preocupação com informações sobre o registro das pautas), quanto àquelas de cunho teórico-metodológico (cinco tratam de questões referentes ao abandono da cartilha, do método tradicional, da adoção do construtivismo, dentre outros). As demais alfabetizadoras (11) citam ser esse um período de mudanças, mas não as especificam nesse primeiro questionamento.

A coordenadora do projeto entrevistada reitera nossa constatação de que o Bloco Único, na Rede Municipal de Ensino da Serra, teve um documento norteador elaborado a partir das diretrizes do Estado (com o projeto já em vigência na sua rede de ensino). A coordenadora aponta que algumas dúvidas, já vividas por ela no Estado, permaneciam, como a garantia de continuidade de um mesmo professor nos dois anos do Bloco. Outro detalhe ressaltado pela coordenadora foi a dificuldade de o professor compreender toda a mudança engendrada pelo projeto, sanada com proposições sobre o como fazer. Difícil também, segundo a coordenadora, foi lidar com as expectativas dos professores diante das experiências já vividas pela Rede Estadual de Ensino e consideradas negativas. Enfatiza que se dedicou muito ao projeto e que não compreendia o porquê de tantas dificuldades apontadas.

Relata que houve alguns problemas relacionados com a aquisição de materiais, quando da introdução do Bloco, mas que foram solucionados posteriormente. Consegue perceber que o projeto foi implementado sem discussões prévias. Mas, diante do fato consumado, pensaram – em equipe – um cronograma de encontros para discutirem a avaliação (tendo em vista que não haveria mais reprovação no Bloco Único) e outras questões que podem ser observadas nas imagens em anexo que constituem arquivo pessoal da entrevistada.

Encontramos documentos (ANEXO A) em que percebemos o registro de ações que visaram à implantação do Bloco Único na Serra. Acreditamos ser esse o cronograma apresentado ao CEE para aprovação da implantação do projeto. Como o próprio título evidencia, esse documento mostra uma tentativa de recuperar as ações desenvolvidas, ou seja, já efetivadas no ano de 1994, que objetivaram a implementação do Bloco.

Esse cronograma de ações denota preocupação com: definições em nível de sistema (preparação desses sujeitos e formação de equipe coordenadora do projeto conforme mostram os itens 1, 2, 7 e 8); formação de professores por meio de encontros organizados em torno do tema “Alfabetização: uma Ação Interdisciplinar” (itens 3 e 5); reuniões com diferentes setores e sujeitos do sistema (itens 4 e 9); reuniões com sujeitos que vivenciavam o Bloco Único em outras redes de ensino (item 6); e a apresentação e proposição de encaminhamentos do projeto Bloco Único (itens 10 e 11). Sem esquecer da formação dos professores, percebemos que a maior parte das ações envolveu agentes da Secretaria Municipal de Educação num movimento de preparação dos sujeitos coordenadores para o desenvolvimento do projeto no ano posterior.

A coordenadora nos disponibilizou o planejamento do II Encontro Pedagógico “Alfabetização: uma Ação Interdisciplinar”, com a organização dos temas em debate, o que nos permitiu perceber os movimentos de mudanças que se esperavam com a implantação do Bloco Único. Reflexões sobre o lúdico, a cidadania e a avaliação das crianças preparavam – ou pelo menos tentavam preparar – os professores para as novas proposições do projeto. Os temas abordados nesse encontro foram: “A Arte de Expressar o Lúdico no Desenvolvimento Lógico”, “Educação do Corpo Inteiro”, “Repensando a Avaliação no Processo Ensino-Aprendizagem”, “O Educando Divertindo, Construindo e Aprendendo”, “Cidadania como Eixo Temático no Ensino de Estudos Sociais”.

Ainda encontramos outras informações oriundas do ano de 1995 (ANEXO B). A partir do dado sobre a capacitação de diretores e pedagogos das Redes Estadual e Municipal (item 6), inferimos que também se constitui num registro de ações desenvolvidas, ou seja, já efetivadas e que foram recuperadas. Observamos uma preocupação da equipe em transcrever um calendário de ações envolvendo:

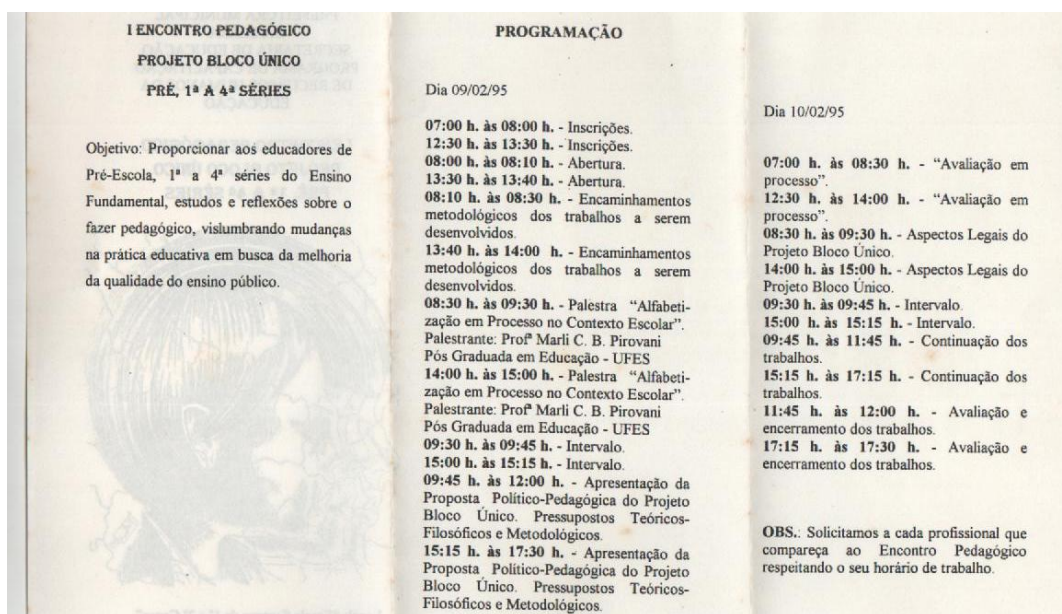
questões técnicas do projeto (item 1); elaboração de projeto de capacitação e sua efetivação (itens 2, 6, 10 e 11); reuniões com diferentes agentes gestores da educação na Serra (itens 3, 4 e 5); formação de grupos de estudo nas escolas (7 e 8); e assessoria às instituições (9).

A coordenadora ainda possibilitou o contato com um programa de capacitação e assessoria do projeto Bloco Único (ANEXOS C e D). Além dos objetivos gerais e específicos dessas ações (que não eram direcionados apenas aos envolvidos com o Bloco Único), o cronograma de ações para o ano de 1995 visava à fundamentação teórica dos professores naquilo que se refere à prática alfabetizadora.

Como percebemos nesses documentos (ANEXOS C e D), houve uma preocupação com a formação de professores, pedagogos e previu-se tempo para assessoria às escolas. O primeiro e o segundo encontros – previstos para os meses de fevereiro, março e abril do ano de 1995, com carga horária de 8 horas e 40 horas, respectivamente – foram viabilizados, como demonstram fotos e outros documentos que compõem esse arquivo pessoal.

A seguir, apresentamos imagens do *folder* que mostra a organização do I Encontro Pedagógico que envolveu os profissionais do Bloco Único, da antiga pré-escola e das séries iniciais do ensino fundamental da Serra (1ª a 4ª séries).

Figura 2 — Folder do I Encontro Pedagógico Projeto Bloco Único



Procuramos informações a respeito da imagem que aparece na abertura desse documento. Entretanto, não conseguimos precisar os motivos que conduziram a sua escolha.

Nesse evento, o foco da formação concentrava-se sobre a alfabetização e sobre a proposta político-pedagógica do Bloco Único. As imagens disponíveis nos ANEXOS E, F e G permitem-nos entender pormenorizadamente os conhecimentos discutidos nesse primeiro encontro. Destacamos a necessidade de discussões sobre o conceito de alfabetização (não pudemos definir os sentidos atribuídos a ela), a fundamentação teórico-metodológica do projeto (muitos deles mencionados pelas professoras quando descrevem suas práticas ou quando avaliam o projeto e/ou as teorias que o fundamentavam) e os aspectos legais de sua implementação (que se concentraram na dimensão da avaliação).

O Segundo Encontro Pedagógico também foi viabilizado, como mostram fotos e outros documentos. Localizamos registros desse encontro que revelam a participação de inúmeros palestrantes que desenvolveram cada um dos temas da programação. A foto que segue mostra uma sala repleta de professores atentos à explanação de um deles.

Foto 1 — Formação de Professores no II Encontro Pedagógico Projeto Bloco Único

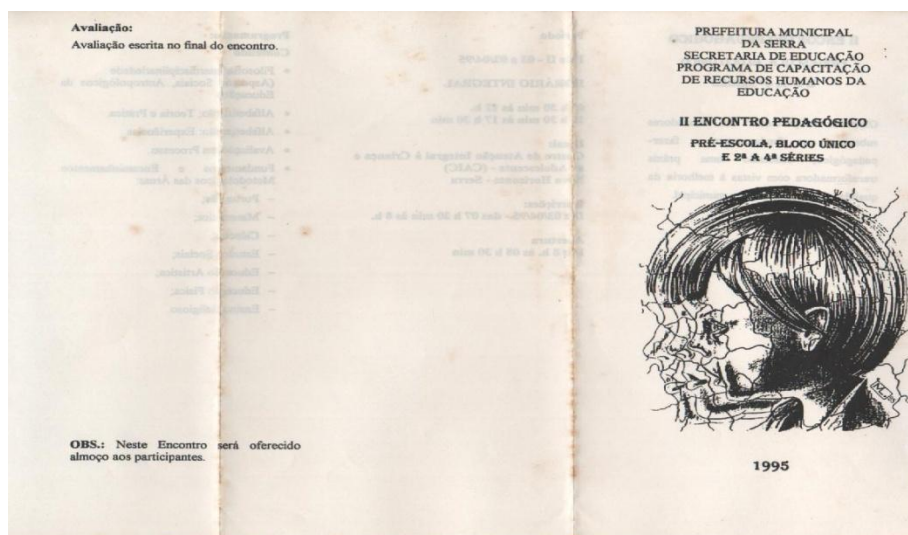


Segue, abaixo, *folder* de organização desse evento que também envolveu, em semanas diferentes, os profissionais da antiga pré-escola e das séries iniciais do ensino fundamental da Serra (1ª a 4ª séries). O trabalho com aspectos referentes ao



ensino e aprendizagem, além das diversas áreas de conhecimento, foram os saberes discutidos nesse evento. Tendo em vista os documentos fornecidos pela coordenadora entrevistada, inferimos que a dinâmica de trabalho foi organizada de forma que grupos de professores participassem das discussões que envolviam cada um dos temas apontados. Ao final, todos os professores participaram das reflexões sobre todas as temáticas propostas.

Figura 3 — Folder do II Encontro Pedagógico Projeto Bloco Único



<p><b>II ENCONTRO PEDAGÓGICO</b> <b>PRÉ-ESCOLA, BLOCO ÚNICO</b> <b>E 2ª A 4ª SÉRIES</b></p> <p>Objetivo: Proporcionar aos educadores subsídios que fundamentem o fazer-pedagógico, buscando uma práxis transformadora com vistas à melhoria da qualidade do ensino público municipal.</p>	<p><b>Período</b> Polo II - 03 a 07/04/95</p> <p><b>HORÁRIO INTEGRAL</b> 07 h 30 min às 12 h. 13 h 30 min às 17 h 30 min</p> <p><b>Local:</b> Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - (CAIC) Novo Horizonte - Serra</p> <p><b>Inscrições:</b> Dia 03/04/95 - das 07 h 30 min às 8 h.</p> <p><b>Abertura</b> Das 8 h. às 08 h 30 min</p>	<p><b>Programação:</b> <b>Conteúdo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Filosofia/Interdisciplinaridade (Aspectos Sociais, Antropológicos da Educação).</li> <li>• Alfabetização: Teoria e Prática.</li> <li>• Alfabetização: Experiências.</li> <li>• Avaliação em Processo.</li> <li>• Fundamentos e Encaminhamentos Metodológicos das Áreas:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Português;</li> <li>- Matemática;</li> <li>- Ciências;</li> <li>- Estudos Sociais;</li> <li>- Educação Artística;</li> <li>- Educação Física;</li> <li>- Ensino Religioso.</li> </ul> </li> </ul>
---	---	--

Ao cotejarmos as informações obtidas, por meio dos documentos e das entrevistas, algumas questões emergiram, principalmente no que diz respeito às formações docentes da época. Das alfabetizadoras entrevistadas, a maioria afirmou que o Bloco Único foi implementado sem a devida preparação/formação docente, apontando poucos cursos realizados e/ou formação aligeirada e sem aprofundamento. Elas aconteceram, mas sua configuração e o quantitativo não foram suficientes, segundo a maioria das professoras. Decorre disso, em suas opiniões, resistência docente, falta de entendimento ao que estava sendo pedido, manutenção de práticas tradicionais de alfabetização, além de muito sofrimento. Em suas falas, ainda revelam um tempo de muita desorganização e espontaneísmo e de necessidade de o professor, autonomamente, resolver as demandas do cotidiano pedagógico.<sup>11</sup>

EGS<sup>12</sup>: “eles deram uma formação mas MUItto vaga... nada assim::... [...] eles não/não/não tem um enfoque assim... de você trabalhar isso... e/ou... uma sequência... eles jogam e:: e:: eu acho que fica muito subjetivo você/não tem um direcionamento para o professor... por exemplo no meu caso eu sei o que eu quero para o primeiro ano e para a primeira série... eu já tenho os meus objetivos traçados... então (eu tendo) para aquilo ali... mas eu vejo assim outras pessoas que às vezes estão alfabetizando que não tem essa mesma... percepção... e aí onde... o/o:: o bloco né? se perdeu... e eu/e aí eu vi assim... muita desorganização... éh:: éh:: muito... à vontade... e aí não precisava de corrigir os erros... e aí né? veio essas questões que nós hoje... nós temos aí o reflexo disso aí ainda né? e eu tenho MUIta preocupação também com o de nove anos... NEsse sentido...”.

Apenas um grupo pequeno de professoras afirmou que a implementação desse projeto transcorreu de forma tranquila (cabe a ressalva de que mantiveram um trabalho na lógica dos métodos tradicionais de alfabetização). Essas professoras lembram-se de cursos de preparação do professor. No relato de uma delas, deixava-se muito claro nas formações que o professor deveria estar atento às crianças que estivessem aquém no processo de apropriação da leitura e da escrita. Outra professora reitera que houve muita rejeição porque os professores não estavam entendendo o que era o Bloco Único, o que conduzia a ideias de aprovação de

<sup>11</sup> O quantitativo não alcança o percentual de 100% em virtude de evidenciarem conclusões voluntárias, não solicitadas previamente pela pesquisadora.

<sup>12</sup> Fizemos a opção por identificar os profissionais envolvidos nesta pesquisa pelas iniciais de seus nomes e sobrenomes. Além disso, todas as transcrições das entrevistas seguem convenções definidas por Fávero, Andrade e Aquino (2003) que compõem um grupo de pesquisadores que têm investido em estudos sobre as diferenças entre as modalidades de linguagem oral e escrita.

crianças sem serem alfabetizadas. Outra afirma que a rotina proposta para o Bloco Único não diferia do trabalho no Estado onde era professora e ressalta o aspecto positivo da flexibilização do tempo escolar.

Mesmo enunciando sobre a existência de formações, algumas professoras reiteram a resistência/reclamações e/ou a dificuldade dos professores nesse primeiro momento de implementação do Bloco Único, tendo em vista que não se sentiam preparados para lidar com as mudanças propostas pelo projeto. Uma professora destaca formações na época que incluíram a presença de ícones do construtivismo no Brasil (Esther Pillar Grossi), além de professores da própria Ufes. Para ela, as discussões eram *muito novas* e os professores não conseguiram alcançar a proposta que se almejava. Associado a isso, a experiência do Bloco Único no Estado trazia referências negativas para o município, o que criava certas expectativas que culminavam nessa resistência:

PCAC: “[...] é uma/era a política – né? – de alfabetização do município para... pras escolas... mas éh:: foi feito também com:: com formação de professores... me lembro que em/em mil novecientos e noventa e cinco éh:: nós tivemos formação com a Esther Pillar GROssi que veio falar sobre... né?... sobre a implantação do bloco único... mas era tudo muito novo... assim né?... e havia uma confusão muito grande entre construtivismo e bloco único.. havia uma:: éh... éh... a/as... assim a gente entendia quase que como sendo sinônimos... isso é bem forte assim... e a gente teve também uma semana inTElra de formaÇÃO... éh... inclusive muitos professores da... da Universidade foram... éh:: enfim... participar dessa formação... foi uma formação DENsa... eu lembro disso assim... envolvendo todas as escolas... o município paROU naquela semana assim... não teve aula né? ahn... todas as escolas...

Pesquisadora: antes de vocês retorna/antes de começar o ano... foi isso?

PCAC: não... isso foi/foi junto... a gente começou e:: e:: e já acontecendo isso... e aí éh:: tinha ( ) nós tivemos/teve distribuição do/de dois livrinhos sobre o bloco único explicando o que que era... mas eu lembro assim que a gente não conseguia alcançar a proposta entendeu?... e muita resistência... por quê? porque a gente vinha de uma:: formação pessoal... né?... (a gente) tinha sido alfabetizado éh:: usando métodos e aí com confusão do construtivismo... ah não é mais método e tal... e misturou bloco único – que não tem nada a ver com essa proposta específica né? de... de:: construtivismo – com:: com a::... a política de – na verdade o bloco único era isso né? – a política de:: de educação/de alfabetização do/no município... e o Estado já tinha uma experiência né?... um pouco anterior a nossa... pouquinho tempo... e já não estava/as pa/as pessoas não/não tinha uma boa visão né? do bloco único... então quando chegou no município já chegou com muita resistência... como aliás toda:: proposta nova costuma ser assim...”.

Entendemos essa *resistência* como resposta docente aos enunciados produzidos pelo sistema. Réplicas de sujeitos que, diante das enunciações a respeito de

mudanças e ressignificações e, em meio a dúvidas e incertezas, posicionavam-se responsabilmente a elas, seja mantendo práticas tradicionais de ensino, seja questionando e polemizando as mudanças sugeridas pelo projeto, seja acatando mudanças com cautela. Em síntese, a resistência docente evidencia que as relações entre seres humanos são dialógicas.

Um dado importante foi a afirmação de quatro professoras de que não tiveram nenhum tipo de orientação para o trabalho com a alfabetização nessas classes. Elas assumiram turmas de Bloco Único após a implementação do projeto e revelam-nos que a falta de preparação docente continuava sendo uma necessidade:

EVL: “[...] simplesmente eles disseram assim olha esses alunos estão no bloco concludente... geralmente eles não estavam alfabetizados... eu pegava meninos... eu me lembro de/de alunos assim que só conseguiam escrever com letra:: de imprensa maiúscula... então foi aí que eu peguei minha bagagem para alfabetizar...[...]”.

Diante de documentos que nos afirmam a existência de formações pedagógicas (mesmo que concentradas na implantação do projeto), indagamo-nos sobre o porquê não afetaram esses professores.

Sobre as condições construídas pelo sistema educacional para a implementação do Bloco Único nas escolas, a coordenadora assevera que a formação por unidade escolar – grupos de estudo – funcionou com mais frequência. Ela tece comentários sobre o que não foi assegurado pelo sistema. Refere-se ao fato de não garantirem a continuidade de um mesmo professor no Bloco (alguns saíam por opção, outros pela condição em que se encontravam, como os profissionais em contratação temporária); de não repensarem o processo de escolha dos professores que assumiriam as classes de Bloco Único Iniciante (deixadas para os profissionais com menos tempo de serviço, que não podiam optar por outra sala na medida em que assumiam aquela que lhes restava, na sua maioria as turmas de alfabetização); a dificuldade com materiais no início do projeto e com formações na vigência do Bloco (segundo a coordenadora, ocorreram nos primeiros anos).

Indagada sobre o que discutiam nas formações, ela nos relata que tratavam de todo o processo que estavam vivenciando, as dificuldades das crianças e as possíveis

orientações para o trabalho pedagógico. Ainda esclarece que partiam do cotidiano experienciado pelos professores e também de reflexões teóricas fundamentadas em textos de Paulo Freire, Lev S. Vigotski, Ana Teberosky, Esther Pillar Grossi.<sup>13</sup>

Nessa corrente discursiva, evidenciamos a fala de professoras que indicaram uma ou mais condições asseguradas para o trabalho no Bloco: formações (a maioria ratifica a fala da coordenadora sobre eventos mais frequentes no início do projeto, ou seja, na sua implementação); material para o trabalho (professoras apontam a presença de jogos, material concreto e livros didáticos); garantia de tempo no calendário escolar para a escrituração da avaliação das crianças; número menor de alunos em sala; e momentos de estudo na escola.

Porém, outras professoras apontaram que o sistema não garantiu condições para o desenvolvimento do trabalho no Bloco (havia duas que não se lembravam dessas condições garantidas). Algumas, inclusive, pontuam que vários aspectos determinados não foram consolidados na prática, como a permanência das formações e o número de 25 alunos em sala. Esses aspectos são garantidos nos próprios documentos que trataremos posteriormente.

Além dos professores, coordenadores e das crianças, outros sujeitos envolvidos nessa implementação foram os pais. Buscamos informações sobre sua responsividade e, de acordo com as professoras, os pais foram informados sobre as mudanças introduzidas pelo Bloco Único por meio de uma reunião geral na escola ou por informações repassadas por elas mesmas. Algumas não se lembram de nenhuma reunião para informar aos pais sobre a implementação desse projeto (duas acreditam que tenham acontecido mesmo sem se recordar delas) e outras foram categóricas ao afirmar que não foram informados. A coordenadora do projeto também lembra a realização de reuniões nas escolas para esclarecimento aos pais e a participação da equipe da Sedu-Serra em muitas delas, sempre que solicitada e com disponibilidade para esse assessoramento.

A coordenadora do projeto presenciou concordâncias e discordâncias por parte dos pais, no que tange ao maior tempo para a alfabetização das crianças (dois anos). Professoras apontam que não houve muita reclamação, assim como há outras que

---

<sup>13</sup> A coordenadora não conseguiu precisar as obras referidas.

afirmam que os pais não questionaram nem se posicionaram contra ou a favor do projeto. Porém, algumas também destacaram a angústia e a insegurança das famílias diante do projeto e afirmaram ter havido muita reclamação e discordância naquilo que se refere à *aprovação* de seus filhos para o Bloco Único Concludente sem estarem alfabetizados (uma professora, inclusive, acentua que os pais não deram muito crédito a uma proposta que se sustentava sobre esse pilar):

Pesquisadora: como é que eles [os pais] reagiram?

GAS: alguns pais éh:: éh:: quando... quando os filhos... saíam... chegavam ao final do ano aprovado... e alguns filhos ainda estava... naquela coisa né? de... de não estar LENDO igual eles gostariam que os filhos estavam lendo... ou alguns ainda NEM estavam lendo NADA ainda porque acontecia muito... eles questionaram... questionavam MUITO...

Pesquisadora: no sentido do menino TER que ficar reprovado?

GAS: não... no sentido ( ) do menino sair da primeira série... para eles eles estavam indo para a segunda série... sem... né?

[

Pesquisadora: entendo...

[

GAS: então eles questionavam... mas aí a gente né? acho que... chegávamos lá:: (botava) na reuniãozinha com e::les... conversava novamente com ele... seu filho não está sendo éh aprovado... o seu filho está:: éh dando mais UM passo para a alfabetização de::le... está dando ( ) nós estamos dando continuidade à alfabetização de::le... não paROU a alfabetização dele... tá? então... aí a gente fazia ( ).

Essa realidade mostra-nos pais atentos e preocupados com a garantia do direito de aprendizagem de seus filhos. Embora entendamos que a proposta do Bloco se sustentava na continuidade e, portanto, na eliminação da reprovação entre a 1<sup>a</sup> e a 2<sup>a</sup> séries, compreendemos a expectativa dos pais em verem seus filhos alfabetizados, o que revela seus conhecimentos sobre um dos sentidos sociais da instituição escolar. Uma professora, inclusive, afirmou que as famílias em sua escola não esboçavam nenhuma resistência ao projeto porque viam seus filhos aprendendo, mas outras assinalam que as dúvidas dos pais se articulavam em torno da discussão sobre reprovação/aprovação de seus filhos.

Tentando conhecer as reações dos pais a essas mudanças, duas professoras nos apontaram a dificuldade deles em entender a proposta (tendo em vista o analfabetismo e outras limitações), outras discorreram sobre a negligência e ausência da família no acompanhamento da vida escolar de seus filhos, sobre o comodismo dos pais diante da eliminação da retenção e mesmo sobre o alívio diante dessa supressão da reprovação. Associada a esse quadro, registramos a inquietação de alguns pais ao perceberem que, no segundo ano do Bloco, estavam juntos todos os alunos, incluindo os que tiveram baixo rendimento no ano anterior.

As professoras e a coordenadora entrevistadas também foram indagadas sobre as bases materiais que foram proporcionadas para o desenvolvimento da proposta do Bloco Único. As professoras afirmaram não ter nenhum tipo de material para o trabalho e destacam isso como uma grande dificuldade desse momento.

A coordenadora do projeto nos evidencia que, no início, houve dificuldades na chegada do material e que a orientação era trabalhar a criança que constituía o material humano já disponível; não era preciso, pois, esperar pela chegada de outros recursos para iniciar a alfabetização. A sugestão era trabalhar com sucatas, embalagens descartáveis que poderiam ser reaproveitadas pelos professores como materiais didáticos. Ela relata, ainda, que os professores estavam ansiosos pela chegada de material e que orientações foram dadas quanto ao manuseio, alertando que deveria estar situado num ambiente de intensa interação entre professor-aluno-jogos e ser antecedido por um planejamento flexível. Além disso, sinaliza dúvidas dos professores quanto à efetivação desse trabalho, como podemos ver no fragmento abaixo:

CCA: [...] a questão do material... né? nós tivemos um pouco/dificuldade LOGO no início... depois não... até hoje você pode ir na escola... CHEIO de material... [...] não está tendo mais tanta dificuldade em ter o material na escola... mas é o material bonitinho... e era MAIS difícil entender que o material eu não precisava estar esperando o material... chegar... o primeiro material já estava que era a criança... entendeu? então para colocar ah mas como que eu vou fazer isso? mas como que eu vou fazer isso? então a gente tentava responder o como que (estavam) querendo saber... era a receita? então a gente sempre colocava dessa ( ) para essa compreensão... pelo menos para se permitir... ouvir:... e tentar fazer... para que a coisa fluísse... né?

Entre indicativos da presença de poucos e muitos materiais, foram apontados pelas alfabetizadoras um ou mais para o trabalho no Bloco Único que seguem listados na Tabela 3.

**TABELA 3 – BASES MATERIAIS PARA O TRABALHO NO BLOCO ÚNICO NA SERRA**

<b>Materiais apontados<sup>14</sup></b>	<b>Reincidência de respostas</b>
Livros didáticos e/ou cartilhas	10
Material elaborado pelo próprio professor	9
Jogos	7
Livros para leitura (literatura, revistinhas)	4
Material adquirido pelo professor	3
Brinquedos	3
Mimeógrafo	2
Cartolina e pincel atômico	1
Jornais	1
Gravuras	1
Material em EVA <sup>15</sup> , materiais concretos e material dourado	1

Diante dos dados, constatamos que os livros didáticos e/ou as cartilhas foram os materiais didáticos mais presentes. Quanto ao uso destas últimas, acreditamos que reflete uma contradição: a manutenção de certas práticas educativas num movimento de intensas críticas à cartilha e aos métodos tradicionais de alfabetização. Essa contradição também pôde ser observada nos enunciados docentes sobre as práticas efetivadas no Bloco Único. Trataremos desse assunto mais adiante.

Na sequência da tabela, aparecem os materiais elaborados pelos próprios professores que se referem à confecção de jogos, alfabeto móvel, brinquedos, cartazes, dado de palavras, histórias seriadas, quebra-cabeça, dominós, corridas de tabuleiro. Duas professoras relatam que uma formação realizada nesse período orientou quanto à elaboração de jogos. Muitas alfabetizadoras reiteram o

<sup>14</sup> O quantitativo final supera o número de professoras entrevistadas na medida em que algumas apontaram um ou mais materiais disponíveis na época para o trabalho nas salas do Bloco Único.

<sup>15</sup> Material emborrachado muito utilizado na elaboração de jogos pedagógicos e outros elementos de decoração.



reaproveitamento de sucatas para a confecção desse material e uma delas, muito enfaticamente, declara que esse discurso desresponsabilizava o sistema de fornecer material apropriado para o trabalho no Bloco Único.

A intensa confecção de material pelo próprio professor, associada à presença maciça dos livros didáticos – fornecidos pelo Governo Federal – e à aquisição de livros e brinquedos educativos pelo profissional evidenciam a falta de material fornecido pelo município. A existência de jogos marca a presença dessa instância fornecendo materiais didáticos para o trabalho (jogos de encaixe e que envolviam o alfabeto, além de jogos da memória, ábaco, joguinhos de alfabetização, pedacinhos de sílabas para formar palavras, palavras cruzadas e que tratavam da geometria).

As reflexões produzidas sobre a falta de materiais diversificados para o trabalho no Bloco Único conduziram-nos à outra discussão, mais pormenorizada, sobre as principais dificuldades vivenciadas pelos professores na alfabetização de crianças inseridas nesse projeto. Apenas duas professoras afirmaram não ter dificuldades no trabalho dessa época, justificando-se, uma pelo fato de as famílias serem muito participativas, e a outra porque dominava a turma. As demais fizeram apontamentos importantes que seguem organizados na Tabela 4.

**TABELA 4 – PRINCIPAIS DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS INSERIDAS NO PROJETO BLOCO ÚNICO NA SERRA (CONTINUA)**

<b>Dificuldades apontadas</b>	<b>Reincidência de respostas<sup>16</sup></b>
Falta de acompanhamento/responsabilidade familiar	12
Falta de materiais	9
Número elevado de alunos em sala	9
Falta de preparação/formação/orientação docente	5
Heterogeneidade da turma	5
Falta de apoio do Sistema Municipal de Educação	3
Questões socioeconômicas do público atendido	3
Registro das fichas descritivas (trabalhoso e sem previsão de tempo para a escrituração)	2
Falta de professora auxiliar	2
Falta de estrutura física	2

<sup>16</sup> O quantitativo final supera o número de professoras entrevistadas na medida em que algumas apontaram uma ou mais dificuldades no trabalho com a alfabetização nas salas do Bloco Único.

**TABELA 4 – PRINCIPAIS DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS INSERIDAS NO PROJETO BLOCO ÚNICO NA SERRA (CONCLUSÃO)**

<b>Dificuldades apontadas</b>	<b>Reincidência de respostas<sup>17</sup></b>
Falta de comprometimento e acomodação dos professores	2
Ausência de fotocopiadora	1
Ausência de bibliotecas	1
Ansiedade no processo de mudanças teóricas	1
Não entendimento da proposta construtivista	1
Falta de tempo para planejamento	1
Indisciplina, preconceito, falta de interesse dos alunos	1
Três meses sem receber	1
Falta de apoio da pedagoga	1
Falta de apoio de outros setores	1
Dificuldade em alfabetizar uma criança	1
Falta de experiência pessoal e com o trabalho construtivista	1
Falta de respostas às necessidades especiais de algumas crianças	1

Nos dados expostos na Tabela 4, percebemos que as principais dificuldades apresentadas recaem sobre as condições de trabalho do professor. Justificam essa conclusão: a falta de materiais, o número elevado de crianças em sala (que segundo alguns relatos superava 30 crianças), a falta de formação e/ou orientação para o trabalho, o registro das fichas descritivas (que era trabalhoso e, segundo algumas professoras, não havia previsão de tempo para sua escrituração), a falta de professora auxiliar, a estrutura física comprometida (uma professora comenta que patrocinou pequena reforma em sua sala), a ausência de fotocopiadoras (todas as atividades eram reproduzidas no mimeógrafo), a ausência de bibliotecas, a falta de tempo para planejamento, três meses sem pagamento, falta de apoio da pedagoga e de outros setores e a falta de respostas às necessidades especiais de algumas crianças.

São apontadas também dificuldades que se referem à realidade da própria turma (sua heterogeneidade, indisciplina, preconceito e falta de interesse), às dúvidas e inquietações quanto ao processo de alfabetização em si, à falta de apoio dos órgãos

<sup>17</sup> O quantitativo final supera o número de professoras entrevistadas na medida em que algumas apontaram uma ou mais dificuldades no trabalho com a alfabetização nas salas do Bloco Único.

gestores, ao comprometimento docente com a continuidade e qualidade do processo de alfabetização das crianças e outras questões que extrapolam os muros da escola e que se referem ao acompanhamento da família e questões socioeconômicas do público atendido. Embora não seja o foco de nosso estudo, este último dado nos impeliu a reflexões, pois, diante de tantas mudanças, essa antiga discussão permaneceu/permanece habitando o cotidiano escolar, responsabilizando e culpando a família pelo insucesso de seus filhos, sem sequer tangenciar as questões intraescolares que atravessam e contribuem com essa situação.

Percebemos que as enunciações docentes que materializam esse período de implementação do Bloco Único no município sempre remetem à falta de informação e de formação que redundou em incertezas, dúvidas e em manutenção de práticas tradicionais de alfabetização. Diante do exposto, compreendemos essas inquietações docentes como enunciações habitadas pelo desejo de uma educação de qualidade necessitando, para isso, de formação docente, bem como de condições materiais para o desenvolvimento do trabalho.

Os dados evidenciados até agora remetem-nos a ponderar sobre a fundamentação teórica do Bloco Único: que discursos pedagógicos constituíram esse projeto como uma medida de combate à reprovação e evasão? Como a implantação do ensino em ciclos poderia redimensionar essa conjuntura considerada de fracasso escolar?

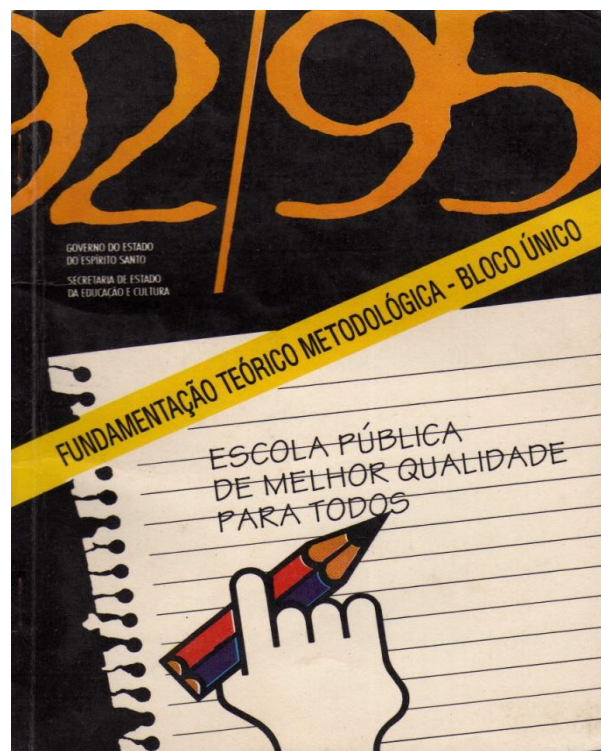
### 3.3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO BLOCO ÚNICO

Por meio da análise da *Fundamentação Teórico-Metodológica – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1993a) e da *Proposta de Avaliação – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1993b) tentamos entender a amplitude das ressignificações propostas por esse projeto. O tratamento dispensado a essa questão pelas fontes orais também é intenso, o que nos leva a compreender essas reconceituações como uma das marcas dessa proposta de trabalho.

Cabe a ressalva de que sua fundamentação teórico-metodológica não se desconecta das primeiras problematizações (o combate ao fracasso escolar e busca pela qualidade do ensino público). Pelo contrário, reitera-as como objetivos a serem alcançados por meio da problematização de questões intraescolares. Os

documentos enunciam, já em suas capas, ideias que nos revelam a conjuntura da qual emergem os ciclos tanto no Estado, quanto no município da Serra. A afirmação “*Escola pública de melhor qualidade para todos*”, presente nessas capas, relaciona-se diretamente com as discussões anteriores sobre a eficiência no ensino público (Figura 4).

Figura 4 — Capa de documento *Fundamentação Teórico-Metodológica – Bloco Único* (1993)



Segundo a alfabetizadora que nos cedeu os documentos *Fundamentação Teórico-Metodológica – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1993a) e *Proposta de Avaliação – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1993b),<sup>18</sup> eles foram entregues aos professores que assumiriam as classes de Bloco Único, juntamente com o *Plano Estadual de Educação 92/95* (ESPÍRITO SANTO, 1992), nas primeiras formações realizadas pelo município da Serra no ano de implementação desse projeto. Tratam, em linhas gerais, do contexto de emergência do Bloco, de suas concepções teóricas e metodológicas, de seus aspectos legais e, especificamente, da avaliação a ser

<sup>18</sup> Documentos de autoria da Sedu.

realizada. Na tessitura dos pilares teóricos, metodológicos, filosóficos e epistemológicos, tentamos compreender essa outra discussão que envolve o projeto.

São objetivos do documento *Fundamentação Teórico-Metodológica – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1993a, p. 14):

a) GERAL:

- Informar ao professor do Bloco Único e de 3ª e 4ª séries as concepções, conceitos, princípios, valores e estratégias de ensino-aprendizagem que sustentam e garantem a identidade do Projeto Bloco Único da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Espírito Santo.

b) ESPECÍFICOS:

- Oferecer ao professor do Bloco Único e de 3ª e 4ª séries fundamentação teórica básica, necessária à realização dos trabalhos relacionados à prática alfabetizadora.

- Intensificar, nos grupos de estudos do Projeto Bloco Único, as discussões e reflexões críticas no sentido da busca por uma prática educativa de qualidade e revolucionária.

Conseguimos apreender nesses enunciados a importância da informação sobre princípios norteadores e encaminhamentos metodológicos que subsidiaram a proposta para o ensino e aprendizagem de crianças inseridas no Bloco Único. Além disso, percebemos a inclusão dos professores de 3ª e 4ª séries nessas discussões e a previsão de intensificação das reflexões em grupos de estudo (espaços coletivos de discussão, garantidos aos professores, nas próprias unidades de ensino) com vistas a uma educação de qualidade e revolucionária.

Reiterando o projeto Bloco Único como uma *política educacional séria*, esse texto salienta a observação de alguns princípios norteadores: relação dialética e não dicotômica entre teoria e prática; compreensão da criança como ser histórico e social; direito ao diálogo e à dúvida; competência técnica e compromisso político do professor; dimensão política da escola; compreensão do planejamento escolar como ato político-pedagógico e não meramente técnico, bem como da avaliação como referencial para tomada de decisões.

Procurando entender a constituição dessas questões, revisitamos artigos<sup>19</sup> produzidos entre 1990 e 1992 e percebemos o prolongamento de intensos debates da época nos documentos que tratam do Bloco Único. Para compreensão dessas discussões, selecionamos publicações que tematizaram a alfabetização, as teorias propostas por Jean Piaget e Lev S. Vigotski e, ainda, a avaliação escolar. Além disso, a leitura de um trabalho acadêmico – elaborado por um dos sujeitos que participou da Equipe de Alfabetização de Crianças da Sedu, grupo envolvido na elaboração dos documentos citados – também nos ajudou a compreender os elos dessa corrente discursiva que propôs intensas ressignificações.

A leitura desse material propiciou a visibilização de intensas críticas ao modelo tradicional de ensino, questionado por: desconsiderar ritmos individuais e a atividade da criança na apropriação de conhecimentos; entender o processo de aprendizagem como fragmentado e apolítico; ser metodologicamente estruturado pela repetição e memorização; apoiar-se sobre uma concepção de avaliação classificatória. A flexibilização do tempo escolar, a complexificação da alfabetização, bem como a proposição de uma avaliação contínua e permanente – algumas implicações pedagógicas engendradas pelas críticas do momento – são marcas próprias do Bloco Único reafirmado como

[...] uma proposta político-pedagógica em resposta à necessidade de se tentar garantir maior flexibilidade na construção dos aprendizados, evitando-se as interrupções e as fragmentações tão marcadamente presentes nos percursos escolares e que vêm, dentre outras determinações, contribuindo para as reprovações e evasões. Essa proposta objetiva adequar as ações educativas ao ritmo e à progressão dos alunos rompendo, gradativamente, com o sistema de seriação e com a noção de '*programa anual*' ao mesmo tempo que carrega no seu interior a necessidade de se reorganizar a escola pedagógico administrativamente [...]. Constitui-se num conjunto de estudos, trabalhos e avaliações a serem desenvolvidos por professor e alunos, num prazo aproximado de 360 (trezentos e sessenta) dias letivos (ESPÍRITO SANTO, 1993a, p. 19-20, grifos do autor).

Portanto, por meio da *Fundamentação Teórico-Metodológica – Bloco Único* (1993a) e da *Proposta de Avaliação – Bloco Único* (1993b), tentamos compreender as

<sup>19</sup> Partimos de uma pesquisa em três periódicos, entretanto foi possível apenas a localização de um número significativo da revista *Cadernos de Pesquisa* - Fundação Carlos Chagas.

concepções que nortearam essa política em nível estadual e que foram também compartilhadas pelo município da Serra. Percebemos reflexões/ressignificações quanto aos sentidos atribuídos à escola e ao processo ensino e aprendizagem; ao processo de apropriação da língua portuguesa; e à avaliação. Deter-nos-emos nessas questões evidenciando, além daquilo que enunciam os documentos, o contexto de produção da época, elos dessa corrente discursiva.

### 3.3.1 Quanto aos sentidos atribuídos à escola e ao processo de ensino e aprendizagem

O documento *Fundamentação Teórico-Metodológica – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1993a) aponta que as dificuldades na alfabetização na escola pública capixaba (altos índices de fracasso escolar na produção de bons leitores e escritores) revelavam uma crise social. Todo o texto é tecido entre linhas que reiteram a preocupação sobre os altos índices de reprovação e evasão escolares e criticam o modelo capitalista que se alicerça sobre a exclusão social e a justifica. À escola, historicamente, cabia “[...] inculcar ideologia e garantir interesses defendidos pelos governantes [...]” (ESPÍRITO SANTO, 1993a, p. 11), assegurando a hegemonia de determinada classe e treinando indivíduos ajustados ao capitalismo.

Nessa direção, em meio a esse sistema sustentado por uma divisão de classes, que privilegia e favorece uns por meio da exclusão de muitos, a escola vinha se configurando como um aparelho do Estado reproduzindo uma lógica meritocrática, classificatória, excludente e que vinha culminando com a expulsão de crianças que se desviavam de um certo padrão. Assim, o Bloco Único fundamenta-se sobre os pilares de uma ação que pretendia ser revolucionária e transformadora da sociedade. A escola, portanto, precisaria assumir-se como um agente de transformação social.

A pesquisa de Costalonga (1992) permitiu-nos compreender a constituição dessas discussões. Essa autora (integrante da equipe que formalizou o documento ora mencionado), imersa no cotidiano de uma escola, tentou promover reflexões sobre a prática pedagógica alfabetizadora desse espaço com vistas a desencadear um processo de “[...] construção de uma práxis educativa revolucionária e

emancipadora” (COSTALONGA, 1992, p. 6). Para isso, a tomada de consciência da condição de dominado-dominador constituía-se na força política necessária para que o educador rompesse “[...] com a função que lhe foi imposta de ser visto, apenas, como uma peça de aparelho ideológico do Estado e não sujeito da História” (COSTALONGA, 1992, p. 5).

A tônica dessas reflexões recai sobre a possibilidade de uma transformação social via práxis educativa transformadora e revolucionária, termos intensamente utilizados pela autora que também tecia críticas ao contexto marcado por altas taxas de analfabetismo que, para ela, denotava a falência da escola em alfabetizar. Para as reflexões propostas, Costalonga (1992) encontra em meio ao cotidiano escolar, *locus* de sua pesquisa, várias discussões que se *mitificavam* na carência de criticidade dos agentes envolvidos com a educação e justificavam a manutenção de práticas que conservavam a ordem social. A autora, nesse sentido, tenta promover *uma prática do abalo* suscitando questionamentos a essas afirmações consideradas *mitos*. As reflexões culminam com a sua declaração de que a sala de aula precisava se constituir num espaço de subversão à ordem. “Um processo de alfabetização que se quer traduzir numa práxis precisa, necessariamente, revolucionar-se conceitualmente” (COSTALONGA, 1992, p. 196).

Os fios de suas reflexões analisam criticamente os métodos tradicionais de alfabetização e as práticas cristalizadas no cotidiano escolar (como a homogeneização das turmas), as dicotomias presentes nesse universo e também enfatizam as contribuições da perspectiva construtivista piagetiana na ressignificação da criança como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. Associadas à intensa reiteração da necessidade de a escola destituir-se de sua função em favor de certa ideologia, essas discussões culminam com a imprescindibilidade de recriação dos conceitos de leitura, escrita e das relações com o outro, com a própria história e com as instituições.

Detendo-nos sobre a ressignificação proposta para a leitura e a escrita especificamente, a primeira deveria envolver a interpretação e a produção de significados, enraizada na interdisciplinaridade. Esta é entendida como uma postura metodológica que visa a instaurar um processo de constituição de sínteses a partir de conhecimentos autônomos e que, portanto, pressupõe que existam disciplinas



autônomas que se pretendam inter-relacionar por meio da exploração das suas faixas intermediárias. Quanto à *recriação* da escrita, inúmeras críticas são dirigidas a atividades escolares – cópias, ditados, junção de sílabas, treinos ortográficos – que em nada se aproximam da realidade da língua.

Na contramão dessas práticas, a autora propõe um trabalho com a escrita que considere interlocutores, que se constitua a partir de ações educativas organizadas e não de produções espontâneas (que não sofrem mediação de ninguém) e que considere o sentido e a funcionalidade da escrita. A autora ainda propõe o melhoramento da produção docente em meio às discussões sobre a melhoria da qualidade da produção infantil.

Estendendo essas reflexões, a *Fundamentação Teórico-Methodológica – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1993a, p. 11) reafirma a preocupação com a qualidade no ensino e a necessidade de uma práxis revolucionária. Para isso, aponta que, na área da alfabetização, inúmeros estudos capixabas vinham se somando “[...] em decorrência tanto do fracasso da escola em formar bons leitores e bons escritores como dos altos índices de evasão e repetência nas séries iniciais”.

Em meio às críticas a um modelo escolar que visava à *cimentação da ideologia burguesa*, nesse mesmo documento afirma-se que pesquisas tentavam entender o universo cultural da criança. As contribuições de Lev S. Vigotski, Alexander R. Luria, Jean Piaget, Emilia Ferreiro, Sônia Kramer e Paulo Freire permitiam compreender aspectos ainda não estudados a respeito da alfabetização, desenvolvimento da criança e aprendizagem.

No fluxo desses estudos, o Bloco Único configurava-se como um projeto que ressignificava as concepções de criança e de professor: a primeira entendida como sujeito ativo e ser sócio-histórico, “[...] capaz de aprender, pensar, decidir, optar, dizer, criar, participar [...]” (ESPÍRITO SANTO, 1993a, p. 17); o segundo, como sujeito que precisaria garantir o “[...] aprofundamento e a superação dos conhecimentos que os alunos já possuem, elaborados a partir de sua prática social” (ESPÍRITO SANTO, 1993a, p.12). A concepção de criança como agente do conhecimento, no entanto, não implicaria a passividade do professor. Pelo contrário, a importância das mediações docentes sobre um processo de aprendizagem já

existente na criança é reafirmada na proporção que, na perspectiva do projeto, aprendizagem e desenvolvimento se condicionam reciprocamente.

O sentido do trabalho docente, portanto, assumiria o caráter de pesquisa, na medida em que o professor deveria conhecer os modos de apropriação de conhecimento singulares de cada criança e mediar o processo de aprendizagem. Em decorrência disso, o documento afirma que o programa de formação docente precisava acentuar alguns aspectos: estudo, pesquisa, reflexão, ação e avaliação permanentes.

O texto *Fundamentação Teórico-Methodológica – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1993a) enfatiza ainda outros aspectos que entendemos como orientações metodológicas para a prática educativa a ser vivenciada. São eles: necessidade de articulação entre teoria e prática; diversidade; ambiente alfabetizador; formas de trabalho em sala de aula; tratamento do erro infantil; gesto, dialeto, língua, oralidade e escrita; trabalho a partir de textos; interdisciplinaridade; liberdade, autoridade, prazer e esforço.

Descrevendo cada um desses aspectos, esse documento sinaliza algumas ações tipicamente tradicionais e cristalizadas na prática educativa que se constituíam em implicações do sistema capitalista tão criticado: a atitude autoritária do professor; o modelo de alfabetização que apenas reproduz determinada metodologia; a educação que treina crianças e não investe na “[...] criação, iniciativa, esforço intelectual e o uso do raciocínio lógico [...]”; o estímulo à competitividade por meio de jogos e brincadeiras; e a postura docente que desarticula teoria e prática. A compreensão crítica desses aspectos tornava-se imprescindível para desencadear qualquer mudança almejada.

Nessa direção, a necessidade de articulação entre teoria e prática é o primeiro ponto destacado e é atravessada pela necessidade de compreensão da práxis como síntese dessas duas dimensões, cujo resultado deve ser uma atitude lúcida e científica do professor diante dos conteúdos, dos alunos e de si mesmo. A leitura de Costalunga (1992) permitiu-nos uma maior compreensão desses enunciados. Promovendo reflexões sobre dicotomias presentes na vida e reproduzidas na escola, a autora retoma o movimento histórico de privilégio dado ora à teoria, ora à prática, e que derivou de interesses sociais específicos de determinados contextos históricos, visando à manutenção de uma determinada ordem social. Contrapondo-se a isso,

defende a práxis como uma recriação da prática. “O que é a práxis senão isso: a ação lúcida que realiza a tessitura das relações entre a teoria e a prática e que movimenta a história, transformando o homem e a realidade?” (COSTALONGA, 1992, p. 191).

As discussões sobre a diversidade também são lembradas na *Fundamentação Teórico- Metodológica – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1993a), quando da definição de alguns aspectos relevantes à proposta do projeto. O desvio de um determinado padrão estabelecido pelo professor, despreparado no que se refere às diferenças individuais e ao encaminhamento de práticas que as considerem em sala de aula, culminava com rotulações discriminatórias e com a expulsão de muitas crianças da escola. Nesse sentido, o Bloco Único propunha a formação de turmas por idades mais ou menos aproximadas, e não de classes homogêneas quanto ao conhecimento. No viés dessa discussão, encontramos novas reflexões a respeito do modelo capitalista e de suas marcas excludentes evidenciadas pela escola.

A interdisciplinaridade consiste num outro aspecto a ser levado em consideração na proposta do Bloco Único e é entendida como uma postura político-pedagógica em que o homem, a sociedade e o trabalho são compreendidos de “forma global, integral, total e coletiva”. Prolongando os enunciados de Costalonga (1992), as discussões que se referem à interdisciplinaridade no projeto Bloco Único ultrapassam os sentidos de associação de disciplinas ou conteúdos compartimentados. Sem negar a especificidade do conhecimento, o trabalho interdisciplinar visa à sua integração.

A liberdade, a autoridade, o prazer e o esforço também são tratados como aspectos relevantes e a tônica da discussão são os equívocos quando, do entendimento da pedagogia crítico-social a respeito da liberdade, participação e democracia em sala de aula, redundou falta de disciplina e de compromisso dos alunos, da família e da comunidade em relação à escola. Esse documento reafirma que a escola não pode deixar de estabelecer princípios e diretrizes para a relação entre os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Essas análises também refletem aspectos discutidos por Costalonga (1992, p. 161) que entende que

A concepção que temos de práxis libertadora como atividade histórica abarca, dentre outras atividades, também históricas, a apropriação pelos sujeitos-cidadãos da lectoescrita. A garantia da Leitura da Escrita e da Matemática a todos os indivíduos é pressuposto básico e fundamental para a criação de uma nova sociedade.

O que muda, de acordo com o documento, é a forma como esses princípios e diretrizes são definidos: não mais impostos sem discussão, mas agora formulados a partir do coletivo escolar com ampla participação e coerentes com a realidade vivenciada pela escola. Atenção, disciplina e envolvimento da turma, nesse sentido, devem ser conquistados sem repressões.

A aprendizagem, então, resulta da construção e apropriação de conhecimentos decorrentes da interação da criança com o mundo, com o outro. Esse novo sentido, registrado nesse documento, impõe mudanças à organização da sala que precisaria beneficiar professor e alunos com o acesso e manuseio dos diferentes materiais nela existentes. Impõe, ainda, a necessidade de novos encaminhamentos pedagógicos: trabalho diversificado (visando ao atendimento da diversidade), trabalho coletivo (produção de textos, análise linguística dos textos, dentre outros), trabalho independente da orientação do professor (produção de textos, autocorreção, literatura, recorte, cruzadinhas, jogos, “falo assim e escrevo assim”, utilização de sucatas, confecção de livros, formulação de problemas, contas, caixa de problemas, uso de materiais concretos); trabalho com pequenos grupos (valorizando-se a troca de conhecimentos e não a monitoria); estudos complementares (suporte para os alunos que não atingiram os objetivos básicos esperados e aprofundamento para aqueles que os atingiram e revelaram condições e interesses para avançar nesses estudos).

Apreendemos, nessas discussões preliminares, uma tentativa de congregar os pressupostos teóricos piagetianos e vigotskianos, associando aquilo que seus postulados poderiam se complementar. A leitura dos periódicos da época mostra como esses dois autores vinham sendo tematizados, ora reforçando o ideário construtivista, ora questionando equívocos na utilização dos postulados dessa orientação teórica, ora tratando das limitações dessa teoria pela elucidação dos apontamentos vigotskianos.

A ampla divulgação do construtivismo piagetiano no Brasil, em meados da década de 1980, emerge de um contexto de duras críticas ao *dogmatismo* e ao *autoritarismo* da escola tradicional, que pareciam destoar de um momento de intenso desejo por liberdade e autonomia, engendrado – talvez – pelo processo de redemocratização que vivia o País. Assumir esse ideário tornou-se sinônimo de uma prática pedagógica progressista, sustentada pela afirmação da criança (suas necessidades e sua iniciativa) como centro do processo de ensino e aprendizagem.<sup>20</sup>

Jean Piaget (1983) dedicou-se à análise do desenvolvimento infantil e, dessa forma, deteve-se em estudar a psicogênese dos conhecimentos, ou seja, as raízes psicológicas que propiciam a construção dos saberes pelas crianças. O interesse desse pesquisador, portanto, esteve direcionado à pesquisa da natureza do conhecimento infantil e não a aspectos pedagógicos (apesar das dificuldades de não perceber as relações). Suas pesquisas reafirmam a interação entre organismo e ambiente como condição para a aprendizagem, ou seja, novas formas de pensar são engendradas por meio da ação dos indivíduos sobre os objetos. Nesse sentido, o desenvolvimento do pensamento infantil promove a aprendizagem.

A interação entre indivíduos e objetos é ativada por um processo denominado autorregulação, que pode ser traduzido como uma busca contínua de equilíbrio. Na realidade, para esse estudioso, qualquer objeto que exija dos indivíduos ações nunca efetivadas gera desequilíbrios. O desenvolvimento decorre do contato do sistema cognitivo com as informações advindas do meio e a reorganização destas, objetivando a restauração do equilíbrio. Ou seja, uma nova situação resulta em desequilíbrio cognitivo que, por sua vez, demanda um novo esquema cognitivo, tendo em vista que o já existente não oferece instrumental necessário para a compreensão do novo objeto. O equilíbrio só pode ser restaurado quando esse novo objeto for incorporado às estruturas cognitivas pelo processo de autorregulação. De origem orgânica, esse processo depende da interação entre sujeito e objeto, portanto desencadeia um desenvolvimento sucessivo de complexificação do pensamento.

---

<sup>20</sup> Torna-se importante ainda destacar que os órgãos governamentais também aderiram ao construtivismo piagetiano, elegendo-o como linha norteadora da proposta curricular nacional da época: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A complexificação do pensamento revela-se em um desenvolvimento sequencial que, com variações nas idades, denota a ideia de uma construção contínua, linear e esquematicamente definida de construção dos conhecimentos. As reestruturações/reequilibrações, assim sendo, decorrem das formas de pensar típicas de determinado estágio de desenvolvimento infantil. Essa ideia revela a centralidade das pesquisas piagetianas: o sujeito epistêmico (sujeito do conhecimento presente em todas as pessoas) e as estruturas do pensamento que lhe permitem assimilar e acomodar as demandas do ambiente e, em última instância, adaptar-se a elas.

Em decorrência disso, compreendemos que um trabalho educativo pautado nesses pressupostos deveria referenciar-se pela priorização da interação entre sujeito e meio, considerar as experiências do educando e sua posição ativa de interação com o conhecimento, bem como seu desenvolvimento para, a partir daí, definir posicionamentos metodológicos. Entendemos, a partir das contribuições de Souza e Kramer (1991), que as implicações pedagógicas desse pensamento engendram o aproveitamento dos *erros* infantis para a compreensão de suas formas de pensamento e reflexões sobre seu desenvolvimento.

Nesse sentido, a concepção do aprender sofre ressignificações tendo em vista que são preponderantes os processos intrínsecos à criança que independem dos métodos de ensino. A aprendizagem depende da ação do sujeito, da sua intencionalidade individual, por conseguinte, do seu desenvolvimento. Todos esses elementos são completamente desprezados pela pedagogia tradicional e, na direção oposta a esse modelo, o Bloco Único potencializa novos sentidos ao processo educativo: os objetivos almejados priorizam não mais a apropriação de conhecimentos, mas o *aprender a aprender*; o professor assume, então, a responsabilidade de organização de situações de aprendizagem que, por sua vez, decorre de um processo sequencial, progressivo e independe do ensino.

Em artigo publicado juntamente com Dantas e Oliveira (1991), Taille afirma que, para Jean Piaget, a construção de conhecimentos processa-se por meio de certos mecanismos universais aos seres humanos que possuem certo grau de independência em relação às variáveis sócio-históricas. Isso não significa que seja independente do meio social, mas que o processo de construção de estruturas

mentais é “[...] obra que ninguém pode fazer por ele e cujos resultados traduzem as potencialidades nele inscritas” (TAILLE; DANTAS; OLIVEIRA, 1991, p. 63). A participação em relações sociais que estimulem o intercâmbio de pontos de vista (e não promovam a coerção) é necessária para a constituição de um indivíduo autônomo, ou seja, livre de qualquer *amarra* que o impeça de decisões próprias.

No entanto, as explicações biológicas de adaptação do organismo ao meio, secundarizando os aspectos socioculturais na constituição do sujeito, são postulados piagetianos passíveis de críticas segundo Souza e Kramer (1991). Essas autoras compreendem a criança como um sujeito imerso em um contexto sócio-histórico: ela faz e se faz na cultura. Para elas, a criança não podia ser reduzida a um processo sequencial de desenvolvimento que a perceberia “[...] apenas como um sujeito em crescimento, em processo, que irá se tornar alguém um dia (quando deixar de ser criança e virar adulto...)” (SOUZA; KRAMER, 1991, p. 70). A criança é um sujeito social e histórico.

Os estudos vigotskianos caminham, para essas autoras, na direção oposta àquela das pesquisas piagetianas: enquanto estas desenvolvem uma compreensão mecânica e linear de desenvolvimento, a perspectiva vigotskiana trata de compreender as inter-relações entre aspectos sociais e culturais e o desenvolvimento dos sujeitos “[...] transformando tanto sua relação com a realidade como sua consciência sobre ela” (SOUZA; KRAMER, 1991, p. 72).

Apesar de essas autoras reconhecerem que algumas distorções na aplicação da teoria piagetiana vinham se materializando nas práticas pedagógicas,<sup>21</sup> elas mantinham a crítica à dicotomia promovida por pesquisas que incidiam sobre uma visão de que desenvolvimento e aprendizado se constituem em processos desarticulados. Os estudos vigotskianos, conforme essas autoras, permitiam concluir que, quando apropriadamente organizado, o aprendizado promove o desenvolvimento. É nessa direção que as mediações do adulto (na escola, o professor) vinham sendo retomadas como imprescindíveis ao desenvolvimento infantil.

---

<sup>21</sup> Como exemplo, as autoras citam a utilização de estratégias investigativas piagetianas como conteúdos escolares. Essa distorção da teoria piagetiana também é analisada por Corrêa e Moura (1991) e Lajonquière (1992).

Compreendemos que o contexto de produção do qual emerge o Bloco Único revela um processo de ressignificação do próprio construtivismo piagetiano, a partir de sua associação à perspectiva histórico-cultural (referendada nas pesquisas de Alexander Romanovich Luria, Alexei Leontiev e Lev Semenovich Vigotski). Em nossas análises, compreendemos esse movimento como responsivo aos questionamentos dirigidos a um ensino pautado em descobertas autônomas e no espontaneísmo. Houve, nesse sentido, um resgate da importância das intervenções docentes, da necessidade de sua atuação sobre a zona de desenvolvimento proximal, a fim de propiciar avanços na aprendizagem do sujeito.

Embora problematizemos essa postura eclética presente nos documentos referência do Bloco Único (por resolver questões pelo viés simplista e reducionista da suplementação de postulados teóricos), reconhecemos que essas discussões são constituídas em um contexto de críticas a um ensino que secundarizou o sentido das ações docentes e os conhecimentos historicamente acumulados, por meio da supervalorização da iniciativa infantil e de seu desenvolvimento. Não desconsideramos, portanto, o caráter responsivo dessas problematizações.

Outro viés que nos ajuda a compreender o ecletismo presente nos documentos é a manutenção, no Bloco Único, de uma corrente discursiva presente na época da ditadura militar. Com Campos (2013) percebemos que o Projeto Novas Metodologias no 1º Grau e o Projeto Melhorias do Rendimento da 1ª e 2ª série sustentou-se sobre as bases teórico-metodológicas cognitivistas piagetianas e sobre os pressupostos behavioristas. Esses projetos desencadearam inúmeras ações com vistas à melhoria dos índices de alfabetização de crianças capixabas na época da ditadura militar. Pensamos que a articulação entre princípios piagetianos e vigotskianos nos documentos do Bloco Único pode também responder a críticas nesse sentido, pois como acatar no Bloco Único (embevecido por discussões calorosas de emancipação política e ação revolucionária da escola) uma teoria utilizada como norteadora de projetos educativos da ditadura militar?

Silva (1993) também problematiza esse contexto de conciliação do construtivismo piagetiano a outras teorias. Primeiramente, esse autor discute as evidências que tornam esse ideário *uma regressão conservadora*, em um momento em que esse discurso se pretende hegemônico nos meios acadêmicos e educacionais, bem como



nas políticas públicas que envolvem a educação. Alicerça sua tese sobre a ideia de que o construtivismo representa o retorno do predomínio da psicologia sobre a educação, que propõe conhecer o ser humano para controlá-lo. Como decorrência disso, o processo educacional passa a ser separado de seus condicionantes sociais e políticos, bem como o conhecimento, que assume o sentido de processo natural e biológico. Além disso, são isolados das suas bases históricas e sociais o próprio conceito de Epistemologia e a própria Pedagogia.

Na elisão dos aspectos sociais, históricos e políticos, Silva (1993) detém sua atenção, pois, segundo o autor, o construtivismo piagetiano assume uma dimensão de teoria social “[...] ignorando ao mesmo tempo tudo aquilo que uma verdadeira teoria social nos ensinou sobre os aspectos sociais e políticos da educação” (SILVA, 1993, p. 7). Esse autor pontua que a complementação do construtivismo com análises sociológicas e políticas (a exemplo do que se propôs na vinculação entre pressupostos piagetianos e vigotskianos) configura-se como uma das *soluções fáceis* para a falta que essas dimensões fazem ao ideário. A grande crítica que se faz a essa tentativa de complementaridade é que não basta introduzir elementos sociais numa teoria que trata da cognição. É preciso considerar esses condicionantes para entender a educação institucionalizada.

O problema com esta ‘solução’ é que ela deixa de ver que não se trata apenas de uma questão de ‘complementação’, mas de questionar globalmente toda uma concepção que enfatiza a aprendizagem, a psicologia e a pedagogia, ao invés de colocar no centro do debate os aspectos políticos e sociais da educação. Não basta, por isto, acoplar ‘abordagens’ diferentes (SILVA, 1993, p. 7).

Nessa tensão, portanto, que já indica avaliações críticas ao modelo piagetiano de compreensão do desenvolvimento infantil, percebemos uma aproximação do Bloco Único com o referencial construtivista e com a perspectiva histórico-cultural. Entretanto, uma proximidade maior com o construtivismo piagetiano pode ser percebida, principalmente quando tratamos dos sentidos atribuídos à alfabetização por esse projeto.

### 3.3.2 Quanto à alfabetização

Sem especificar um referencial, a *Fundamentação Teórico-Methodológica – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1993a, p. 18) define a alfabetização como

[...] um processo, ao mesmo tempo, ilimitado e limitado, amplo e específico. É ilimitado porque a formação de bons leitores e bons escritores dura toda a vida e nunca está pronto ou acabado. No entanto, é limitado porque a apropriação de noções básicas de ler, escrever e operar não pode levar uma existência inteira. Trata-se de um processo amplo porque abrange a leitura sócio-política, histórica e cultural da realidade, e ao mesmo tempo específico porque precisa garantir a aquisição da leitura, da escrita e do cálculo matemático.

Não reduzido ao mero domínio de conteúdos mínimos que permitiriam à criança a codificação de sons em letras e a decodificação de letras em sons, o conceito de alfabetização que norteia as ações no Bloco Único é complexificado. Entendida numa amplitude maior que a apropriação das primeiras letras e como um processo de leitura da realidade e seus diversos condicionantes, a alfabetização no Bloco Único exigiria do educador o ensino das noções básicas de leitura e escrita, além do cálculo matemático.

O documento *Alfabetizar: um novo conceito?* (ESPÍRITO SANTO, 1985), de autoria da Sedu, evidencia enunciados que antecedem esse movimento de complexificação da alfabetização, ou seja, eles numa corrente discursiva que questionavam um conceito tão restrito e simplista. Constitui-se a partir de uma coletânea de diferentes textos (artigos, entrevistas, narrativas, poemas) produzidos por autores envolvidos com a alfabetização. É dirigido aos professores alfabetizadores com o fim de subsidiar suas propostas pedagógicas. Segundo Campos (2013, p. 244), “Tinha por objetivo subsidiar os grupos de estudos nas escolas de Habilitação para o Magistério, com vistas à elaboração do currículo de Didática da Alfabetização”.

Além de reflexões, no documento *Alfabetizar: um novo conceito?* (ESPÍRITO SANTO, 1985) são apresentadas sugestões para atividades em classe e relatos de experiências que envolveram atividades como histórias participadas, a brincadeira e o jogo, a inclusão da arte (expressão plástica), dramatização. Sua existência é

justificada pela busca por novos fundamentos teórico-práticos para a operacionalização do trabalho didático com Comunicação e Expressão (conhecimentos que tratavam do ensino da língua portuguesa). Organizada pela ideia de que os fundamentos pedagógicos desse processo deveriam estar mais bem definidos que os próprios métodos, enfatiza:

[...] (1) a competência técnica e o compromisso político da professora, (2) a criatividade no processo pedagógico, (3) a incorporação do elemento lúdico à vida escolar, e (4) o reconhecimento das características individuais, sociais e culturais da criança e o respeito à sua identidade (ESPÍRITO SANTO, 1985, p. 9).

Nesse documento, primeiramente, são propostas reflexões sobre os fundamentos que sustentam o processo de alfabetização. Trata, assim, da repressão linguística escolar que culmina na falta de originalidade e espontaneidade das crianças em suas produções textuais. Na tentativa de ensinar a língua, os professores consagram a norma padrão e desprestigiam as formas dialetais usadas pelas crianças, o que explicaria a regressão na espontaneidade infantil. Essas reflexões desembocam em críticas aos métodos tradicionais de alfabetização que tornam o processo de apropriação da língua artificial, repetitivo, mecânico, muito distante das crianças e de seu universo linguístico, ensinando letras ou sons para se chegar às sílabas e, posteriormente, às palavras, estas escolhidas com o mero objetivo de fixação das letras estudadas. Ler e escrever, nessa direção, significam decifrar e codificar, respectivamente.

As análises promovidas por Paulo Freire (1985) e reiteradas por Neidson Rodrigues (1985) – vozes presentes nesse documento – concluem essa discussão sobre os fundamentos da alfabetização. Tratando da leitura do mundo como algo que precede à leitura da palavra, chegam à conclusão de que linguagem e realidade não podem se distanciar. As palavras a serem trabalhadas com as crianças precisam ser escolhidas a partir do seu universo linguístico, precisam vir “[...] carregadas da significação de experiência existencial e não da experiência do educador” (FREIRE, 1985, p. 41). Além disso, a leitura da palavra permite reler o que se lia do mundo primeiramente, rever concepções, “[...] uma ‘leitura’ da ‘leitura’ anterior do mundo,

antes da leitura da palavra” (FREIRE, 1985, 41) e, assim, a alfabetização é afirmada como um ato político, apontando-se a necessidade de revisão desse conceito.

Diante desse último apontamento, *Alfabetizar: um novo conceito?* (ESPÍRITO SANTO, 1985) passa a tratar da complexidade do conceito de alfabetização. Em um dos artigos, Perrota (1985) historiciza essa complexificação, analisando documentos da Unesco e suas enunciações sobre alfabetização: primeiramente reduzida à apropriação de conhecimentos mínimos, passa a ser identificada com a ideia de funcionalidade envolvida no percurso de uma educação permanente (em 1965) e, posteriormente, inclui a “[...] dimensão de instrumento de libertação e pleno desenvolvimento do ser humano” (PERROTA, 1985, p. 47).

Na sequência, o texto de Soares (1985, p. 55 e 56) delinea a amplitude que se espera para a alfabetização. Não mais reduzida às perspectivas da mecânica da língua e/ou da necessidade de compreensão e expressão de significados, essa autora relembra a necessidade de inclusão do aspecto social ao debate sobre a alfabetização:

Em síntese: uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se num conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem ‘mecânica’ do ler/escrever, 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.

Em meio a esses aspectos, essa autora nos permite entender melhor as facetas que envolvem os processos de apropriação da leitura e da escrita: perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, sem desconsiderar os aspectos sociais e políticos que condicionam a aprendizagem na escola. Portanto, nesses enunciados, percebemos o desvelamento de uma complexidade até então invisibilizada pelas intensas discussões da época que preconizavam apenas a escolha do melhor método para se alfabetizar. Para a autora, uma teoria da alfabetização que almejasse coerência precisaria articular e integrar essas dimensões, garantidas a contextualização social e cultural e a dimensão política desse processo.

[...] a diferença entre métodos de alfabetização explica-se pela consideração prioritária, em cada um deles, de um ou outro aspecto do processo, ignorando-se, em geral, os demais aspectos. Portanto, a questão dos métodos, que tanto tem polarizado as reflexões sobre a alfabetização, será insolúvel enquanto não se aprofundar a caracterização das diversas facetas do processo e não se buscar uma articulação dessas diversas facetas nos métodos e procedimentos de ensinar a ler e a escrever (SOARES, 1985, p. 61).

O documento *Alfabetizar: um novo conceito?* (ESPÍRITO SANTO, 1985) ainda dedica análises específicas ao componente linguístico numa sequência de textos que reiteram as discussões sobre a variedade dialetal que as crianças trazem para a escola e a importância de a escola não estigmatizar esses sujeitos. Suscitam, portanto, reflexões sobre como essas diferenças estão marcadas por um prestígio social atribuído a uma determinada linguagem (a considerada padrão) que termina por rotular qualquer outra que dela destoe. Para os autores selecionados para a composição desse documento, essas variações são muito comuns entre as classes desfavorecidas, o que acaba gerando problemas para o ensino da leitura e da escrita que se apoia numa linguagem padrão. Logo, qualquer criança que não a dominasse teria dificuldades de aprendê-la.

Para mostrar a relatividade dessa questão, alguns textos desse documento evidenciam como o português foi se constituindo por meio de variações dialetais, situadas histórica, social e geograficamente. “O nosso idioma pátria é derivado das formas ‘decaídas’ [...]” afirma Lemle (1985, p. 70). Em resumo, falamos uma língua que fugiu aos padrões e que foi se transformando com o tempo. A intenção dessa reflexão é a tomada de consciência de que não há motivos para discriminação de determinadas variedades dialetais, na medida em que a nossa própria língua deriva de variações linguísticas.

A conclusão que gostaria de ter ajudado vocês a atingirem é a seguinte: o nosso sistema de escrita representa só em pequena parte as formas da língua falada. Apesar de a ideia básica dos sistemas de escrita alfabético ser a da representação das unidades de som por unidades gráficas, a necessidade de padronização da língua escrita acaba por afastar muito o sistema da língua falada, em qualquer de suas variedades, daquele da língua escrita. Assim sendo, não faz muito sentido pensar que para aprender a fazer uso da língua escrita é necessário adquirir primeiro a

língua falada na sua variedade de maior status, pois mesmo esta não está sendo fielmente retratada pela nossa convenção ortográfica (LEMLE, 1985, p. 73).

São, portanto, evidentes as diferenças entre a língua experimentada na vida e na escola. Em outro artigo dessa coletânea, Moraes (1985) conclui que, na escola, o trabalho com a língua artificializa-a e reflete muito pouco da vida e da interação verbal vivida cotidianamente, enfatizando-se análises morfológicas e sintáticas, memorização de classes de palavras e conjugação de verbos.

Ainda nesse documento, encontramos análises linguísticas de Lemle (1985), apontadas como uma referência para se pensar os problemas relacionados com a apropriação da leitura e da escrita. Essa autora propõe um percurso didático para a gradação do trabalho com a língua portuguesa. Pelo que percebemos, essa proposta é enunciada como uma sugestão a ser acolhida pelos professores alfabetizadores.

Partindo de uma pesquisa sobre as relações entre sons e letras e letras e sons, essa autora propõe o ensino inicial daquelas que apresentam correspondência biunívoca (independentemente de contexto, essas letras sempre representam um só som), posteriormente o ensino de letras e sons que se correspondem dependendo do contexto fonético em que as letras são usadas e, por fim, o ensino de letras e sons que não possuem uma regra específica para sua aplicação. Em meio a esse trabalho, os supostos *erros* precisariam ser avaliados como constituintes desse processo e entendidos na proporção das suposições que o sujeito levanta a respeito da língua que usa.

Nesse movimento, o documento *Alfabetizar: um novo conceito?* (ESPÍRITO SANTO, 1985) também propõe reflexões específicas sobre os métodos e as cartilhas. Os métodos tradicionais são intensamente criticados devido à mecânica de repetição e memorização que impede a criatividade e a atividade das crianças, supondo uma homogeneidade de processo e de dificuldades, rotulando, por conseguinte, todos que não se desenvolvam como o esperado. Há um apontamento em direção aos métodos globais (não considerados tradicionais) e Jean Piaget é destacado como um autor que adere a essa corrente de ideias. Por meio do artigo de Brandão

(1985), o método Paulo Freire também é apresentado como um norteador teórico-metodológico por apostar na atividade do alfabetizando, no diálogo entre professor e aluno, no contexto social como ponto de partida para o processo de alfabetização, além do fato de dirigir críticas a uma suposta neutralidade do ato educativo.

No que se refere às cartilhas, atreladas diretamente aos métodos tradicionais de ensino, as reflexões dirigem um olhar sobre: o desrespeito ao universo linguístico da criança pela imposição da norma culta; a despreocupação em retratar o padrão de vida da criança de escola pública; o ensino das letras regido pela ordem alfabética; e a disseminação de atitudes preconceituosas (exemplificando com questões que se referem ao gênero).

No artigo que trata da relação entre desenvolvimento cognitivo e leitura, apontamentos piagetianos constituem-se o viés de análise. Nele, Wadsworth (1985, p.121) afirma que a “Leitura é um processo de derivação do significado dos símbolos escritos”. As palavras selecionadas para expressar determinada ideia são organizadas para transmitir o significado que se deseja. Nessa direção, os estudos piagetianos, aliados às contribuições da Psicolinguística, reforçam as críticas aos métodos tradicionais de ensino que, para o autor, acabam atrapalhando o ensino da leitura nas escolas. Para ele, esse ensino deveria se pautar no modo natural de aprendizagem infantil, pois

Não é necessário instrução para que as crianças aprendam a ler. O que as crianças precisam é das capacidades cognitivas e de percepção e de uma razão para aprender a ler. Dada esta motivação e os pré-requisitos cognitivos e perceptivos as crianças solucionarão os problemas de leitura do mesmo modo que solucionam outros problemas (Wadsworth, 1985, p. 121-122).

Referendado nos estudos piagetianos, esse autor defende o desenvolvimento de estruturas cognitivas como pré-requisito para a aprendizagem da leitura. Essas estruturas são reservatórios de significação que permitem à criança dar sentido a determinadas palavras e são habilidades intelectuais desenvolvidas pela própria criança, autonomamente. Em decorrência disso, citando a construção desses esquemas e a motivação individual como fatores intrínsecos ao processo de

aprendizagem da leitura, Wadsworth (1985, p. 130) defende que é preciso, “[...] esperar para que a criança mostre os interesses espontâneos para ler antes de iniciá-la nas atividades de leitura”.

Ao final da leitura desses enunciados presentes no *Alfabetizar: um novo conceito?* (ESPÍRITO SANTO, 1985), percebemos como os documentos que se referem ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa no Bloco Único vão se constituindo numa corrente discursiva protagonizada por homens e mulheres em determinado contexto. Na *Fundamentação Teórico-Metodológica – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1993a) e na *Proposta Curricular para Ensino Fundamental – Séries Iniciais* (SERRA, 2002) – documento de autoria da Secretaria de Educação do município da Serra – são reiteradas as discussões referentes à necessidade de reversão dos índices de analfabetismo; às críticas aos métodos tradicionais e às cartilhas que culminam com uma adesão a um outro referencial teórico (construtivista piagetiano, segundo nossas análises); à complexificação do conceito de alfabetização que implicaria redirecionamentos pedagógicos e ratificaria a não estigmatização das variedades dialetais.

Quanto ao *combate* ao analfabetismo, as discussões já efetivadas neste estudo permanecem. Sem nos delongarmos, gostaríamos apenas de registrar que Gatti, Neubauer e Espósito (1990) evidenciam um pouco do contexto discursivo das reflexões sobre as altas taxas de analfabetismo no Brasil que, por sua vez, alcançam os debates sobre evasão e repetência escolares. Segundo essas autoras, as questões de acesso e permanência escolares atingem diretamente as classes pauperizadas e permitem a reflexão sobre as limitações da escola pelos determinantes infraestruturais, ou seja, não apenas pelas questões intraescolares. Essas autoras, portanto, mostram um aprofundamento das discussões sobre a qualidade do ensino e associam as mudanças propostas para dentro da escola à necessidade de transformações sociais profundas.

Retomando as questões intraescolares, o documento *Fundamentação Teórico-Metodológica – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1993a, p. 24) prolonga as críticas às concepções tradicionais de alfabetização que, vinculadas ao “[...] domínio de determinado método, cujo objetivo era o desenvolvimento das habilidades básicas de codificação e decodificação de símbolos e sons”, não eram compreendidas pela



escola como implicações de um modelo cartilhesco e mecanicista que transformava a alfabetização, em última instância, numa prática individualista e solitária.

Em revista aos periódicos da época, percebemos, com Dietzsch (1990), que uma das críticas dirigidas às cartilhas e, conseqüentemente, ao modelo tradicional de ensino, refere-se à determinação impositiva de algumas rotinas em salas de aula. Além disso, essa autora percebe, em cartilhas produzidas em diferentes anos, permanências de justaposição de enunciados desconexos, de ordens a serem cumpridas, de aprisionamento do leitor à aprendizagem de sílabas, fonemas e frases sem sentido,<sup>22</sup> questões intensamente discutidas nos enunciados a respeito do ensino da língua portuguesa no Bloco Único.

A *Fundamentação Teórico-Metodológica – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1993a, p. 24) assinala ainda que as pesquisas de Piaget, Vigotski, Ferreiro e Teberosky, entre outros autores, permitiram à alfabetização assumir um novo sentido, o de processo construído socialmente, ou seja: o professor deixa de ser o transmissor de conhecimentos e passa a ser um provocador e um pesquisador, inserido num universo de estudo – sua sala de aula – com inúmeros condicionantes (conhecimento, criança, prática pedagógica, realidade socioeconômica); o aluno, por sua vez, “[...] deixa de ser passivo e receptor de informações e passa a ser ativo, participativo e crítico dentro do processo de construção de conhecimentos”; a sala de aula, em decorrência, apresenta novos contornos definidos pela livre expressão, pelo respeito mútuo e pelas normas de convivência em grupo. Assim, a alfabetização também precisaria ser redefinida, assumindo a perspectiva de

[...] um processo de aquisição/construção de conhecimentos que se realiza dentro de um processo social mais amplo, por meio do qual a criança, interagindo com o meio, pode tornar-se um cidadão participativo, crítico e transformador de si mesmo e da sociedade (ESPÍRITO SANTO, 1993a, p. 24).

---

<sup>22</sup> Para Dietzsch (1990, p. 42), soltas “[...] em seus sentidos e suas fantasias, [as crianças] conseguem retomar a fala e imaginar ideias que a cartilha jamais pretendeu ‘passar’”. Há, portanto, possibilidades de escape a essa “realidade monótona”.

Para garantir a apropriação da língua portuguesa pelas crianças, a sala de aula do Bloco Único precisaria se constituir num ambiente alfabetizador, permitindo a exposição dessas crianças a uma grande diversidade de material escrito imprescindível para que elas elaborassem e reelaborassem suas hipóteses sobre o complexo sistema de escrita. Por si só, esse ambiente alfabetizador não garantiria a aprendizagem das crianças. Seriam necessárias também ações docentes na reorganização das situações propostas em sala, nas intervenções necessárias e na estimulação das crianças.

O gesto, o dialeto, a língua, a oralidade e a escrita são aspectos também discutidos na proposta do Bloco Único. O documento propõe a reflexão sobre a necessidade de uma relação dialética entre valorização da cultura e da língua padrão (a escola precisaria partir da cultura e do dialeto popular e, ao mesmo tempo, permitir a apropriação da norma padrão) e a estimulação da oralidade e da escrita infantis (a análise da oralidade permitiria ações docentes diante dos conhecimentos já construídos pela criança e daqueles ainda em construção).

O documento propõe, para isso, um trabalho a partir de textos no Bloco Único. A ideia emana do respeito ao saber linguístico que o aluno já construiu antes de ingressar na escola e implica ações docentes que promovam

[...] inter-relacionamento e dinamização dos conteúdos sistematizados, inclusive com a participação do aluno, iniciando com comunicação oral para que esse mesmo aluno desenvolva o processo e venha a produzir textos numa escrita representativa e não mais textos impregnados de artificialidades. Assim, a alfabetização discursiva extrapola o ler e escrever, passando a ser leitura e a escrita da vida (ESPÍRITO SANTO, 1993a, p. 40).

A alfabetização, portanto, é reafirmada como um processo que ultrapassa a decodificação de símbolos gráficos, sons e desenvolvimento cognitivo, que admite que a criança pode produzir textos mesmo sem dominar as convenções da língua. A escola, assim, deve respeitar e trabalhar os erros sem inibições e interdições e sem reproduções de textos cartilhescos. O documento destaca um movimento infantil ativo de elaboração de hipóteses sobre a escrita e sobre o número, o que evidencia

a adesão ao ideário construtivista de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), mesmo sem a expressa declaração.

Importa-nos destacar que as pesquisas dessas autoras, partindo da perspectiva piagetiana, focaram a atenção no processo de aquisição da leitura e da escrita e, assim, revelaram uma criança pensante que se desenvolve num processo progressivo e sequencial de aquisição do código escrito. Suas análises também redundam em críticas aos métodos tradicionais de alfabetização, ditados pelas cartilhas, que preconizam a passividade do aluno concebendo a aprendizagem da escrita como treino que enfatiza a cópia e a memorização.

Ferreiro e Teberosky (1999) defendem o construtivismo piagetiano como uma teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento. Partem, portanto, da epistemologia genética piagetiana para efetivar análises sobre os processos de aquisição da linguagem escrita que propiciaram reflexões redirecionadoras das concepções delimitadas pelos métodos tradicionais de alfabetização.

Para essas autoras, as divergências entre as concepções analíticas e sintéticas de alfabetização limitam-se, principalmente, a uma discussão sobre percepções (auditiva ou visual) e, por isso, reduzem-se à uma decisão sobre qual o melhor método a ser utilizado. A compreensão da criança sobre a aquisição da leitura e da escrita, bem como a natureza desse conhecimento são ignoradas. A partir dessas pontuações, Ferreiro e Teberosky (1999) delineiam a discussão sobre a importância de se analisar a psicogênese da língua escrita.

Primeiramente, propõem uma análise sobre a natureza do objeto a ser aprendido: a língua escrita. Para elas, até 1962, os estudos sobre a aquisição da língua oral pela criança priorizavam a quantidade e a variedade de palavras que compunham o repertório infantil e sua classificação, segundo categorias gramaticais predefinidas. O modelo proposto pelos métodos sintéticos tinha como ponto de partida o ensino das vogais, sua posterior combinação com consoantes e a associação entre essas sílabas na formação de palavras; no ensino das frases, partir de frases simples para, depois, apresentar outros tipos de orações. Porém, para Ferreiro e Teberosky (1999), não é possível compor uma linguagem pela simples reunião de um conjunto de palavras. Há regras para a associação desses vocábulos e, sem elas, não há possibilidade de combiná-los em frases, em ideias escritas. Essas autoras concluem

que o ensino das regras sintáticas constitui um dos fracassos dos métodos sintéticos.

Outro fracasso intensamente discutido caracteriza-se pela concepção de criança: alguém que aguarda por algo produzido por forças externas a ela. Defendem, pelo contrário, a ideia de

[...] uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 22).

Os novos rumos pretendidos para o processo de aquisição da leitura e da escrita pressupõem, portanto, a redefinição da concepção de criança: um indivíduo que cria hipóteses a respeito da escrita utilizada em seu meio, na tentativa de compreendê-la e utilizá-la; um ser que recria o sistema linguístico a partir da confirmação, ou não, de hipóteses a respeito dele; um sujeito que busca regularidades e seleciona elementos linguísticos originários do seu ambiente. Em síntese, um sujeito que age sobre esse objeto de conhecimento. Essas ideias são visíveis em todos os documentos que se referem à fundamentação teórica do projeto Bloco Único.

Nessa (re)construção da escrita, a criança *erra*. O erro é analisado como a busca ativa por elementos que expliquem o funcionamento do objeto de conhecimento sobre o qual se atua. Constitui-se em etapa para progressivos e posteriores acertos. Para Ferreiro e Teberosky (1999), é necessária a distinção desses erros. A visão de *erro construtivo* é prerrogativa dessa nova concepção de ensino, assim como o reconhecimento de que a criança já chega à escola com conhecimentos prévios construídos na sua interação com a linguagem experimentada em seu meio.

A partir da compreensão do sujeito como ser que atua e interage com os objetos de conhecimento, Ferreiro e Teberosky (1999) defendem que a própria natureza do ensino também precisa ser redirecionada. Corroborando os postulados piagetianos,

o insucesso dos métodos sintéticos e analíticos corporifica-se na falsa suposição de que a criança não aprenderá sem a transmissão, sem o ensino direcionado.

Esse norteamento construtivista dado às discussões que se referem à alfabetização ganha intensidade a partir do final de 1980. Segundo Espósito (1992), que propôs uma reflexão sobre os artigos produzidos pela revista *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas* a respeito da alfabetização, esse crescente envolvimento da investigação psicológica no processo de apropriação da escrita é perceptível nessa época. De acordo com a autora, com os textos de Emilia Ferreiro, o professor se deteve sobre a compreensão dos problemas que as crianças enfrentam no processo de alfabetização. Além disso, ela também aponta que houve um estreitamento de relações entre linguística e alfabetização e uma reconfiguração dos erros que começaram a ser entendidos como constitutivos na aquisição da leitura e da escrita. Percebemos nitidamente um prolongamento dessas discussões nos documentos que trataram do Bloco Único.

A leitura de artigos produzidos pela mesma revista, entre 1990 e 1992, permitiu-nos entender a corrente discursiva que culmina (mas não se encerra) nos documentos a respeito do Bloco. A maior parte das publicações (FREITAG, 1990; ROCCO, 1990; DAVIS, 1990; CARDOSO-MARTINS, 1991; BAJARD, 1992) foi tecida em meios aos fios do ideário construtivista piagetiano e ferreiriano que ora serviram a critérios metodológicos (escolha de crianças de acordo com os níveis de escrita propostos por Ferreiro, 1999), ora nortearam as discussões, ora receberam críticas.

Esses artigos evidenciam a crescente admissão dessa teoria nas pesquisas que envolvem a alfabetização. Com Freitag (1990), presenciamos a análise sobre os métodos globais e sintéticos e sua ação sobre a psicogênese do conhecimento. Rocco (1990) evidencia aproximações entre a teoria de Emilia Ferreiro e a de Alexander Romanovich Luria. Davis (1990) tenta expor especificidades da evolução psicogenética no processo de aquisição da escrita em um público de uma escola rural. Cardoso-Martins (1991), por sua vez, trata do desenvolvimento da consciência fonológica em um grupo de crianças selecionadas a partir das etapas propostas por Ferreiro e Teberosky (1999). Com Bajard (1992), presenciamos críticas à justaposição de procedimentos de pesquisa ferreirianos às situações de sala de aula que incorreram, na opinião do autor, numa minimização de proposição de situações

de leitura. A produção de texto para avaliação das fases da escrita redundou num atrofiamiento do trabalho com a leitura, segundo esse autor.

Cabe aqui rememorar a discussão proposta por Silva (1993), sobre a elisão da dimensão social da perspectiva piagetiana. Para esse autor, o construtivismo ferreiriano segue a mesma lógica do piagetiano, quando reduz o analfabetismo a um problema de cognição. E, nessa direção, psicologiza-se e despolitiza-se o debate. “O analfabetismo deixa de ser uma questão social e política, e cultural, para se tornar um problema de aprendizagem, solucionável através da escola e de métodos que levem em conta uma melhor compreensão da gênese da leitura e da escrita” (SILVA, 1993, p. 5). Uma das soluções para esse problema é a complementação do construtivismo com outras teorias que vinculem elementos sociais à ênfase sobre a cognição. E esse ecletismo pode ser facilmente percebido nos documentos que tratam da alfabetização no Bloco Único.

O município da Serra também evidencia a adesão aos pressupostos construtivistas ferreirianos em seus documentos, só que de forma declarada. Em 2002, a Secretaria Municipal de Educação da Serra formaliza a *Proposta Curricular para Ensino Fundamental – Séries Iniciais*. Também sobre os pilares da universalização e da qualidade do ensino público, apresenta essa proposta pela necessidade de exprimir a realidade específica desse município e atender às suas demandas. Acreditamos que esse documento refletia o desejo de elaboração de um texto com identidade própria, com marcas próprias da realidade municipal. E, decorrente de um trabalho que agregou diversas vozes (equipe multidisciplinar da Secretaria de Educação, professores, pedagogos e comunidade escolar), é dirigido “[...] ao corpo escolar para desenvolver um debate crítico, com autonomia para acrescentar ou eliminar textos e sugerir conteúdos curriculares por bloco-série e etapa” (SERRA, 2002, p. 5).

Como elementos norteadores dessa proposta, apresentamos, em linhas gerais, a defesa de uma concepção de educador como intelectual, ator reflexivo (e não mero executor) e político que exigia desse profissional a compreensão dos estudantes como agentes críticos, dando-lhes

[...] voz ativa em suas experiências de aprendizagem, considerando-os em suas várias características de classe, culturais, raciais e de gênero (sexo) e

dando-lhes a oportunidade de atuar como cidadãos de uma possível autêntica democracia (SERRA, 2002, p. 7).

Nesse documento, mantêm-se os debates sobre a necessidade de enfrentamento do fracasso escolar nas séries iniciais e sobre as práticas tradicionais de ensino (mantidas pela tradição ou mesmo pela insegurança) que ainda se constituíam em empecilhos na alfabetização. Reflete, também, a ideia de alfabetização enunciada no documento *Fundamentação Teórico-Methodológica – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1993a), em que o processo é pensado em seus sentidos amplo e específico: amplo porque diz respeito à leitura de mundo que, antecedendo a leitura da palavra, permitiria ao sujeito sua instrumentalização para ampliar as leituras prévias de seu contexto; específico porque também implica a aprendizagem do sistema de escrita.

Num ecletismo evidente, a *Proposta Curricular para Ensino Fundamental – Séries Iniciais* (SERRA, 2002) faz uso de algumas teorias pedagógicas, sendo o construtivismo ferreiriano a mais visibilizada. No que tange à compreensão da natureza cognitiva e linguística do processo de alfabetização, os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) são enunciados, recuperando-se a função social da escrita pelo questionamento à função escolar dada a ela até então (tratamento visível nos textos propostos por cartilhas). À leitura e a escrita, portanto, são atribuídos novos sentidos, pois devem ser realizadas tendo em vista suas diferentes funções: leitura para fruição, para acesso a informações, dentre outros; escrita para registro de pensamentos e comunicação social. A oralidade é também valorizada por meio desses estudos.

O documento não poderia deixar de afirmar a criança como um sujeito da prática educativa que constrói o seu processo de conhecimento. A aprendizagem da língua escrita, sustentada pela teoria de Ferreiro e Teberosky (1999), é entendida como um processo de elaboração pessoal e psicogeneticamente ordenado.

É pessoal porque a aprendizagem depende exclusivamente do indivíduo, podendo ser estimulada. Psicogeneticamente ordenado porque essa aprendizagem é caracterizada por estágios cuja sucessão independe da

idade da criança, mas das oportunidades de contato que ela tenha tido com a leitura e escrita (SERRA, 2002, p. 14-15).

A criança aprenderia por meio da elaboração de hipóteses construídas no movimento entre escrita da criança e escrita convencional, tornando-se fundamental estimular a evolução dessas ideias e a *testagem* dessas hipóteses. Associando o ideário construtivista ao pensamento vigotskiano de zona de desenvolvimento proximal, o documento enfatiza a necessidade de o professor estimular a evolução infantil. E, nesse trabalho, é preciso reconsiderar o erro em meio a uma prática que estimule a participação e a liberdade de escrita.

No documento, os erros produzidos pelas crianças, incentivadas a se autodesenvolverem e elaborando textos espontâneos, precisariam ser reconsiderados como parte do processo de alfabetização. Se as crianças fossem impedidas de produzir, não poderiam formular e testar hipóteses. Seria preciso garantir essa liberdade e o acesso à escrita para que elas pudessem comparar suas tentativas e avançar na elaboração de suas hipóteses.

Tentando entender a composição desse processo de ressignificação da concepção de alfabetização no projeto Bloco Único na Serra, o diálogo com as professoras e com a coordenadora desse projeto no município muito nos revelou sobre sua implementação. Sobre as orientações para o ensino da leitura e da escrita, a coordenadora evidencia, em suas respostas, algumas proposições para a época. Inicia seu relato tratando das visitas à escola para assessoramento da prática pedagógica. Nesse momento, podia ouvir as dúvidas e reuni-las para discussão na Secretaria de Educação. Posteriormente, segundo ela, a equipe retornava às escolas para sanar as indagações.

A coordenadora fala também sobre uma metodologia de trabalho envolvendo simulações de atividades com os professores, visando a reflexões sobre mudanças possíveis na rotina alfabetizadora. Insiste na discussão sobre valorização da fala da criança (que, muito reprimida, chegava com medo às escolas) e do professor (que precisava ser ouvido assim como se preconizava ouvir a criança). Comenta sobre a importância do ensino sistemático da escrita e da reflexão sobre a reprovação



mediante imprecisões na escrita infantil que poderiam ser resolvidas com o tempo (troca de letras, por exemplo, um K no lugar do CA).

Insistimos em conhecer as orientações específicas para o ensino da língua materna, porque não havíamos apreendido as diretrizes teórico-metodológicas dos documentos na resposta da coordenadora, que relata que foi uma grande dificuldade, “[...] porque TODos os profeSSOres – vamos dizer todos NÓS né? – tínhamos uma forma MUlto especial para trabalhar na sala e você entrar nesta: ( ) nesta forma aí... sempre foi muito difícil né?” (fragmento de entrevista de CCA). Comenta, então, que orientava que os professores lessem para as crianças, permitissem que folhassem materiais escritos (revistas) mesmo sem serem alfabetizadas e, com isso, mostrassem o alfabeto e estimulassem a escrita da criança.

Aproveita para falar sobre o investimento na autoestima infantil como implicações da filosofia do Bloco Único. Em sua fala, evidencia sugestões de trabalho, como prateleiras com produtos (de higiene, por exemplo, que eram etiquetados e estimulavam a leitura e a escrita das crianças), uso de rótulos, a reorganização física da sala e o estímulo a um relacionamento cordial entre os sujeitos que conviviam na escola. Um destaque a um fragmento de sua fala que retrata um pouco das orientações do momento e da forma como elas eram trabalhadas:

CCA: [...] eram as formas que a gente encontrava para dizer para a professora não jogue nada fora porque era muita ( ) NÃO... não é jogar nada que você já sabe... fora... então eu batia MUITO nisso... então agora a gente tem que jogar tudo fora (passar) menino sem saber... nada disso... nada disso... nós vamos repensar... REVER... as formas que nós já aprendemos fazer e vamos BUSCAR fazer diferente o que nós ( ) alfabetizar... né?...

Quando a coordenadora admite a possibilidade de não se abdicar do que já se fazia, denota que entende que o processo de apreensão de novos conceitos seria paulatino e não poderia redundar numa aprovação automática, “passar menino sem saber”. A preocupação com a aprendizagem das crianças é visível nesse comentário, como também o entrelaçamento entre as temáticas alfabetização e avaliação.

As falas das professoras, por sua vez, enunciam a deficiência do sistema em subsidiá-las teórica e metodologicamente num cotidiano que exigia intensas ressignificações. Quatro alfabetizadoras da época não se lembram de orientações específicas para o trabalho com a leitura e a escrita e uma delas afirma que “[...] cada um usava aquilo que dominava e sabia [...]” (fragmento de entrevista de DMS). Diante da dificuldade de romper com uma prática já cristalizada, e diante de orientações que permitiam um repensar do que estava sendo já efetivado sem negá-lo, era possível que cada um usasse o que dominava, ou seja, mantivesse práticas tradicionais de alfabetização.

Outras quatro professoras apontam, de forma bem enfática, que não houve nenhuma orientação do município para o ensino da leitura e da escrita. Por isso, precisaram buscar, autonomamente, respostas para suas questões e dúvidas por meio de leituras, vivência e troca de experiências. Além disso, uma afirma que houve muita confusão a respeito do construtivismo.

As demais professoras lembram-se de um ou mais encaminhamentos para o trabalho com a alfabetização<sup>23</sup> – duas não conseguiram se lembrar de orientações específicas, mas reconhecem que as receberam. Organizamos as orientações pedagógicas lembradas por essas profissionais em torno de quatro eixos centrais: o trabalho com o texto na alfabetização; o trabalho construtivista; as mudanças metodológicas; e as informações a respeito do projeto Bloco Único.

No primeiro eixo, concentramos as orientações para o ensino da leitura e da escrita especificamente e percebemos a extensão de muitas discussões propostas pelos documentos. Incluímos nesse eixo as críticas aos métodos tradicionais de alfabetização (afirmação de uma professora) e, especificamente, ao trabalho com as sílabas (apontamento de uma professora). Nessa direção, agregamos as afirmativas sobre a necessidade de diversificação dos tipos de textos a serem propostos em sala de aula (afirmado por duas entrevistadas) e a ênfase sobre a adoção de métodos analíticos no lugar do método silábico, tentando-se trabalhar com o texto para ensinar as sílabas (apontado por nove professoras).

---

<sup>23</sup> Em virtude disso, o quantitativo final supera o número de professoras entrevistadas na medida em que algumas apontaram uma ou mais orientações para o trabalho com a leitura e a escrita nas salas do Bloco Único.

GCNP: “[...] a gente trabalhava das sílabas para as palavras depois para as frases... para o texto... aí quando veio o bloco não... era das frases ou às vezes de um texto pequeno... aí vinha até chegar... às sílabas...”.

No eixo que discriminamos como trabalho construtivista, uma professora aponta orientações quanto à efetivação dessas mudanças, mas sem especificá-las; outra fala sobre o trabalho com o concreto; e outra situa as críticas aos métodos tradicionais de ensino. As respostas mais recorrentes tratam da centralização do processo educativo na criança: duas professoras indicam orientações sobre valorização das ideias infantis e de seus conhecimentos prévios, bem como de seu cotidiano e do que fosse significativo para ela; duas outras enfatizam que cabia ao professor não intervir e esperar pelo ritmo da criança, apenas observando e registrando os conhecimentos construídos por elas. O fragmento do relato de MCS traduz essas ideias finais, implicações pedagógicas construtivistas intensamente criticadas pelas professoras.

“Pesquisadora: e orientação para o ensino da leitura e da escrita? eram essas (...)

MCS: “era esse aí... observar... observar né?... né?... observar o que o aluno estava... éh:: fazendo né? olhando... as descobertas... era como se o aluno tivesse que construir o seu próprio conhecimento... a partir das coisas observadas por ele... [...] ah outra coisa... ressaltando que... não podia usar cartilha nem livro... didático... tinha que deixar as crianças – como eu te falei – disPERsa... para que eles/para que elas construíssem o conhecimento... e:: interagir com os colegas e tudo o que tivesse ao seu redor... tinha que fazer registro de TUdo que a criança tivesse contato... e induzi-la a fixar tudo o que ela tivesse observado... era como se fosse assim um tema gerador... não vou dizer para você que não era uma coisa legal... ERA... ainda É – se tivesse que voltar... – mas voltar de forma assim... éh:: mais conCREta... de forma assim... mais eficiente... com ( ) maior recurso... mais recursos...”

Pesquisadora: “entendo...”

MCS: “o aluno observava e o professor registrava... na verdade o aluno fazia o que bem queria em sala de aula... e não podíamos cobrar nada... foi o maior estresse da época...”.

Mesmo diante de tantas respostas docentes a respeito do construtivismo piagetiano, a *Proposta Curricular do Município de Serra* (SERRA, 2002) insiste nessa perspectiva, contudo, atrelada a outras teorias. Como já discutido, percebemos esta tentativa de congregação de diferentes ideários como uma possibilidade de

responder a algumas críticas da época que resgatavam a importância da mediação docente.

Incluímos, no terceiro eixo, as orientações metodológicas para o trabalho no Bloco Único. Não dizem respeito especificamente ao ensino da leitura e da escrita, nem ao ideário construtivista. Tratam da necessidade da interdisciplinaridade (que decorre de afirmações sobre a importância de um trabalho contextualizado e interligado – segundo nossa visão, implicações do trabalho com o texto); da inserção de jogos, brincadeiras, música e trabalho em grupo na rotina pedagógica; da necessidade de organização da sala em semicírculo; do trabalho com recorte e colagem; da diversificação de atividades; da priorização da leitura e da escrita em detrimento às demais disciplinas; e do desenvolvimento de atividades sem se prender à cartilha.

A interdisciplinaridade, o trabalho em grupo, a reorganização do espaço físico da sala, o trabalho diversificado, bem como algumas questões específicas do projeto Bloco Único são apontamentos que aparecem no discurso da coordenação do projeto e também como pauta do II Encontro Pedagógico, como já pudemos evidenciar na Figura 3. Aparecem também nos documentos normativos e são descritos como aspectos a serem considerados no trabalho no Bloco Único.

No quarto eixo, englobamos quatro afirmativas decorrentes de discussões promovidas a respeito do ensino em ciclos e centradas sobre a não obrigatoriedade de alfabetização em um ano, a reorganização do tempo escolar e a promoção automática.

Todas as orientações relembradas pelas professoras estão presentes nos documentos encontrados. Essas orientações afetaram o trabalho docente de alguma forma, portanto. Impressiona que algumas profissionais não se lembrem de orientações ao trabalho ou enfatizem que não foram orientadas. A imprecisão da fala da coordenadora do projeto pode justificar, em nossa análise, essas enunciações docentes. Além disso, a constatação de poucos momentos coletivos de reflexão também pode explicar a não apropriação desse movimento intenso de ressignificações que tentamos delinear e a perpetuação de práticas tradicionais de alfabetização, que trataremos mais detalhadamente.

Associado a isso, percebemos que, para aquelas professoras que se lembram de encaminhamentos para o ensino da leitura e da escrita no Bloco Único, as discussões mais presentes traduzem um movimento de ressignificação: rediscute-se o construtivismo, algumas metodologias são alteradas, a reorganização do tempo escolar é reafirmada. Entretanto, no que tange especificamente à alfabetização, permanece a discussão quanto ao melhor método de trabalho. As críticas às cartilhas e aos métodos tradicionais são mencionadas, mas o que prevalece na fala das professoras é a opção pelo método analítico de alfabetização, desconsiderando que esse trabalho assume os mesmos contornos dos métodos sintéticos, sustentados por uma concepção tradicional de ensino – tão intensamente criticada.

A manutenção de práticas tradicionais de alfabetização e a tensão entre enunciações que tentam ressignificar o erro infantil nos conduzem à temática avaliação em que tentamos delinear outro movimento intenso de discussão desse período.

### 3.3.3 Quanto à avaliação na alfabetização

Como já antecipamos, a avaliação também sofreu profundas ressignificações nesse contexto. Sua importância ganha tamanha relevância que a ela é destinado um documento específico, *Proposta de Avaliação – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1993b), além da *Fundamentação Teórico-Metodológica – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1993a). Nele são oferecidos, além de subsídios teórico-metodológicos, os aspectos legais inerentes à efetivação do processo de avaliação no projeto. Os objetivos gerais propostos para a elaboração e publicação desse documento são:

2.1. Criar condições para que a avaliação da aprendizagem se realize numa abordagem qualitativa do processo de construção do conhecimento, sem desconsiderar os aspectos quantitativos.

2.2. Avaliar, buscando a dimensão educativa/qualitativa de acompanhamento da evolução do desenvolvimento da criança e também a reflexão da prática pedagógica, tendo em vista a alfabetização em processo.

2.3. Acompanhar o desenvolvimento da criança, analisando a atuação dos profissionais envolvidos no processo dentro do sistema de ensino, com

vistas a subsidiar decisões e reformulações da prática educativa como um todo.

2.4. Destituir a avaliação do seu caráter autoritário e seletivo – classificatório – através de um sistema de promoção pautado no respeito aos avanços e recuos singulares de cada criança (ESPÍRITO SANTO, 1993b, p. 6).

Os objetivos enunciados evidenciam mudanças esperadas no processo avaliativo: abordagem qualitativa sem desconsiderar os aspectos quantitativos; acompanhamento do processo de desenvolvimento da criança na contramão de definições baseadas em resultados finais; avaliação de todos os envolvidos com o processo educativo (e não só a criança); rompimento com uma visão autoritária, seletiva e classificatória de avaliação. Essas questões também refletem os debates da época, não emergindo sem ligações com o contexto de produção.

Franco (1990), a exemplo, promove uma discussão a respeito dos pressupostos epistemológicos dos moldes de avaliação educacional que prevaleciam no Brasil. A autora recupera nesse trabalho a história da avaliação educacional brasileira a fim de identificar a maneira específica como diferentes modelos avaliativos concebem o mundo, o indivíduo e a sociedade.

Na perspectiva do objetivismo científico, influenciado diretamente pelo positivismo, a valorização escolar de instrumentos avaliativos precisos e objetivos correlaciona-se com a necessidade de critérios específicos e calculáveis para a criação de teorias. Na direção oposta, a perspectiva subjetivista preconiza o sujeito ao invés do objeto de conhecimento, implicações das pesquisas psicologizantes centradas no indivíduo que, na escola, se refletem nos enunciados de respeito aos ritmos individuais das crianças e jovens e a valorização da autoavaliação, além do questionamento aos testes padronizados, o estudo dos aspectos afetivos e as influências das condições emocionais sobre a aprendizagem. Os instrumentos passam a preconizar perguntas mais abertas ou divergentes, opinionários e entrevistas, segundo a autora.

Franco (1990), no entanto, considera que essas duas perspectivas são insuficientes para tratar da avaliação, porque fragmentam a realidade, ora preconizando os resultados concretos, ora as análises abstratas e universais que resultaram na estigmatização das pesquisas quantitativas. Nesse sentido, considera que a avaliação deve ter o vínculo indivíduo-sociedade como unidade de análise, não os

dicotomizando, portanto, apostando no conhecimento da realidade brasileira (suas contradições e desigualdades) e pressupondo a análise da motivação e da finalidade das ações humanas. Isso denota entender as relações entre motivação e finalidade de uma realização escolar para os estudantes.

As afirmações a respeito da inter-relação entre elementos quantitativos e qualitativos propostas pelo Bloco Único reafirmam as considerações de Franco (1990) e suas análises reflexivas sobre a primazia dos resultados finais em detrimento do processo de aprendizagem. Podemos perceber também os ecos das críticas ao autoritarismo e à seletividade impostos pelo modelo de avaliação utilizado nas escolas que, segundo André (1990), refletiam a estrutura que predomina na escola: burocrática, verticalizada, desarticulada, individualista e centralizadora. Para essa autora, a sala de aula reflete essas relações, prevendo uma avaliação rígida, baseada em conteúdos isolados e definidos de cima para baixo, privilegiando certos aspectos do comportamento e com propósitos meramente classificatórios.

Sua ideia para destituição dessa realidade é, além da mobilização social para a desburocratização de órgãos decisórios, a abertura para espaços de reflexão coletiva entre professores e entres estes, as crianças e os jovens. Nesse sentido, fica implícita a necessidade de avaliação não apenas da criança, mas também da própria escola e de suas relações de poder e autoritarismo.

A avaliação no Bloco Único, atravessada por essas e outras discussões da época, denotaria pesquisa, reorientação da aprendizagem e acompanhamento permanente do desenvolvimento discente e do processo educativo. O professor, para isso, precisaria rever sua postura e criar outros instrumentos de observação, análise e registro das aprendizagens.

O erro precisaria ser reconsiderado pela escola, deixando de ser o único referencial para aprovação e reprovação dos alunos e ressignificado como aspecto intrínseco ao processo de construção do conhecimento, como nível de pensamento do aluno que pode ser superado. A busca pela exatidão matemática e pela correção ortográfica precisaria ser repensada. A escola não poderia ignorar os erros ortográficos, mas propor correções que não criassem bloqueios e nem se confundissem com a avaliação da produção escrita que, por sua vez, deveria considerar ainda outros aspectos da língua, tais como: falta de clareza,

desordenação na sequência das ideias, desconexão entre os parágrafos, escolha indevida de palavras e expressões, dentre outras questões.

Embora não haja referências explícitas à diferenciação entre os *erros* que possam aparecer na aprendizagem da língua, notamos que as discussões nos documentos referências do Bloco Único que tangenciam esse tema prolongam as análises propostas por Davis e Espósito (1990) que tratam do papel e da função do erro na avaliação escolar. Após pontuações sobre apropriações equivocadas da teoria piagetiana, as autoras propõem uma discussão a respeito da avaliação escolar a partir dos postulados psicogenéticos piagetianos. Nesse sentido, para a avaliação do aproveitamento escolar, as autoras consideram que o professor precisaria discernir os erros construtivos (os que evidenciam progressos na atividade mental) dos erros que não sinalizam avanços na forma da criança pensar.

Na opinião das autoras, os professores vinham analisando todo erro como construtivo, desconsiderando que possuem natureza diferenciada e, portanto, exigem ações pedagógicas diversas. Os erros construtivos são aqueles que denotam que a criança não possui uma estrutura de pensamento suficientemente elaborada para solucionar a situação de desequilíbrio vivenciada. Ela não dispõe, ainda, dos esquemas de ação necessários à assimilação dos dados, o que exige modificação das suas ações e de sua forma de conceber o problema e também sinaliza a formação de novas estruturas cognitivas.

Entretanto, construtivos ou não, os erros não podem redundar em punição, nem mesmo em práticas que o evitem. O professor deve auxiliar os alunos a analisar a seleção adequada de procedimentos para assimilação e acomodação das situações-problema. Entendemos que o Bloco Único reitera essas reflexões sobre os erros infantis promovendo uma ressignificação de toda prática avaliativa.

Caminhando no sentido de compreender o processo avaliativo que se almejava para esse projeto, o documento *Proposta de Avaliação – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1993b) define que precisa ser realizado no domínio das relações interpessoais (garantindo o direito à palavra e o encorajamento dos alunos de se expressarem), da construção do conhecimento (permitindo o erro e incertezas e estimulando a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento, a inquietação, a incerteza) e da militância política (tornando-se, professores e alunos,



mais críticos e reexaminadores da própria prática, reinventando-se e reinventando a sociedade).

Essas dimensões a serem avaliadas permanentemente constituíam-se a partir do entendimento dos seguintes pressupostos: a educação não objetiva ajustar o aluno socialmente, mas incentivá-lo a desafiar a ordem existente; o aluno precisaria ser estimulado a participar de todo o processo de aprendizagem por meio da construção de um ambiente favorável à crítica; a reflexão crítica deveria habilitar professores e alunos a se apropriarem da sua própria história; a solidariedade, a justiça e a igualdade deveriam ser cultivados, dentre outros valores indispensáveis à existência humana; os professores e os alunos deveriam identificar as diferentes forças ideológicas sociais a fim de reconhecer os valores e interesses que as sustentam, além de agirem coletivamente nessa sociedade. Para isso, a práxis (reflexão/ação) não poderia conduzir a fórmulas ou métodos prontos.

[...] os caminhos surgirão em cada prática concreta, em cada situação histórica determinada. Professores e alunos, juntos terão que construir, num processo contínuo e dialético, seus próprios caminhos, suas próprias possibilidades (ESPÍRITO SANTO, 1993b, p. 9).

Assim, a avaliação é entendida como meio e fim, uma vez que não deve se preocupar meramente com a observação dos resultados, mas com a efetivação de todo o processo de aprendizagem “[...] compreendendo-o como um processo contínuo de desconstrução/construção de conhecimentos” (ESPÍRITO SANTO, 1993b, p. 9). Essas definições implicam ações metodológicas que propiciem: a autoavaliação do aluno e sua avaliação pelo grupo (heteroavaliação), incluindo o professor; a autoavaliação do professor além da sua avaliação sobre a turma e cada aluno; a avaliação da escola pela turma; a avaliação mútua de instituição escolar, professor e alunos.

A proposta do projeto Bloco Único exige registros específicos para acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. São eles o Caderno de Anotações, a Ficha Descritiva Bimestral e o Diário de Classe. O primeiro instrumento de registro não é oficial, mas auxiliaria o professor a acompanhar o processo

educativo e repensá-lo *antes de o fracasso acontecer*. Representava um espaço de anotações específicas de cada criança, seu desenvolvimento, avanços e recuos. Poderia ser feito diária e/ou semanalmente, tendo a proposta curricular como documento norteador. Alguns professores citam a existência desses registros, semanais ou diários, e que muito contribuíam para a elaboração das fichas descritivas ao final dos bimestres.

A Ficha de Avaliação Descritiva Cumulativa Individual-Bimestral (a ficha descritiva pontuada por todos os professores entrevistados como o instrumento utilizado na avaliação das crianças) constitui-se num documento oficial. Tinha caráter cumulativo e congregaria a síntese dos registros do Caderno de Anotações, informando a respeito do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor do aluno. Foram garantidos dias para o preenchimento dessas fichas desde que assegurados os 360 dias letivos (referente aos dois períodos de 180 dias).

Além de reflexões advindas de outros momentos de auto e heteroavaliação, nessa ficha seria registrado o desenvolvimento dos aspectos cognitivos do aluno (leitura, escrita, Matemática, Ciências, História, Geografia e outros componentes curriculares definidos pela proposta curricular) e dos aspectos atitudinais

[...] tais como: participação efetiva nas atividades coletivas, individuais e em grupos realizadas em sala de aula; respeito às falas, aos trabalhos, às brincadeiras e demais atitudes dos colegas, do professor e demais pessoas da Escola; iniciativa na resolução de pequenos problemas e dificuldades; responsabilidade na realização dos trabalhos e na preservação dos materiais individuais e da turma; independência para realizar trabalhos que podem ser feitos individualmente; atitude crítica e de dúvida com relação a dogmas, conhecimentos, verdades e normas impostas sem discussão etc.; criatividade; solidariedade; relacionamento interpessoal, etc. (ESPÍRITO SANTO, 1993b, p. 11).

Em instituições escolares urbanas, segundo a *Proposta de Avaliação – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1993b), essa ficha permaneceria na secretaria da escola anexada ao prontuário do aluno. Em escolas da zona rural, anualmente seria enviada ao Subnúcleo Regional de Educação do município, arquivada ao prontuário do aluno. Ela deveria ser preenchida até dez dias após o Conselho, assinada pelo professor regente, pelo diretor, pelo professor de Educação Física e por

especialistas. Em caso de transferência, o aluno levaria uma segunda via dessa ficha, além do histórico escolar/transferência.

Ainda segundo o documento *Proposta de Avaliação – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1993b), o Conselho do Bloco Único analisaria o registro apresentado nessas fichas considerando não apenas a necessidade de sua explicação e descrição, mas buscando entender os processos singulares e coletivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança e da turma. As atividades desse Conselho deveriam congregiar os objetivos de “[...] analisar, discutir e avaliar o desempenho do aluno, a atuação do professor, o funcionamento da escola e do sistema como um todo” (ESPÍRITO SANTO, 1993b, p. 15). Sua atuação dar-se-ia em duas instâncias, primeiramente contando com a participação dos alunos (considerando suas avaliações e respeitando-as) e, em outro momento, com a participação exclusiva dos profissionais da educação (para análise, reflexão crítica e proposições de encaminhamentos sobre os processos de aprendizagem de cada criança e da turma). O Conselho de Bloco Único é mencionado apenas por uma professora entrevistada que reconhece suas atividades na rede estadual de ensino, mas não se lembra de sua atuação no ensino municipal da Serra.<sup>24</sup>

O Conselho do Bloco Único seria composto pelo diretor, orientador, supervisor, auxiliar da secretaria, representante dos pais (Conselho de Escola) e professores do Bloco Único e da 3ª série (estes últimos incluídos no Conselho ao final de 180 dias letivos e sempre que convocados, principalmente para definições de avaliação/avanço). Na zona rural, em classes multisseriadas, o Conselho seria composto pelo professor das turmas, os alunos das turmas (separadamente), um representante dos pais e um técnico do Subnúcleo Regional de Educação. Como percebemos, esse colegiado instaura um espaço coletivo de discussão muito importante para tomadas de decisão em relação ao processo de ensino e aprendizagem das crianças, propondo espaços para avaliação da e na escola.

São atribuições deste Conselho:

---

<sup>24</sup> Acreditamos que, na Serra, ele assumiu o mesmo caráter do tradicional Conselho de Classe realizado ao final dos bimestres/trimestres letivos.

- reunir os alunos por turma com o objetivo de analisar o desenvolvimento global de cada criança (cognitivo, afetivo, social, psicomotor) e da turma como grupo, considerando os objetivos definidos na Proposta Curricular e a sua realidade histórica e sócio-cultural, e através desta análise repensar o próprio processo educativo;
- propor estudos sobre alguns temas educacionais para aprofundamento teórico-prático por exemplo: repetência, evasão, permanência do aluno na Escola e formação profissional;
- analisar, avaliar e decidir criteriosamente os alunos que apresentarem condições para avançar para a 3ª série do 1º grau;
- avaliar permanentemente o processo educativo em relação aos objetivos definidos na Proposta Curricular;
- desenvolver o hábito do trabalho em equipe, trabalhando as relações interpessoais;
- analisar e encaminhar casos que demandam assistência específica (Educação Especial);
- criar espaço para auto avaliação dos membros deste conselho, objetivando o repensar dos seu papéis sociais no interior da escola. (ESPÍRITO SANTO, 1993b, p. 17).

Durante o Conselho, o professor se fundamentaria nos registros no Caderno de Anotações e no seu Diário de Campo. Este se constitui em outro instrumento oficial, dirigido ao professor para registro das atividades realizadas e dos conteúdos trabalhados no bimestre. Esse profissional deveria se basear em todas as ressignificações propostas para a atuação docente: sua função de pesquisador e sua sala de aula como campo de pesquisa sobre a construção do conhecimento.

Sobre a promoção dos alunos, as questões preliminares definem a avaliação no Bloco Único como progressão contínua e não como promoção automática, tendo em vista as concepções de educação, de alfabetização e de avaliação e as constantes retomadas e os redimensionamentos da prática pedagógica a partir das análises reflexivas proporcionadas pela avaliação. Essa progressão consideraria as condições gerais e específicas de aprendizagem e desenvolvimento demonstradas pelo aluno e registradas nos Cadernos de Anotações e na Ficha Descritiva. O aluno, ao final dos 180 dias letivos, deveria prosseguir no Bloco Único até completar os 360 dias ou poderia avançar para a 3ª série, até 30 de abril do ano seguinte, se garantidos os seguintes critérios: ter oito anos completos ou a completar até 31/12 e demonstrar conhecimentos básicos de leitura, escrita, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Aqueles que não apresentassem desenvolvimento satisfatório ao final dos 360 dias permaneceriam no Bloco Único para aprofundamento de estudos, sendo ainda possível sua promoção para a 3ª série, caso conseguissem superar sua condição anterior e tivessem frequentado 30 dias letivos até o dia 30 de abril do ano seguinte. Esta última situação seria analisada pelo Conselho do Bloco Único. Outras questões especiais poderiam também ser tratadas por essa instância, por exemplo, os casos de avanço e promoção de crianças menores de oito anos e maiores de nove anos de idade.

Como já dissemos, o Conselho do Bloco reitera as manifestações de um contexto que prima por espaços coletivos de avaliação da escola. Entretanto, percebemos que essas discussões não permanecem na vigência do projeto. No documento *Bloco Único: Normas para Registros Escolares* (ESPÍRITO SANTO, 1993c), que detalha alguns elementos, reafirma-se o projeto como “[...] uma forma de organização didática, em regime não seriado, compreendendo um período de 360 dias letivos ou 1.600 horas/aula e oito (08) bimestres” (ESPÍRITO SANTO, 1993c, s. p.). Contudo, observamos nele inclusões e/ou exclusões significativas de dados, como a retirada da representação dos pais no Conselho de Bloco Único, bem como a delimitação de reuniões semanais, após o recreio, em Grupos de Estudos de escolas de zona urbana, sem prejuízo ao calendário escolar.

A perda das representações é progressiva, como percebemos, bem como aquilo que se refere ao quantitativo de horas para reuniões, espaços coletivos de discussão. No *Manual Complementar da Proposta de Avaliação e Acompanhamento – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1995/1996), documento que complementa a *Proposta de Avaliação – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1993b), suprime-se a reunião dos alunos para avaliação de seu desenvolvimento. Sua elaboração, segundo suas enunciações, baseou-se em dados produzidos em um processo de avaliação desenvolvido nos municípios da Grande Vitória, entre agosto e setembro de 1995, que visava à reflexão sobre implementação e vigência do Bloco Único, além de “[...] verificar os resultados alcançados ao nível quantitativo – promoções, avanços, evasão, retenção, entre outros – e, principalmente, os que indicam evolução na sua dimensão qualitativa” (ESPÍRITO SANTO, 1995-1996, p. 2).

Na apresentação desse texto, um evento é citado: I Encontro de Avaliação do Bloco Único da Rede Estadual na Grande Vitória. Não conseguimos informações mais específicas a respeito desse acontecimento. Entretanto, o documento registra que nele se tornou preponderante a análise do projeto Bloco Único, a fim de que se pudessem promover “[...] novas estratégias de formação e apoio ao professor e para a correção dos rumos de algumas ações que produziram equívocos, como o privilégio dos aspectos administrativos sobre os educacionais, na prática escolar” (ESPÍRITO SANTO, 1995-1996, p. 2). De autoria da Equipe Central de Bloco Único da Sedu, esse documento objetivava definir mais claramente os objetivos e procedimentos do projeto, retomando a sua sustentação conceitual-teórica. Com essa conformação, à semelhança dos outros documentos já analisados, são delimitadas ações a serem efetivadas no cotidiano escolar e que garantem coerência com a fundamentação do Bloco Único.

Mesmo diante de uma iniciativa precedida por uma mobilização coletiva dos professores, uma das modificações propostas por esse texto elimina a escuta dos estudantes no Conselho de Bloco Único, que passa a ter, como primeira instância de suas atividades, a reunião dos professores das turmas de Bloco Único, não mais os alunos. Estes deixam, também, de compor o Conselho de Bloco Único na zona rural, espaço em que tinham representatividade garantida.

As delimitações do texto *Bloco Único: Normas para Registros Escolares* (ESPÍRITO SANTO, 1993c) ainda afetam a avaliação quando instituem, para sua finalização, a composição de atas de resultados finais para o registro de avanços, promoções e permanência no Bloco para aprofundamento de estudos.<sup>25</sup> Esses relatórios finais assumem o sentido de legitimar os estudos dos alunos no documento *Bloco Único – Documento Atualizado com Base na Nova Legislação* (ESPÍRITO SANTO, 1998).

As Atas de Resultados Finais teriam a seguinte identificação: de iniciantes (180 dias letivos) e de concludentes (360 dias letivos). Essa especificação decorre de outra que se refere à organização dos alunos do Bloco Único: deveriam ser identificados como iniciantes (180 dias letivos) e concludentes (no curso de 360 dias letivos).

---

<sup>25</sup> Atas especiais eram feitas para os casos de alunos avançados, ou seja, que iriam para a 3ª série antes do fim do ano letivo.

Essa identificação é muito presente na fala dos professores e permitia uma localização das turmas.

Em nossa análise, resultou numa seriação velada, uma vez que algumas entrevistadas correlacionavam iniciantes com 1ª série e concludentes com 2ª série. Essa realidade revela-nos uma das evidências de que o regime ciclado não conseguiu se efetivar nas representações docentes. Na prática, permaneceu a lógica escolar seriada com todas as suas implicações. Apresentamos duas imagens das Atas de Resultados Finais (Figuras 5 e 6). A primeira mostra os resultados parciais de uma turma de Bloco Único Iniciante. Nela, excetuando-se as transferências, os alunos prosseguem no projeto para concluir o período de dois anos nesse ciclo de ensino.

Figura 5 — Fragmento de Ata de Resultados Finais - Bloco Único Iniciante

ap 29460 630 - Serra - ES - Tel 337 4367

Aos 22 dias do mês de **Dezembro** de 2000, terminou-se o processo de apuração dos resultados finais, do ano letivo **2000** dos alunos do ensino **fundamental** série **BU 200** turno **Matutino** turma **A** habilitação **1º Grau** deste estabelecimento com o total de **200** dias letivos e **833:20** horas aulas anuais, obtendo os seguintes resultados:

		NÚMERO DE AULAS DADAS POR COMPONENTE CURRICULAR 5ª A 8ª SÉRIES E 2º GRAU										
2000 Bloco Único Iniciante		COMPONENTE CURRICULAR										
		LÍNGUA PORTUGUESA	EDUCAÇÃO FÍSICA	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS	MATEMÁTICA					Numero de Falhas
NÚMERO DE ORDEM	NOME DO ALUNO											
01		Prossegue no Bloco										-
02		Prossegue no Bloco										-
03		Prossegue no Bloco										-
04		Prossegue no Bloco										-
05		Prossegue no Bloco										-
06		Transferido										-
07		Prossegue no Bloco										-
08		Prossegue no Bloco										-
09		Prossegue no Bloco										-
10		Prossegue no Bloco										-
11		Prossegue no Bloco										-
12		Prossegue no Bloco										-
13		Prossegue no Bloco										-
14		Transferido										-
15		Transferido										-
16		Prossegue no Bloco										-
17		Prossegue no Bloco										-
18		Prossegue no Bloco										-
19		Prossegue no Bloco										-
20		Prossegue no Bloco										-

Na segunda imagem, vemos registrada a situação final de uma turma que concluiu o Bloco Único. Como percebemos, há situações de evasão, transferência, avanços para a 3ª série na vigência do ano letivo, promoções e retenções. Impressiona o número de crianças que aparecem nessa primeira página da Ata Final com a descrição *permanece no Bloco*, o que significa que ficaram retidas. Dentre as 15 crianças registradas nesse início do documento e que estudaram durante todo o ano letivo (excetuando-se, portanto, as transferidas, evadidas ou avançadas), oito permaneceriam para aprofundamento de estudos, algumas com um significativo número de faltas.

Figura 6 — Fragmento de Ata de Resultados Finais - Bloco Único Concludente

Aos 28 dias do mês de **Dezembro** de **1998**, terminou-se o processo de apuração dos resultados finais, do ano letivo **1998** dos alunos do ensino **fundamental** série **BU 380** turno **Matutino** turma **A** habilitação **1º Grau** deste estabelecimento com o total de **833:20** horas anuais, obtendo os seguintes resultados:

1998 Bloco Único Concludente		NÚMERO DE AULAS DADAS POR COMPONENTE CURRICULAR 5ª A 8ª SÉRIES E 2º GRAU										Número de Faltas
		COMPONENTE CURRICULAR										
NÚMERO DE ORDEM	NOME DO ALUNO	PORTUGUÊS	EDUCAÇÃO FÍSICA	ESTUDOS SOCIAIS	CIÊNCIAS	MATEMÁTICA						
01		Permanece no Bloco										233:20h
02		EVADIDA										-
03		Avançou p/3ª Série em 22/06/98										-
04		Permanece no Bloco										83:20h
05		Permanece no Bloco										391:40h
06		TRANSFERIDA										-
07		Promovido										58:20h
08		Permanece no Bloco										104:10h
09		Permanece no Bloco										320:50h
10		Promovido										-
11		Promovido										83:20h
12		TRANSFERIDA										-
13		Promovido										29:10h
14		Promovido										29:10h
15		Promovido										12:30h
16		EVADIDA										-
17		Permanece no Bloco										4:10h
18		Permanece no Bloco										341:40h
19		Promovido										4:10h
20		Permanece no Bloco										20:50h

OBS.: A aluna nº 02 está com o nome incompleto pois a mesma foi matriculada por uma Associação Beneficente e não possui Certidão de Nascimento



Os alunos que não conseguiam superar as dificuldades e permaneciam no Bloco, segundo a *Proposta de Avaliação – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1993b), deveriam compreender turmas formadas com base no critério de faixa etária, e seu ensino deveria considerar os conhecimentos já dominados por eles.

Ainda a respeito dos registros coerentes com essa nova proposta avaliativa, no *Manual Complementar da Proposta de Avaliação e Acompanhamento – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1995-1996, p. 13), há a inclusão do histórico escolar definido como

[...] documento oficial, individual, que apresenta o extrato da vida escolar do aluno, sua identidade, a regularidade de seus estudos e a autenticidade de sua vida escolar [e que] registra as descrições de desempenho transcritas da Ficha Descritiva Cumulativa – Individual – Bimestral, referentes ao último bimestre cursado.

Nele devem conter algumas informações da escola de origem e do ano letivo a que se refere, bem como a assinatura de professor, diretor e secretário escolar. No *Manual Complementar da Proposta de Avaliação e Acompanhamento – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1995-1996) foram feitas também outras modificações nos registros do desenvolvimento infantil já existentes: a necessidade de assinatura apenas do professor nos registros da ficha descritiva, a reafirmação do registro bimestral e do caráter qualitativo da avaliação (valorizando o desempenho e o desenvolvimento do aluno), bem como a garantia do direito dos pais ao acesso às informações presentes nessa ficha descritiva. Esses registros deveriam permanecer (durante cinco anos) na secretaria das escolas de zona urbana ou na Superintendência Regional de Educação, em casos de escolas de zona rurais.

Essas regulamentações que aparecem de forma pormenorizada nos impulsionaram a reflexões sobre o nível das dúvidas levantadas no interior das escolas e no sistema estadual de ensino. Muitas questões devem ter promovido normatizações não pensadas de início e, nesse movimento, o diálogo parece que motiva modificações, ainda que pequenas e/ou pontuais. Escutar os sujeitos diretamente envolvidos com o Bloco Único pareceu-nos imprescindível e deveria ser uma prerrogativa para as discussões a respeito de qualquer dimensão desse projeto.

Ainda no *Manual*, no que diz respeito aos casos de avanço/promoção de alunos ingressantes, está presente a preocupação dirigida aos professores da 3ª série que receberão essas crianças. Eles deveriam dar-lhes assistência e adaptar os conteúdos já trabalhados. Alguns direcionamentos para registro de notas são definidos também. No caso das crianças que permanecessem no Bloco Único para aprofundamento de estudos, reitera-se que as escolas não deveriam agrupá-los numa mesma sala, a fim de que não fossem lesados no seu desenvolvimento, nem se sentissem discriminados.

Quanto à intensificação das atividades pedagógicas, além de retirada a possibilidade de o aluno transitar entre as turmas do Bloco Único a fim de ser atendido em algum assunto de seu interesse, a responsabilidade pela proposição desse tipo de atividade (destinada a alunos com dificuldades e/ou interesses em determinado assunto) recai inteiramente sobre o professor “[...] cabendo a ele a coordenação desse processo de intensificação pedagógica” (ESPÍRITO SANTO, 1995-1996, p. 9).

Essas afirmações retificam as propostas primeiras da *Proposta de Avaliação – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1993b) que, considerando a diversidade na sala de aula, apontam a necessidade de assegurar a intensificação dos trabalhos pedagógicos por meio de estudos complementares para os alunos com dificuldade e/ou interesse em determinado conhecimento. Além do trabalho coletivo e diversificado, o aluno poderia participar de outros trabalhos em outras salas, espaços (biblioteca, pátio) ou mesmo com outro professor e, para isso, precisaria ter garantida a liberdade de interagir em diferentes turmas de Bloco Único. Em nossa opinião, perdas significativas naquilo que partilhamos como ideia de organização escolar desseriada e responsabilidade coletiva pelo processo de ensino e aprendizagem.

O *Bloco Único – Documento Atualizado com Base na Nova Legislação* (ESPÍRITO SANTO, 1998) propõe-se a atualizar esses documentos iniciais que acompanharam a implantação do projeto, tendo em vista a diversidade dos contextos de aprendizagem, bem como as mudanças engendradas pela vivência e pela promulgação da LDB (nº 9.394/96). A justificativa para sua elaboração reproduz a apresentação do documento *Manual Complementar da Proposta de Avaliação e Acompanhamento – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1995-1996), indicando um processo de análise da implantação do projeto, bem como dos resultados

alcançados por ele. O I Encontro de Avaliação do Bloco Único da Rede Estadual na Grande Vitória é novamente citado como evento que demonstrou a

[...] relevância desse levantamento para a promoção de novas estratégias de formação e apoio ao professor, e para a correção dos rumos de algumas ações que produziram equívocos [bem como] a necessidade de se resgatar e compreender a base conceitual-teórica que sustenta a metodologia do Bloco Único [...] (ESPÍRITO SANTO, 1998, p. 6).

Entretanto, a leitura do texto permitiu-nos constatar a manutenção, na íntegra, dos objetivos da proposta de avaliação e das implicações conceituais e pedagógicas. A formação de turmas passou a ser orientada pela Resolução n.º 132/96 do CEE (que estabelece padrões mínimos de distribuição de alunos por turma e série nos graus de ensino das escolas estaduais) e deveria ser composta por 25 alunos. No que se refere às implicações legais e funcionais do Bloco Único, no texto, percebemos alterações que delimitam regulamentações dirigidas ao Conselho do Bloco Único e a possibilidade de aproveitamento de suas reuniões para dia de estudo e planejamento integrado. No que se refere às reuniões semanais dos Grupos de Estudo, não poderiam ser redimensionadas, visando a outras atividades. A sua qualidade seria de responsabilidade de todos os profissionais envolvidos.

No documento, reafirma-se, categoricamente, que o professor não poderia se afastar da escola em período de recuperação de estudos, devendo fazer uso desse tempo para propor *atividades de reforço* ou para fazer os devidos registros nas Fichas Descritivas e/ou no Diário de Campo.

Para avaliação dessas turmas, o texto recomenda, em relação aos aspectos atitudinais, que apenas os progressos dos alunos em seu desenvolvimento social sejam considerados como necessários no registro nas Fichas Descritivas. Já com relação aos conhecimentos curriculares (aspectos cognitivos a serem avaliados), eles precisam ser tratados de forma articulada, superando-se a *clássica divisão em disciplinas*, afirmada como prática muito presente nas escolas da época.

Quanto às implicações legais e funcionais, em síntese, percebemos pouquíssimas atualizações importantes no projeto e que não concorrem para uma modificação

estrutural. Em sua extensão, portanto, o novo documento mantém-se como os iniciais, sem esquecermos que a LDB (nº 9.394/96) motiva modificações quanto aos dias letivos que compreendem o Bloco Único (200 dias letivos).

Diante de tantos documentos assinados pela Sedu, observamos a inscrição das marcas do município a partir de textos datados de 2000. Primeiramente, o *Regimento Comum das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Serra* que, aprovado em 16 de novembro de 2000 pela Resolução CEE n.º 196/2000, regulamenta os princípios teóricos que deveriam subsidiar a avaliação da aprendizagem no Bloco Único, as formas de seu registro, os resultados conclusivos e o procedimento em casos excepcionais de promoção (todos são aspectos já tratados em nossas análises anteriores).

A *Proposta Curricular para Ensino Fundamental – Séries Iniciais* (SERRA, 2002), quando se refere à avaliação educacional, reafirma a urgência de repensar práticas avaliativas que vinham culminando com a classificação e a exclusão das crianças. Com base no documento *Matrizes Curriculares de Referência do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB)*, são apontadas, como referência para o trabalho com o conhecimento, as ideias de competências cognitivas e habilidades instrumentais. Por competência cognitiva entendem-se

[...] as modalidades estruturais da inteligência – ações e operações – que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, (objetos do conhecimento, aquilo que se deseja) situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer (SERRA, 2002, p. 7).

As habilidades instrumentais, relacionadas com o *saber fazer* “[...] decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (SERRA, 2002, p. 7). A construção do conhecimento envolveria esse *saber fazer* antes mesmo que a criança pudesse *compreender e explicar*. Por meio da compreensão, afirma o documento, ações posteriores seriam influenciadas culminando com o processo de *tomada de consciência* tanto dos instrumentos que foram usados quanto das relações que foram constituídas. Em

síntese, uma competência adquirida tornar-se-ia um *saber fazer* que originaria uma habilidade instrumental.

As competências são categorizadas de acordo com três níveis: básico, operacional e global. Esses níveis referem-se a ações que, complexificando-se, possibilitam desde a assimilação de características e propriedades até a aplicação de conhecimentos e conceitos construídos a situações diferentes daquelas já experienciadas. Nesse momento, visibilizamos a influência dos testes/provas em larga escala promovidos/as intensamente a partir do início desse milênio. Como pudemos perceber em nossos diálogos com os professores e com a coordenadora do projeto, essas últimas discussões não afetaram diretamente o discurso desses profissionais sobre o trabalho nas classes de Bloco Único no município da Serra. Entendemos que, nesse momento, novos ideários pedagógicos começam a se afirmar no contexto educacional.

A ficha descritiva<sup>26</sup> foi o componente do processo avaliativo que permeou toda a conversa com as professoras que atuaram no Bloco Único e que participaram de nossa pesquisa. O acento do diálogo sobre a avaliação recaiu sobre a ausência de notas e a reprovação apenas ao final do Bloco Único Concludente. Apenas duas fundamentavam-se nos níveis de escrita propostos por Emilia Ferreiro para delinear a evolução da escrita infantil (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético). Escutamos também declarações genéricas a respeito da avaliação descritiva. Essas professoras dizem que registravam o desenvolvimento infantil, mas não detalham essa informação, como mostra o relato abaixo:

“Pesquisadora: e para você... na sua sala... a avaliação acontecia só dessa forma... de você observar e descrever... ou tinha uma outra forma de você avaliar?”

CSS: não... eu fazia assim... também através de atividades... e não dizia que era pro::va... ou avaliação... nem nada... mas as atividades que eu fazia... tipo assim... para mim... estava sendo uma avaliação...(...) eu coletava como informação... para saber quem estava dentro... na verdade não é só através de atividades assim... é a observação como um todo... como está a criança... como chegou... como está hoje... [...]”.

---

<sup>26</sup> Algumas professoras usaram outros nomes para designar essas fichas: relatórios, registros escritos, ficha individual.

Como percebemos diante desse relato, não houve indicação de parâmetros precisos para descrição do desenvolvimento infantil. Outras professoras também não especificam o que descreviam nas avaliações: uma afirma que relatava sobre atividades que as crianças conseguiam ou não realizar; outra que se baseava no cognitivo, na aprendizagem e no desenvolvimento infantil; outra professora assevera que escrevia a forma como a criança começava a aprender a ler; uma alfabetizadora partia dos conhecimentos prévios das crianças e complementava com aqueles que ela aprendia na escola; e uma última assegura que registrava o que o menino já sabia. Havia professoras que, naquilo que se refere à apropriação da leitura e da escrita, registravam a aprendizagem da criança nos seguintes moldes:

“LAA: com base no que o menino saBla... você fazia assim... fulano de tal... escrevia TUdo dele... fazia um relatório... daquele aluno... éh conhece a sílaba tal tal tal... eu fazia assim né?... éh:: lê:: palavras SIMples... escreve éh:: ( ) números até:: cinQUENta... ( ) vamos dizer né?... o que ele sabia...”.

“YSAF: [...] eu vou só dar exemplos assim – éh::... ele já conhece as letras? então isso você vai colocar... o aluno tal já conhece – por exemplo – as vogais... ele já conhece tais letras do alfabe::to... já forma sílabas simples... né? que hoje não é mais... eu me esqueço como é que fala... que as sílabas simples é... é a consoante com a vogal né?... ( ) eu me esqueci como é que fala... depois tem ( ) que fala a lh... ch...

Pesquisadora: “as complexas...”

YSAF: “as complexas... e tem outro nome né? que eu já esqueci também... que a gente sai... a gente desacostuma então... continuando o aluno... éh::... já já conhece algumas letrinhas do alfabe::to... já forma sílabas... então num outro período... numa outra ficha/aí você continua... o seu comportamento é tal... tem ajuda tal em casa ou não tem... nenhuma ajuda... né?... ( ) aí depois num outro período numa outra ficha você vai fazer... eu não me lembro se naquela época era... era bimestral?”

Pesquisadora: “era bimestre... trimestre foi agora há pouco tempo...”

[

YSAF: “bimestre ainda né?... é... era bimestral... então cada bimestre... aí no outro bimestre... ele avançou? o aluno avançou assim... assim... assim... ele já forma palavrinhas com a sílaba tal... já conhece todo o alfabeto... primeiro né?... conhece todo o alfabe::to... forma palavri::nhas com as sílabas tal tal e tal... e aí você ia seguindo... no outro bimestre né?... aí depois ele... éh::... ( ) às vezes ( ) tinha turma que você nesse segundo bimestre... você já tinha dado isso tudo e o aluno já estava na produção de texto... né? então... o aluno já... já ( ) produz textos com frases né? pequenas fra::ses né? já interpreta... ah... é... interpreta textinhos pequenininhos né?... então... continuava assim... aí chegava ( ) no final do ano... aí você a ficha completa né? o aluno está apto a... a ir para o... bloco... ( ) eu não sei como é que falava né? ou então ele ficava não é?”.

A partir das entrevistas e da leitura das Fichas Descritivas encontradas, reiteramos que, embora o projeto Bloco Único preconizasse mudanças filosóficas e metodológicas para o processo de alfabetização infantil, presenciamos a permanência da lógica dos métodos tradicionais que se fundamentam em segmentos menores (sílaba) para o ensino e aprendizagem da língua materna. Não queremos, com isso, criticar a manutenção de determinados métodos, mas tentar compreender os motivos que os fazem perpetuar. Tentamos entender o porquê dessa forte presença diante de intensos movimentos de ruptura.

Para o registro nessas Fichas Descritivas, as professoras descreveram uma ou mais estratégias de trabalho que lhes asseguravam um acompanhamento do desenvolvimento das crianças: registro de informações em um caderno pessoal (possivelmente orientações dos documentos que discutiam a fundamentação do Bloco Único); acompanhamento das atividades realizadas em sala; observações, seja da produção infantil, seja do cotidiano escolar, seja do desenvolvimento da criança; realização de provas; testes de leitura. Para sua elaboração, apenas uma professora retoma a informação sobre a garantia de dias pelo sistema; entretanto, acrescenta um dado importante: progressivamente, foram diminuídos até chegar a um dia para sua escrituração, apenas.

Ainda quanto ao processo de elaboração, entrevistadas revelaram ser cansativo, trabalhoso e margeado por dúvidas sobre o como fazer. Essas características explicam respostas dadas por profissionais que afirmam que as fichas se resumiam a enquadramentos das crianças em determinados modelos de relatórios que eram repetidos para grupos que tinham um desenvolvimento semelhante. Talvez também expliquem os motivos de professoras afirmarem que essas fichas se reduziam a medidas técnicas para garantir um registro, caso ele fosse solicitado (exemplo, numa situação de transferência da criança). Explicam, sim, os motivos que conduziram uma escola a padronizar as avaliações, elaborando previamente itens que deveriam ser observados pelo professor.

PCAC: “[...] teve uma experiência que a gente achou muito interessante na época que era a padronização da avaliação... então a gente/nós criamos um instrumento com ( ) com:: vários itens a serem observados... e ali a gente só ia assinalar sim... não... talvez... às vezes... desculpa... é sim... não e às vezes... sem nenhuma preocupação com a especificidade de cada criança... então a gente

entendia que com aquilo a gente ganhava tempo porque a avaliação descritiva ela::... ela nos tomava MUItO TEMpo...a gente não entendia isso... e no final quase ficava tudo a mesma coisa porque os alunos são muito parecidos... essa era nossa:: nosso entendimento... e aí ao invés de:: de fazer as fichas descritivas nós criamos esses instru/esse instrumento... que infelizmente não foi uma:: uma:: foi só nessa unidade né... a gente sabe de histórias de:: até de outros municípios também que... que... fizeram essa mesma... criaram essa mesma dinâmica [...]”.

Outras professoras reiteraram essa possibilidade de uso de fichas por objetivo na Serra, afirmando que primeiramente as fichas eram descritivas, depois foram substituídas pelas descritivas por objetivos. A própria coordenadora do projeto aponta que essa estratégia foi utilizada e objetivou uma maior praticidade para o trabalho docente. Tece críticas a esse respeito dizendo que a facilitação do trabalho do professor não redundaria em facilitação do desenvolvimento do aluno. A Figura 11 (mais à frente) confirma a existência dessa avaliação por objetivos e possibilita considerarmos a intensidade do dizer do professor e a concretização desse dizer.

A estratégia de organização por meio de objetivos revela o posicionamento responsivo, bem como o potencial criativo dos professores diante da falta de condições para o trabalho. Percebemos que o discurso da época, mesmo sendo inovador e intensamente habitado por proposições de mudanças, assumiu caráter monológico para os professores que, donos de seu dizer, puderam enunciar-se responsivamente a toda tentativa de enclausuramento. O Bloco Único, mesmo propondo inovações no plano teórico, não assegurou a efetividade de muitas proposições como a garantia de tempo hábil para escrituração das Fichas Descritivas. Nesse sentido, reafirmamos que as ações sugeridas pelos profissionais representaram, nesse momento, réplicas movidas por insatisfações e inseguranças.

Professoras afirmaram que apenas os aspectos positivos eram elencados nessas fichas, ou seja, somente os avanços das crianças eram registrados. Nessa lógica, uma professora alerta que essa orientação vinda do sistema para a escrituração das Fichas Descritivas foi motivada pela reincidência de registros que apenas descreviam o que a criança não sabia. Sobre parâmetros para a elaboração dessas avaliações, duas professoras disseram não haver. O documento *Propostas de Parâmetros de Avaliação em Português para o Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1996) fragiliza essa afirmação. O relato de uma professora nos permite assinalar a existência desse direcionamento, pois ela afirma que havia uma incompatibilidade



entre a elaboração das fichas e as novas discussões teóricas que alimentavam esse momento, na medida em que precisavam elaborar os relatórios a partir de elementos de um modelo tradicional de ensino (refere-se a dizer se o aluno lia fluentemente, se ainda não lia).

Um outro elemento relevante apontado pelas professoras diz respeito à importância de fidedignidade dos relatos sobre o desenvolvimento infantil porque permitiam ao profissional que acompanhasse a turma conhecê-la previamente.

A coordenadora entrevistada valida essa orientação para o registro avaliativo por meio de fichas descritivas e relata que os diálogos que envolveram a avaliação foram muito difíceis. Essa dimensão do processo de ensino e aprendizagem estava muito ligada a provas que homogeneizavam o processo. A ruptura com essa prática não foi atingida em níveis satisfatórios, como podemos ler no fragmento do seu relato:

CCA: “aí foi uma outra grande dificuldade tá? não foi nada fácil... (risos) mas você sabe a dificuldade não era... mais uma vez a criança... não é verdade?... a dificuldade não era da criança... né? a dificuldade era éh:: quando... ( ) eu disse assim vamos trabalhar para a criança se solte... para a criança tenha:: a autoestima... desenvolvimento ali... acreditar em si... que ela é capaz ta ta ta... o nosso profissional também precisa disso né?... e a gente sentiu muito isso que o profissional tinha que ESCREVER... ele tinha que DESCREVER o processo da criança... né? e cada um... é cada uma criança é uma criança... então ela foi... isso tudo... então fugir da rotina do:: do MESMO para todos – que eram as provinhas... iguais para TODAS as crianças... cabecinhas diferentes – NOSSA essa ruptura aqui... eu não sei NEM:: ( ) se conseguimos nós conseguimos eu diria sessen::ta... seten::ta por cento de uma:: de... de uma coisa assim... eu diria para:: aproximando o melhor entendeu?... por quê? porque era MUITO fácil porque eu dava muita cartilha... tinha muita cartilha... e para você também tirar a IDEIA da cartilha que o menino precisaria seguir ( ) aquela rotina... [...]”.

Segundo a coordenadora, a avaliação descritiva permitia uma ampla análise de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem – professores, unidade escolar, crianças. Por meio dela, seria imprescindível o planejamento das ações docentes que organizaria o trabalho educativo e permitiria acompanhar o desenvolvimento da criança. Para o registro escrito, esse processo de desenvolvimento infantil seria tomado como foco de análise. A coordenadora ainda afirma que as provas não deixaram de existir na rotina das escolas, mas não deixa de mencionar que o registro avaliativo nas fichas descritivas melhorou muito com

todas as intervenções proporcionadas. Pelo relato, podemos concluir que foi uma discussão acompanhada de muitas discordâncias.

Diante de tamanha complexificação dos conceitos, surpreendemo-nos com a materialidade de poucas pontuações docentes quanto à dificuldade de entendimento desse processo de mudanças teórico-metodológicas (Tabela 4). A maior parte das profissionais entrevistadas afirma que a maior dificuldade desse período era a falta de condições de trabalho. Por que, num período de intensas ressignificações teórico-metodológicas, os principais impedimentos apontados direcionam-se às condições de trabalho e não à compreensão da proposta que se pretendia implementar? Pensamos que as práticas podem nos responder a essa indagação.

#### 3.4 O BLOCO ÚNICO E AS PRÁTICAS EM SALA DE AULA

Na tentativa de compreensão das vivências educativas nas classes de Bloco Único, ouvimos as professoras sobre suas práticas nesse projeto. Embora não tenhamos conseguido acesso a cadernos ou outros materiais da época, os relatos orais docentes evidenciaram detalhes de aulas em que percebemos a permanência de métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita.

Notamos modificações propostas pelos professores afetados por esse contexto de intensas discussões. Entretanto, assim como a maior parte das pesquisas que tratam sobre o sistema de ciclos aponta, os métodos tradicionais de alfabetização (sua concepção de língua, de sujeito e, por conseguinte, de sociedade) permaneceram como orientadores do ensino da língua portuguesa. Por isso, ponderamos, não houve tantos apontamentos quanto às dificuldades de compreensão das novas propostas, ou seja, os professores mantiveram suas antigas rotinas alfabetizadoras na medida em que não entendiam a proposta do Bloco Único.

Tentando entender esse processo, levamos em consideração todas as narrativas dos docentes, considerando seus apontamentos a respeito da falta de condições para o trabalho, da exclusão dos professores na elaboração desse projeto, da falta de formação. Nessa conjuntura, compreendemos com Bakhtin (2006) que os enunciados dos professores se constituem em respostas (muitas vezes silenciadas

ou não escutadas) a outras enunciações que muito exigiram desse profissional, mas que poucas garantias asseguraram a ele.

A fim de conhecer um pouco da prática das professoras alfabetizadoras envolvidas em nossa pesquisa, solicitamos que descrevessem uma aula que julgassem ter sido interessante na época em que assumiram as classes do Bloco Único. Entre diálogos que envolveram narrativas sobre aulas específicas, projetos desenvolvidos e a prática efetivada nas classes de alfabetização de forma geral, apreendemos algumas mudanças que se efetivaram no cotidiano escolar e também algumas permanências: dez professoras afirmaram ter mantido suas práticas tradicionais de ensino; dezesseis expuseram um trabalho alfabetizador envolvendo segmentos maiores que a sílaba; e uma evidenciou a utilização de jogos para o ensino de conhecimentos gramaticais.

Dentre as professoras que afirmaram manter uma prática alicerçada sobre os métodos tradicionais de alfabetização, sete foram enfáticas ao pontuar que trabalharam com a silabação e três alegaram um certo ecletismo em suas falas, associando o construtivismo ou a inserção do texto (reportagens de jornais, cantigas de roda, encartes de supermercados) ao trabalho com as sílabas ou com outros métodos tradicionais de alfabetização.

Entre essas dez professoras, um ou mais encaminhamentos metodológicos foram apontados. Foram mencionados, pelo menos uma vez, o uso da literatura ou de *leiturinhas*, a elaboração de livros, o uso de listas, a necessidade de trabalho diversificado e partir do cotidiano infantil, a utilização de cartazes e de material concreto, atividades de recorte e colagem (com encartes, jornais, revistas, rótulos), aulas passeio, contação de história (que não era rotineira) e o trabalho com as datas comemorativas. Foi mencionado, pelo menos duas vezes, o uso do ditado. Referiram-se, também, ao trabalho em grupo e à utilização de cartazes com palavras que se iniciavam com determinadas sílabas ou com as letras do alfabeto.

Quanto às professoras que afirmaram desenvolver um trabalho de alfabetização com segmentos da língua maiores que a sílaba, três partiam da palavra e nove, do texto. O objetivo dessas professoras era desenvolver um trabalho que culminasse com a análise das sílabas que compunham determinada palavra-chave (seja ela retirada do texto, seja definida previamente). Quatro professoras trataram dessa

questão de uma forma bem genérica, evidenciando a inserção do texto no processo de ensino e aprendizagem da língua materna. De modo geral, podemos observar a prevalência do estudo dos aspectos fonético-fonológicos da língua por meio da ênfase sobre a análise das sílabas. O texto, inserido nas práticas de alfabetização, atendia ao objetivo central que ainda permanecia sendo o ensino da sílaba.

Alguns encaminhamentos metodológicos foram mencionados pelas professoras. Referiram-se à diversificação de textos; ao trabalho em grupo; à adaptação de atividades aos níveis das crianças; à utilização de textos lacunados (textos já conhecidos pelas crianças que deveriam ser completados com palavras que estivessem faltando), de atividades diferenciadas, de projetos; à realização de teatros; e ao uso de palavras do cotidiano infantil. Foram mencionados, também: a ênfase à oralidade; a necessidade de exposição das produções infantis; o recorte e a colagem; a *etiquetagem* de elementos da sala de aula; o trabalho com jogos, com produção de textos e/ou frases, com aulas passeio, com o desenho (muitas vezes para registrar o significado de determinada palavra) e com a interdisciplinaridade. A contação de história ou a organização da hora da leitura também foram citadas, bem como o uso de material concreto e da música e a elaboração de textos coletivos.

Interessante registrar que, no diálogo com essas professoras, pudemos ouvir a afirmação de desenvolvimento de um trabalho que associava diferentes métodos de alfabetização e vinculava o construtivismo aos métodos tradicionais ou ao lúdico. Todas reafirmaram que o objetivo maior era a alfabetização das crianças e, para isso, tentavam qualquer estratégia.

As imagens que seguem mostram algumas Fichas Descritivas elaboradas na época da vigência do Bloco Único na Serra. Como já vimos, esse documento representava um instrumento oficial de registro do desenvolvimento infantil no projeto. Nossa opção por inseri-las nesta seção do nosso relatório de pesquisa baseia-se no fato de visibilizarmos nelas elementos importantes sobre as práticas alfabetizadoras. Encontramos fichas em três escolas onde também localizamos possíveis fontes orais para nossa pesquisa. Nesses espaços, sentimos abertura para busca desses documentos, na medida em que pudemos encontrá-los em arquivos antigos da escola e tivemos a disponibilização de um profissional da secretaria para nos auxiliar na procura. Optamos por digitalizar imagens que revelam avaliações de crianças

inseridas em diferentes momentos da vigência do Bloco Único a fim de compreender certo percurso desses registros.

Analisando as fichas, percebemos que todas (desde o início do projeto até o final) contemplam diferentes saberes a serem trabalhados com as crianças, a saber, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Não há, portanto, priorização de um conhecimento em detrimento de outro. Há uma preocupação, também, com as diferentes dimensões da alfabetização: produção de textos orais e escritos, leitura, conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa incluindo as relações entre sons e letras e letras e sons.

Quanto aos textos orais, quando estão presentes, aparecem sinalizados logo no primeiro bimestre. No que se refere aos conhecimentos sobre a língua, além do trabalho com as sílabas, é evidente a apropriação da direção da escrita, do espaçamento entre margens, dos alfabetos maiúsculos e minúsculos de imprensa e cursivo e dos sinais gráficos. No que se refere à produção de textos escritos e à leitura, o trabalho era direcionado pelas sílabas – fração da língua em que se fundamentava todo o trabalho com as relações sons e letras, à semelhança das cartilhas.

O processo de alfabetização, portanto, focalizava o reconhecimento das sílabas e dos sons que produzem como unidade a ser aprendida. Esse fato nos permite inferir que esta dimensão da língua (as relações entre sons e letras e letras e sons) era hipervalorizada. Dado interessante foi não encontrarmos registros do ensino das relações sons e letras em uma escola, no início do projeto. As imagens a seguir (Figuras 7 e 8) revelam a permanência do prestígio dessa unidade da língua ao final da vigência do Bloco Único, evidenciando registros de que o aluno lê e/ou escreve determinadas sílabas ou determinados textos com as sílabas estudadas.

Figura 7 — Fragmento de Ficha Descritiva produzida em 2001

ANO: 2001 BIMESTRE: \_\_\_\_\_ DIAS LETIVOS: \_\_\_\_\_ PERÍODO: \_\_\_\_\_ FALTAS: \_\_\_\_\_  
 DATA DE INGRESSO NO BLOCO ÚNICO: 18/12/2000  
 ASS. S.E./O.E.: \_\_\_\_\_

ATIVIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA - ED. FÍSICA - CIÊNCIA - MATEMÁTICA - HISTÓRIA - GEOGRAFIA

1º Bimestre

A aluna conta histórias ouvidas/assistidas com clareza

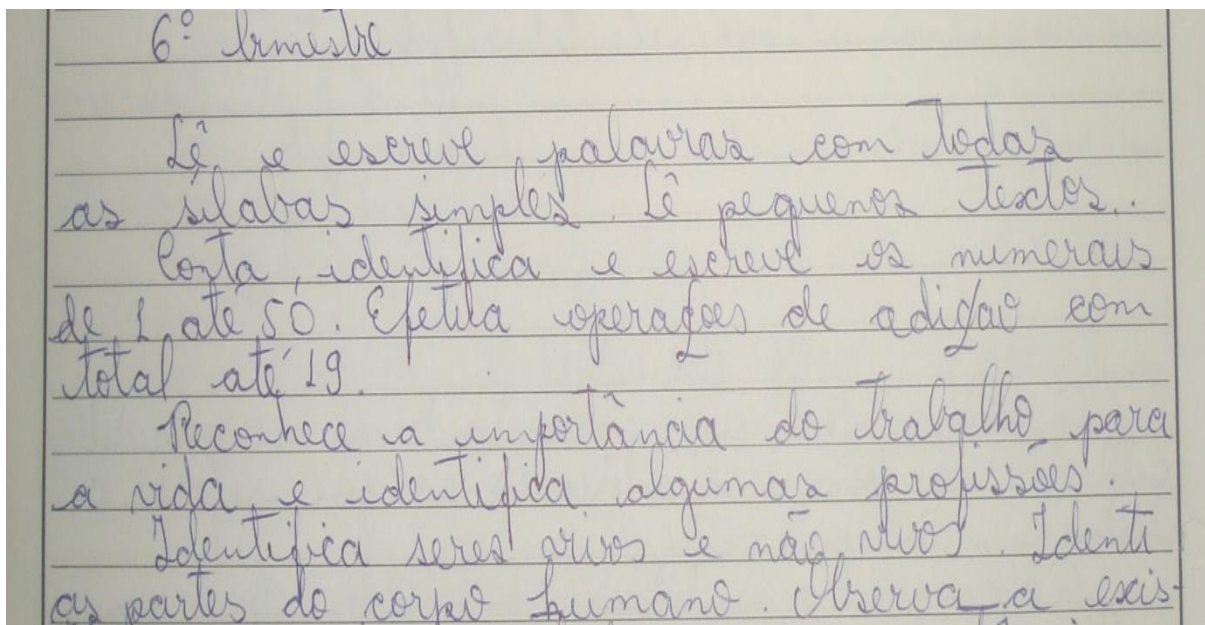
- Produz Textos orais
- Expressa-se com desembaraço e espontaneidade
- Realiza a leitura de Textos não verbais (desenhos, rom, imagem)
- Reconhece e realiza a leitura das vogais, funções e palavras com b, c.
- Estabelece agrupamento até 10
- Realiza adição de um só número.
- Reconhece a importância dos nomes como elementos de identificação.
- Valoriza cuidados higiênicos necessários para o corpo.
- Percebe desenvoltura no uso do lápis e papel
- Observa características externas no seu corpo e no de seus colegas.

27-04-2001  
~~2001~~

2º Bimestre

- Reconhece e realiza a leitura de palavras com p, m, n, t
- Forma frases.
- Identifica a adição - situação que envolva a ideia de juntar, em cálculo com duas parcelas.
- Identifica subtração - situação relacionada a ideia de tirar.
- Reconhece quantidade de 1 a 30.
- Identifica agrupamento de quantidade contínua de unidade e dezena.
- Reconhece as utilidades dos recursos naturais (ar, água, solo). e as características dos seres vivos.
- Reconhece a importância dos órgãos do sentido (visão, audição, tato, paladar, olfato).
- Identifica as noções de dia e noite, antes e depois, ontem - hoje,

Figura 8 — Fragmento de Ficha Descritiva produzida em 2002



Em todos os relatórios encontrados, observamos uma gradação no trabalho com a língua: primeiramente, o ensino das letras ou sílabas; posteriormente, da produção de frases; e, por último, de textos escritos. Assim, em cada avaliação bimestral, sentimos a progressão ditada pelas antigas cartilhas.

As Figuras 9 e 10 mostram outros fragmentos da avaliação descritiva de alguns bimestres. Naquilo que se refere ao trabalho com a alfabetização, podemos ver que, mesmo ao final do projeto Bloco Único (fichas datam de 2002), primeiramente, seria necessário dominar os elementos menores da língua para ser competente na produção de palavras. Ao final dos bimestres, a criança teria condições de produzir textos.

Figura 9 — Fragmento de Ficha Descritiva produzida em 2002

5º bimestre / 2002

O aluno lê, identifica e escreve as vogais e as junções  
Conta, identifica e escreve os numerais de 1 até 30.  
Reconhece algumas normas para preservar a saúde e a segurança.  
Identifica as pessoas e o espaço que ocupa na família e na escola.

Educação Física  
O aluno apresenta um rendimento satisfatório nas habilidades motoras referentes à coordenação motora ampla

27/04/02  
J.P.P.

6º bimestre

O aluno lê, identifica e escreve as sílabas simples envolvendo as consoantes b, d, l, m, p, q, r e t e forma palavras com estas sílabas.  
Conta, identifica e escreve os numerais de 1 até 50. Efetua operações de adição com total até 19 e subtração com minuendo até 19.  
Reconhece a importância do trabalho para a vida e identifica algumas profissões.  
Identifica seres vivos e não vivos. Identifica as partes do corpo humano.

Educação Física  
O aluno apresentou melhora em seu rendimento, demonstrando controle nos movimentos que envolvem todo o corpo e pratica naturalmente formas dinâmicas de movimentação.

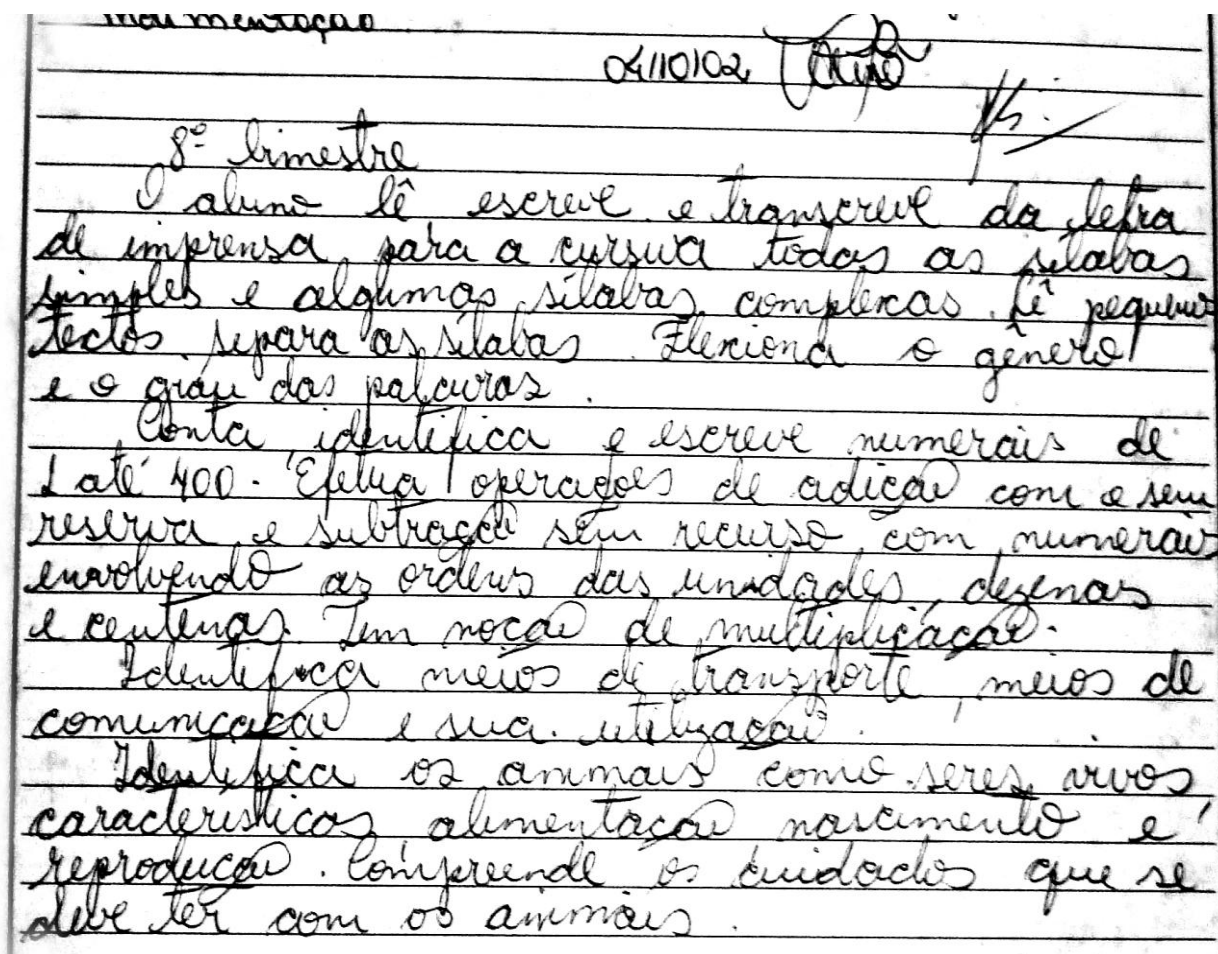
19/07/02  
J.P.P.

7º bimestre

O aluno lê, escreve e transcreve da letra de imprensa para a cursiva todas as sílabas simples e forma palavras.  
Conta, identifica e escreve numerais de



Figura 10 — Fragmento de Ficha Descritiva produzida em 2002



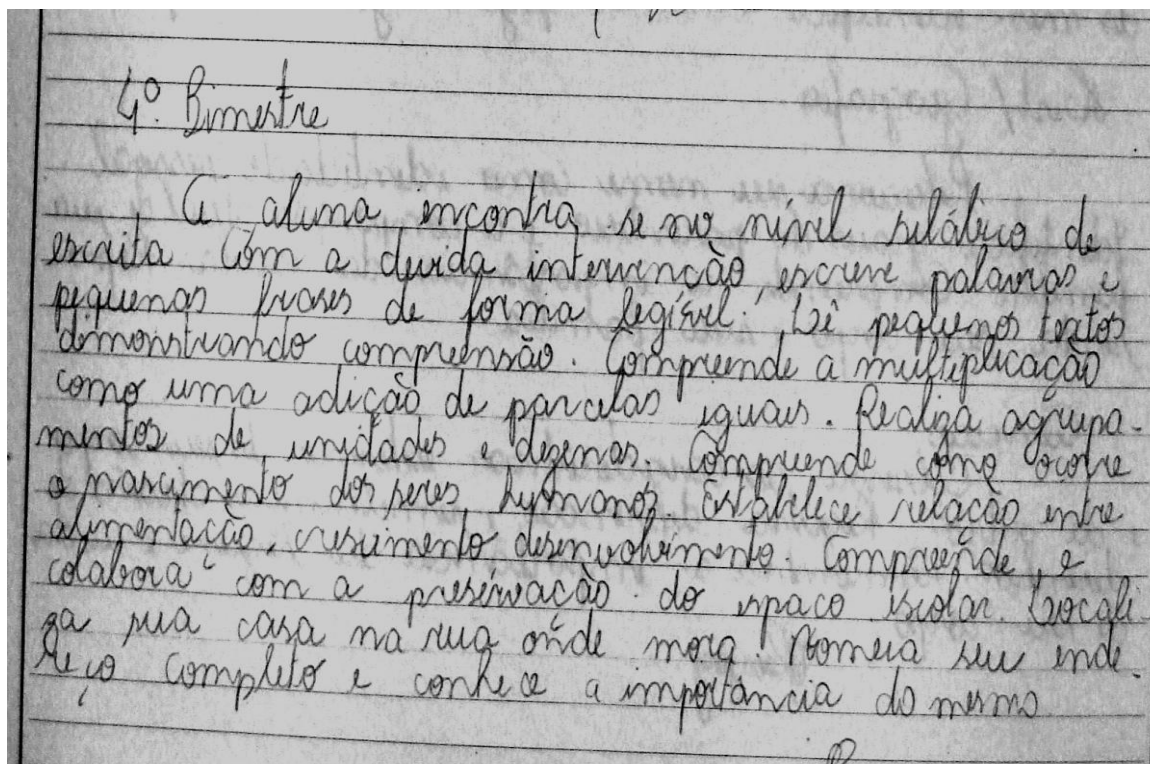
Além da presença dos variados saberes, das diferentes dimensões da alfabetização, da centralização do ensino da língua nas sílabas e de uma aprendizagem progressiva de frases e textos, ainda identificamos o trabalho com conceitos gramaticais na maioria das fichas descritivas. A variedade textual também aparece em relatórios de duas escolas (em uma instituição, emerge em fichas do final do projeto). Os textos que mais aparecem são histórias e poesias (na leitura), recados, mensagens, bilhetes (para propostas de produção textual escrita).

Identificamos ainda a definição de níveis da escrita da criança a partir das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999). Esses dados tornaram-se relevantes a ponto de serem relatados na ficha avaliativa da criança. As Figuras 11 e 12 mostram fragmentos desses relatórios, sendo a primeira uma Ficha Avaliativa por Objetivo (criada pela própria escola).

Figura 11 — Fragmento de Ficha Descritiva (sem data)

PORTUGUÊS	BIMESTRES			
	1º	2º	3º	4º
Fazendo uso adequado dos casos simples de concordância verbal.	-	-	-	
Fazendo uso adequado dos casos simples de concordância nominal.	-	-	-	
Relatando por escrito a compreensão de textos lidos e/ou ouvidos.	-	-	-	
Compreendendo que a escrita nem sempre se relaciona com a fala.	-	N	N	
Assinale com um x o(s) momento(s) da escrita em que se encontra o aluno:				
Escreve utilizando-se de desenhos, garatujas (rabiscos) e algumas letras.	X	X	X	
Usa muitas letras sem possibilidades de leitura.				
Escreve utilizando uma letra para cada sílaba.				
Escreve faltando algumas letras, mas possibilitando a leitura.				
QUANTO À LEITURA				
Realiza leitura de textos não verbais (gravuras, imagens, cores, símbolos, gestos, obras de arte, etc.).	N	P	P	
Lê letras e sílabas conhecidas (Ex.: do seu nome, dos colegas, jogos, objetos e outras).	N	P	P	
Lê palavras demonstrando compreensão.	N	M	N	
Lê textos curtos associando as informações do texto às experiências individuais.	-	N	N	
Lê textos apreendendo a sequência dos fatos.	-	N	N	
Demonstra interesse por poesias e histórias contadas ou lidas pelo professor e/ou aluno.	A	A	A	
Formula opiniões sobre as informações conhecidas e as obtidas no texto.	A	A	A	
Realiza leituras independentes como fonte de informações e de prazer.	-	N	N	
Espaço reservado para o registro de outros objetivos trabalhados ou observações quando se fizerem necessárias.				

Figura 12 — Fragmento de Ficha Descritiva produzida em 2002



A Figura 13 reafirma a ênfase na sílaba para ensino da língua materna e também presenciamos um elemento muito forte que aparece na maioria das avaliações: os aspectos atitudinais. Além de avaliar os conhecimentos que foram apropriados, avaliava-se, também, o comportamento da criança em frente à rotina de sala de aula: relação entre sujeitos, iniciativa para o trabalho, cuidado com os materiais, dentre outros.

Figura 13 — Fragmento de Ficha Descritiva produzida em 1999

ANO: 1999	BIMESTRE: _____	DIAS LETIVOS: _____	PERÍODO: _____	FALTAS: _____
DATA DE INGRESSO NO BLOCO ÚNICO: 16/02/98				
ASS. S.E./O.E.: _____				
ATIVIDADES: PORTUGUÊS - MATEMÁTICA - CIÊNCIAS - ESTUDOS SOCIAIS - EDUCAÇÃO FÍSICA				
5º Bimestre				
O aluno tem boa relação com os colegas e professora. É cuidadoso com seu material. Demonstra interesse nas atividades propostas. Relata fatos com clareza. Identifica algumas sílabas nas palavras.				
Reconhece os numerais de 0 a 10.				
Reconhece a importância da família em sua vida.				
Identifica os alimentos de acordo com sua origem e reconhece sua importância em nossa vida.				

Os textos narrados e escritos pelas professoras permitiram-nos constatar que 81,4% das professoras entrevistadas, como que na contramão do que se pretendia para a vigência do Bloco Único, mantiveram em prática os métodos de alfabetização sintéticos ou analíticos, com algumas nuances emergidas das discussões instigadas pelo trabalho com o texto e pelo ideário construtivista. Essas modificações metodológicas e, até mesmo, conceituais, estão eivadas das intensas discussões da época e referendadas nos documentos normativos do Bloco Único.

Na tentativa de dimensionar como o construtivismo afetou as práticas alfabetizadoras, solicitamos aos profissionais envolvidos em nossa pesquisa uma avaliação desse ideário. Apenas três professoras expuseram uma avaliação totalmente positiva. Todas as demais pontuaram questões importantes a serem consideradas no que tange diretamente à teoria e/ou à sua implementação.

Dentre os elementos positivos citados, destacamos a valorização da criança, das suas potencialidades e da sua realidade; as reflexões sobre as práticas tradicionais de ensino, sobre o trabalho com a cartilha e o trabalho com textos na alfabetização; a possibilidade de um trabalho interdisciplinar; a construção da prática docente pelo próprio professor; a ludicidade; e o uso do material concreto.

Dentre os aspectos negativos apresentados, como já dissemos, são apontadas reflexões sobre a própria teoria construtivista e questões referentes à implementação dessa fundamentação teórica, além de pontuações que avaliam que o construtivismo se reduziu a práticas isoladas no município e de que faltou acompanhamento da família.

Das reflexões a respeito da teoria construtivista, os professores discutiram especificamente a supervalorização da iniciativa infantil, as práticas espontaneístas decorrentes dos postulados desse ideário e o atrofiamento das intervenções docentes. Há também comentários dirigidos à falta de direcionamento da teoria construtivista, à equivalência entre Bloco Único e Construtivismo como se fossem uma só teoria e a necessidade de avaliação da realidade da classe porque as ideias construtivistas não são aplicáveis a qualquer grupo.

Das pontuações a respeito da divulgação da teoria construtivista e de sua implementação no projeto, essas profissionais reiteraram que faltou preparação e/ou informação para o trabalho com essa teoria, suporte da Secretaria de Educação para entenderem melhor a teoria e materiais para o trabalho. As salas com número excessivo de crianças também foram rememoradas.

A coordenadora entrevistada emitiu sua opinião sobre esse ideário, e em seu relato dirige críticas a um suposto dogmatismo e a equívocos de compreensão. Cita a presença do estudo sobre a psicogênese da escrita nos encontros pedagógicos, mas lembra que era necessário ler essa teoria para entender o processo que estava acontecendo na escola e não tomá-la como uma verdade única e absoluta. Além disso, comenta sobre impressões a respeito dessa teoria que redundaram em espontaneísmo.

CCA: [...] falava MUITO que era a história do:: deixar o menino produzir... deixar... eu não sei se houve um erro de compreensão que não foi corrigido logo... às vezes deixou vazar muito isso... essa... essa compreensão errônea – digo – ( ) dessa:: filosofia aí... ( ) dessa teoria... né?

A coordenadora ainda afirma que as pesquisas de Emilia Ferreiro<sup>27</sup> deram embasamento teórico às suas propostas de trabalho já efetivadas no início de sua carreira docente. Mas, para ela, os estudos deixavam claro que a valorização do interesse e participação da criança não poderiam incorrer em práticas espontaneístas. A liberdade preconizada por esse ideário era condicionada a um acompanhamento constante e registrado das aprendizagens infantis.

CCA: [...] porque vem mostrando que você tem liberdade PROFISSIONAL na sala... porém você... essa liberdade... éh:: é muito exigente... você tinha que anotar:: você tinha que aprender a fazer um relatório... ver a aprendizagem do outro... e esse outro era a criança que estava ( ) comigo o dia inteiro... lá:: o dia a dia né? e seria muito contraditório né? – como já conversamos – dizer não aprendeu nada... o ano INTEIRO não aprendeu nada...

Ainda conversamos com as professoras e com a coordenadora sobre a avaliação que faziam do projeto Bloco Único como um todo. Ao serem instigadas a pensar sobre a contribuição dele para o processo de ensino e aprendizagem em suas salas de aula, registramos três grupos de respostas: a) avaliam que contribuiu parcialmente; b) não perceberam contribuição nenhuma; c) asseguram benefícios desse projeto.

Para o primeiro grupo, as condições para o sucesso do projeto dependeriam do comprometimento docente, tendo em vista que os professores não trabalharam nem com os métodos tradicionais, nem com o construtivismo, nem mesmo deram continuidade ao trabalho iniciado no Bloco Único Iniciante.

Entre as professoras que afirmam categoricamente que o Bloco Único não contribuiu com o processo de ensino e aprendizagem em suas salas de aula, as justificativas para isso não se referem a críticas ao ideário construtivista, mas à implementação do projeto: faltou preparação/capacitação docente; o projeto apenas transferiu o problema do fracasso escolar para a segunda série (ou Bloco Único Concludente); faltou comprometimento do professor; o projeto foi imposto; houve intensa rotatividade de professores que não garantiu a continuidade do trabalho. Uma professora ainda pontua que o projeto não se concretizou efetivamente.

---

<sup>27</sup> A coordenadora não conseguiu precisar a obra dessa referida autora.



As profissionais que asseguram que o Bloco Único contribuiu para a melhoria do ensino e da aprendizagem nas salas de aula explicaram que essa colaboração ocorreu com a garantia de maior tempo para alfabetizar (dois anos) e com a continuidade do trabalho e a eliminação da reprovação. Há apontamentos positivos sobre: o olhar diferenciado que passaram a dispensar sobre a criança, a prática de escrita infantil e a fase em que se encontrava; o trabalho com a autoestima das crianças; o espaço para compartilhamento de experiências em formação e para o planejamento semanal entre professores do Bloco. Os outros motivos mencionados que explicam essas contribuições referem-se às novas metodologias introduzidas no cotidiano da sala de aula: trabalho em grupo, uso de jogos, revistas e jornais; desenvolvimento de aulas prazerosas; vivência concreta dos conhecimentos aprendidos na escola; utilização de textos como parlendas e músicas; uso de diferentes meios para garantir a aprendizagem do aluno. Ainda achamos relevante registrar os apontamentos desse grupo quanto ao comprometimento docente como requisito necessário para o sucesso do projeto.

Nessa mesma corrente discursiva, solicitamos às professoras e à coordenadora entrevistada uma avaliação do projeto Bloco Único após quase 20 anos de sua implementação. O relato da coordenadora evidencia aspectos positivos do Bloco (as discussões sobre ensino em ciclo, a valorização da competência da criança e a exigência de maior estudo dos profissionais) sem negar a necessidade de sua reestruturação no que diz respeito à avaliação e ao maior envolvimento dos setores responsáveis pelo projeto (administrativo, pedagógico e financeiro).

Apenas quatro professoras fizeram uma avaliação totalmente positiva do projeto. As demais, entre os aspectos positivos apontados, também se referiram a questões que precisavam ser pensadas e refletidas. Sobre os aspectos positivos, relataram o maior tempo para a alfabetização das crianças, e duas assinalaram as discussões que permitiram repensar práticas tradicionais de avaliação. A ênfase dada à alfabetização das crianças, as mudanças na maneira de ensinar e lidar com elas, a ideia do ciclo de aprendizagem, a separação das crianças por níveis (em que não havia *rotulação*) e a valorização da criança foram questões mencionadas por diferentes professoras.

Dentre os aspectos negativos, reitera-se a falta de melhor preparação/formação do professor. Outras questões técnicas também foram apontadas: pouca assistência da Secretaria de Educação; pouca cobrança do sistema sobre os professores do Bloco Único Iniciante e, como implicação, o acúmulo de objetivos a serem assegurados no Bloco Único Concludente; a falta de avaliação desse projeto naquilo que já havia sido vivenciado pelo Sistema Estadual de Ensino; a não atuação sobre o ensino e a aprendizagem das crianças, tomados como questões primordiais; a falta de continuidade do trabalho, tendo em vista a grande quantidade de professores em condição de designação temporária ou com cadeira temporária.

Naquilo que se refere ao ensino em ciclos, professoras tecem críticas à aprovação automática e afirmam que o problema do fracasso escolar apenas foi transferido para a série seguinte. Também comentam que a falta de provas redundou no descomprometimento da família e da criança e no rebaixamento da qualidade da educação nessas séries iniciais. Uma professora afirmou, categoricamente, que as crianças foram *mal alfabetizadas* nesse período.

Algumas críticas foram dirigidas ao próprio trabalho docente no que diz respeito à necessidade de seu comprometimento e ao fato de não terem efetivado uma prática nem construtivista, nem tradicional. Quanto à teoria construtivista, apenas uma professora reiterou o espontaneísmo como aspecto negativo vivenciado no Bloco Único.

As respostas das professoras e da coordenadora às nossas perguntas revelam uma avaliação extremamente crítica do projeto Bloco Único. Sem desconsiderar a importância de muitas ressignificações propostas, todos os profissionais retomam a necessidade de essas discussões se vincularem diretamente a ações de garantia de condições de trabalho e de formação continuada. Entendemos que as vozes desses profissionais deveriam ser ouvidas porque indicaram questões importantes a serem pensadas na proposição de outras ações pedagógicas.

As diretrizes curriculares colaboram para a escuta dessas vozes dissonantes nesse processo de implementação e vigência do Bloco. Nelas destacamos a invisibilização de uma das dimensões da alfabetização discutindo a relação dessa questão com a manutenção de métodos tradicionais de alfabetização.



### 3.5 DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO BLOCO ÚNICO

Nesta seção, tratamos dos documentos que aparecem como parâmetros curriculares para o Bloco Único. Estreitamente ligados à avaliação e às práticas alfabetizadoras, revelam-nos indícios da perspectiva teórica que sustentou esse projeto e também explicam questionamentos docentes dirigidos a essa fundamentação.

O documento *Ensino Fundamental – Conteúdos Mínimos* (ESPÍRITO SANTO, 1993), incluído inicialmente como parâmetro para a avaliação das crianças (sua promoção, seu avanço e sua permanência no Bloco), é atravessado pelo enunciado oficial de busca de qualidade na escola pública, é dirigido a todos os professores da Rede Estadual de Ensino de 1º grau e tenta responder a questões sobre por quê, o quê, como e a quem ensinar. Contrapondo-se às práticas que mantinham uma compartimentalização dos conhecimentos e supervalorizavam as informações por si sós, o documento enuncia conhecimentos alicerçados em uma base mínima comum, que compreende o ensino da leitura, da escrita e do cálculo; o ensino do pensar o social; o ensino do pensar cientificamente.

A respeito do ensino da leitura, da escrita – detendo-nos em nosso foco de análise – o documento afirma sua importância como *instrumento de posse do mundo cultura* que propicia a professores e alunos uma efetiva leitura do mundo, compreendendo o real e reelaborando ideias. A linguagem é considerada como forma de *inter-ação*. Seu ensino precisaria evidenciar a leitura e a escrita como necessárias à criança, e a educação, de forma mais ampla, precisaria garantir a aquisição de instrumentos que viabilizassem o acesso aos saberes elaborados. Os conteúdos apresentados são considerados mínimos e, por isso, deveriam ser enriquecidos mediante a ação dos sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem.

Nesse documento, percebemos um discurso ligado à democratização do acesso ao conhecimento e a responsabilização da escola por essa tarefa. Ao professor caberia o ensino, e ao aluno, o estudo e a aprendizagem. A ação pedagógica sobre o conhecimento fragmentado do educando precisaria viabilizar sua superação rumo a um conhecimento sistematizado. A escola tinha a função de garantir a transmissão, apropriação e ampliação/produção do saber.

O ensino da língua portuguesa, nessa direção, deveria assegurar o domínio da língua padrão que redundaria no acesso aos bens culturais e na participação política. Essa ideia é articulada à afirmação de que outras atividades decorrem de textos orais ou escritos – considerando-os como *mola-mestra* da prática pedagógica – e à reiteração de uma fundamentação filosófica envolvida pelo compromisso da formação da cidadania e da declaração de que professor e aluno precisam ser sujeitos de seu discurso e de seu fazer. Nessa lógica, os conhecimentos mínimos propostos para o Bloco Único à 4ª série envolvem:

- Incentivo da oralidade, desenvolvendo gradativamente a consciência da convencionalidade da escrita.
- Entendimento da Escrita como forma de interlocução à distância, no tempo e no espaço, de tal modo que a criança perceba seu valor e sua função social, no meio ambiente e fora dele.
- Entendimento de que a escrita, para permitir interlocução à distância, obedece a uma convenção ortográfica da qual cada usuário não pode ser árbitro, mas que é necessário dominá-la para não prejudicar o objetivo primordial da existência da própria escrita.
- Criação do gosto da leitura mediante o convívio constante com obras da literatura infantil (ESPÍRITO SANTO, 1993, p. 21).

Nesses objetivos gerais, observamos três eixos de trabalho com a alfabetização – oralidade, escrita (função e convenções a ela pertinentes) e leitura – afirmados como dimensões de uma prática que preconiza a formação da consciência crítica. O documento ainda reafirma o texto como eixo norteador das atividades que envolveriam o ensino da língua portuguesa. O texto do aluno deveria ser tomado como “[...] ponto de partida para a análise linguística e a ampliação da gramática interiorizada” (ESPÍRITO SANTO, 1993, p. 21-22).

Além disso, vemos uma proposta de trabalho que tenta articular esses três eixos, mantendo críticas à fragmentação do conhecimento, muito comum nas práticas pedagógicas. O documento especifica esses eixos mencionando a leitura, a expressão oral e a expressão escrita e os aspectos linguísticos como áreas de atuação no ensino da língua portuguesa. Na sequência, apresentamos os aspectos fundamentais a serem desenvolvidos nessas áreas de atuação.

ÁREAS DE ATUAÇÃO – ASPECTOS FUNDAMENTAIS <sup>28</sup>			
Leitura	Expressão		Aspectos Linguísticos
	Oral	Escrita	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acesso a textos individuais e coletivos</li> <li>- Acesso a textos diferenciados.</li> <li>- Contatos com textos literários e não literários.</li> <li>- obras de literatura infantil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversação.</li> <li>- Relato oral de acontecimentos.</li> <li>- Reprodução oral de histórias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção de textos individuais e coletivos.</li> <li>- Cópia dos textos produzidos pelos alunos</li> <li>- Construção de textos diferenciados: cartas, convites, bilhetes, poesias, narrativas, etc..</li> </ul> <p>Na produção de textos escritos é importante observar não somente a ortografia, mas também a organização das idéias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na produção de texto escrito é necessário observar:</li> <li>• uso dos sinais de pontuação</li> <li>• flexão das palavras</li> <li>• concordância verbal e nominal através da análise linguística (releitura)</li> <li>• traçado das letras</li> <li>• parágrafo</li> <li>• margem</li> <li>• divisão silábica nos textos.</li> <li>• ortografia</li> <li>• letra maiúscula</li> <li>• letra minúscula</li> <li>• sinais gráficos de acentuação</li> <li>• uso de sinônimos e antônimos nos textos produzidos.</li> </ul>

OBS.: Em todo o conteúdo ministrado no Bloco Único será dada maior ênfase à construção de textos, à leitura, interpretação e ao desenvolvimento da oralidade.

Os aspectos gramaticais serão observados num processo de evolução e descoberta da escrita e trabalhados nos textos de acordo com o ritmo e o desenvolvimento dos alunos, levando-os gradativamente a um melhor desempenho linguístico.

Fonte: Ensino Fundamental: Conteúdos Mínimos (1993)  
 Governo do Estado do Espírito Santo  
 Secretaria de Estado da Educação e Cultura

Como podemos perceber, essas diretrizes gerais consideraram a variedade textual na leitura e na escrita (limitada, se nos depararmos com as sugestões: cartas, bilhetes, convites, poesias, narrativas, dentre outras não identificadas), a leitura e a produção de textos individuais e coletivos, o desenvolvimento da oralidade infantil na conversação e na reprodução de histórias, o enfoque sobre a organização das ideias no texto escrito e não apenas nos aspectos ortográficos. Nos aspectos linguísticos, especificamente, visavam a um melhor desempenho na produção de textos escritos e, para isso, previam um trabalho com sinais de pontuação, flexão de palavras,

<sup>28</sup> Documento transcrito na íntegra.

concordância nominal e verbal, traçado das letras, parágrafo, margem, divisão silábica no texto, ortografia, letras maiúsculas e minúsculas, acentuação, sinônimos e antônimos nos textos. Percebemos, nesse último tópico, que todo o trabalho envolve a elaboração de textos coerentes e coesos. A menor referência a conceitos gramaticais dirige-se ao aprimoramento linguístico no texto.

Assim, todo o conhecimento a ser ensinado no Bloco Único enfatizaria a construção de textos, a leitura, a interpretação e o desenvolvimento da oralidade. Entretanto, em nossas análises, não observamos uma devida atenção ao tratamento das relações sons e letras e letras e sons no documento. Indagamo-nos sobre a invisibilização desse conhecimento tão importante na apropriação da leitura e da escrita pelas crianças. Na corrente discursiva em que situamos o Bloco Único, fica claro que essa lacuna se constitui em uma das réplicas que acatou as críticas a um ensino tradicional, movido por um modelo cartilhesco que delimita sílabas/letras a serem ensinadas progressivamente.

Entretanto, questionamo-nos sobre a possibilidade de esse indício explicar a manutenção dos métodos tradicionais de alfabetização e a inquietação das professoras entrevistadas, quando afirmam que nenhuma proposta foi considerada para a substituição do trabalho com as sílabas, tão veementemente criticado. Nessa direção, sem orientações substitutivas, as professoras mantiveram suas antigas práticas de ensino das sílabas, fato que corrobora as afirmações de Guilherme (2003, p. 8):

A falta de indicativos, parâmetros e identificação dos mínimos necessários de aprendizagem em cada fase de desenvolvimento ou série fazem com que o professor baseie sua prática no referencial anterior de currículo, programas e conteúdos.

Mesmo destoando das críticas contemporâneas ao ensino de sílabas desconexas, acreditamos que a permanência dessas práticas – de certa forma – garantiu o ensino dessa dimensão da alfabetização.

No mesmo sentido, caminham outros documentos referência para a avaliação no Bloco. No documento *Bloco Único – Documento Atualizado com Base na Nova*

*Legislação* (ESPÍRITO SANTO, 1998), além da *Proposta Curricular* e da *Fundamentação Teórico-Metodológica do Bloco Único*, deveriam ser considerados os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's) e os *Conteúdos Mínimos do Ensino Fundamental da SEDU/Proposta de Parâmetros de Avaliação para o Bloco Único*. Os conhecimentos balizados pelo que supomos ser o último documento citado – *Parâmetros de Avaliação em Português para o Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1996) – são assim descritos:<sup>29</sup>

### ORALIDADE

- 01 - Produz textos orais;
- 02 - Argumenta e defende suas idéias e seus pontos de vista;
- 03 - Relata com clareza suas experiências pessoais, suas emoções, seus sentimentos;
- 04 - Transmite recados com objetividade e clareza;
- 05 - Reconta ou reproduz histórias lidas, ouvidas ou assistidas com clareza, lógica temporal/espacial e fluência;
- 06 - Emite opiniões a respeito de: fatos cotidianos, histórias lidas, ouvidas ou assistidas, situações polêmicas, entre outros;
- 07 - Conta histórias por ele inventadas, com clareza e coerência;
- 08 - Cria/reproduz/recria histórias aliando recursos orais a recursos não-verbais (gestos, desenhos, expressão facial, movimentos, sons etc.);
- 09 - Produz textos orais estabelecendo síntese a partir das atividades do cotidiano escolar;
- 10 - Exercita a criatividade na produção de texto;

### LEITURA

#### Ler (Compreender e Interpretar)

- 01 - Lê textos não-verbais (sons, desenhos, imagens, cheiros, símbolos, sinais gráficos, entre outros) associando-os à realidade e/ou ao imaginário, a experiências individuais;
- 02 - Lê de maneira não-convencional (inventa/adivinha/faz inferências/antecipações);
- 03 - Lê visualmente, sem no entanto conhecer o valor sonoro das letras;
- 04 - Lê experimentando uma atribuição de som à letra, sem necessariamente ser a relação convencional;
- 05 - Identifica as letras relacionando-as ao seu real valor sonoro;
- 06 - Lê relacionando as letras aos seus reais valores sonoros;
- 07 - Lê frases e/ou pequenos textos, sem necessariamente haver fluência, entonação, ritmo, expressividade e melodia;
- 08 - Lê frases e/ou pequenos textos com fluência, entonação, ritmo, expressividade e melodia, considerando a pontuação;
- 09 - Lê textos verbais (textos com escrita) associando as informações do texto a experiências pessoais, a experiências sociais, ao mundo real e/ou imaginário;
- 10 - Consulta dicionários.

<sup>29</sup> O documento foi transcrito na íntegra.

## ESCRITA

- 01 - Representa idéias através de desenhos;
- 02 - Representa idéias de caracteres próprios, diferenciando o desenho da escrita;
- 03 - Escreve palavras ou textos utilizando as letras sem lhes atribuir o seu valor sonoro convencional;
- 04 - Escreve palavras utilizando uma letra que faz parte da sílaba para representá-la;
- 05 - Escreve palavras utilizando mais de uma letra que faz parte da sílaba para representá-la;
- 06 - Escreve palavras utilizando as letras em correspondência com seu valor sonoro convencional;
- 07 - Escreve palavras ortograficamente, desvinculando a escrita da fala;
- 08 - Escreve texto ou frase com palavras encadeadas;
- 09 - Segmenta o texto em palavras, mas nem sempre convencionalmente, mantendo ainda ligadas algumas palavras, e às vezes cria separações que não existem;
- 10 - Segmenta o texto em palavras, desvinculando a escrita da fala;
- 11 - Utiliza sinais de pontuação compreendendo a sua função;
- 12 - Separa as sílabas na mudança de linha;
- 13 - Utiliza adequadamente letras maiúsculas e letras minúsculas;
- 14 - Produz textos escritos;
- 15 - Produz textos com clareza de idéias, com coerência e lógica espacial e temporal;
- 16 - Organiza o texto em parágrafos estabelecendo ligação entre eles;
- 17 - Produz diferentes tipos de textos (receitas, bilhetes, recados, legendas, convites, textos literários etc.) compreendendo seu valor social;
- 18 - Produz diferentes tipos de textos utilizando suas características formais;
- 19 - Utiliza a escrita reconhecendo suas especificidades e seu objetivo de comunicação à distância, diferenciado-a da fala.

Fonte: Proposta de Parâmetros de Avaliação em Português para o Bloco Único (1996)  
 Secretaria de Estado da Educação  
 Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico  
 Equipe de Bloco Único

Como podemos observar, os três eixos de trabalho (oralidade, leitura e escrita) são mantidos na alfabetização. Bem mais detalhados, os objetivos dos *Parâmetros de Avaliação em Português para o Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1996) reiteram a oralidade como texto que deve ser claro, objetivo, coerente, criativo e estabeleça sínteses. Ainda identificaram ler como sinônimo de compreender e interpretar.

Quanto à escrita, articularam tanto os aspectos que se referem à apropriação das relações sons e letras (tangencialmente trabalhadas em nossas análises) quanto àqueles que dizem respeito à segmentação do texto, à sua pontuação, à separação de sílabas na mudança de linha, à utilização de letras maiúsculas e minúsculas, à produção de textos coesos, coerentes, com parágrafos e atendendo ao seu valor social.

No documento *Parâmetros de Avaliação em Português para o Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1996), notamos a influência do construtivismo de Ferreiro e

Teberosky (1999). Nos eixos leitura e escrita, percebemos uma certa sequência progressiva de conhecimentos. Partindo do reconhecimento de leituras e escritas não convencionais, como parte do processo de alfabetização, no eixo leitura são enunciados, primeiramente, o reconhecimento das letras e de seus valores sonoros, culminando com a leitura de frases e textos; no eixo escrita, o conhecimento das letras no início do processo é seguido pelo reconhecimento da palavra e culmina com a produção de textos ou frases. Essa progressão conduz nosso olhar para a influência do ideário construtivista.

Além de a representação do oral configurar-se uma marca preponderante no início do processo de alfabetização, a progressividade dos conhecimentos propostos para a escrita nos conduz a pensar nas hipóteses tratadas por Ferreiro e Teberosky (1999). Alguns objetivos iniciais tratam da diferenciação entre letras e desenhos, depois da escrita de palavras de forma não convencional; em seguida, pontuam a escrita de palavras usando uma letra que faz parte da sílaba e, depois, mais de uma letra que faz parte da sílaba; na sequência, apresentam a escrita de palavras seguindo as convenções da ortografia, desvinculando escrita da fala; e, por último, a escrita de texto ou frase com palavras encadeadas.

Todas essas referências parecem, em nossa análise, fundamentar-se nas discussões de Ferreiro (2011, p. 22) que afirma existir três grandes períodos na linha de evolução da escrita infantil:

- Distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico;
- A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- A fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).

Um outro aspecto dessa proposta, e que a aproxima do documento *Ensino Fundamental – Conteúdos Mínimos* (ESPÍRITO SANTO, 1993), é a ausência da delimitação de um trabalho com as relações sons e letras e letras e sons. Embora preveja que a criança, no processo de alfabetização desenvolvido no Bloco Único,

entenda o valor sonoro atribuído às letras, não há uma especificação desse processo considerando o que seria ensinado.

Evidentemente, aponta apenas as aprendizagens das crianças dada a característica desse documento. Entretanto nos perguntamos: a criança deveria entender o valor sonoro atribuído a qual letra? Será que, se compreendesse o valor sonoro de uma letra, já conseguiria generalizar essa aprendizagem às demais letras do alfabeto? Como já destacamos, as críticas aos métodos sintéticos podem ter colaborado para tal posicionamento. Mas nos questionamos novamente sobre como as relações sons e letras e letras e sons, importante conhecimento sobre a língua, poderiam ser ensinadas se, em meio às críticas ao ensino das sílabas, não houve nenhuma proposição/orientação para esse trabalho.

Os conhecimentos alinhados na *Proposta Curricular do Município de Serra* (SERRA, 2002) seguem listados a seguir. Há objetivos específicos para os dois anos do Bloco Único, subdividindo-o em 200 dias (primeira etapa) e 400 dias (segunda etapa). Concordamos com Guilherme (2003, p. 8), quando afirma que o tratamento dado a cada etapa do ciclo revela a “[...] marca mínima da mudança dos sujeitos da escola [...]” quanto ao que se refere à compreensão de uma proposta de desserialização. E incluímos também nessa discussão as réplicas de profissionais que questionavam a concentração de conhecimentos a serem ensinados na segunda etapa do Bloco Único. Percebemos, portanto, uma tensão entre enunciações que preveem uma ideia para o ciclo e aquelas que vivenciaram a implantação da desserialização na Serra.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Documentos transcritos na íntegra.



**PROPOSTA CURRICULAR**

**LÍNGUA PORTUGUESA – BLOCO ÚNICO 200 DIAS**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
<p>Narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua sequência cronológica.</p> <p>Obs.: Vivenciar com o aluno práticas de leitura e contação de história, lidas e contadas. Explorar recursos (álbum seriado, e outros).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conhecimento linguístico.</li> <li>● Linguagem oral.</li> <li>● Ampliação do vocabulário (descrição de pessoas, objetos, cenas, situações).</li> <li>● Interação através da linguagem (conversas informais, transmissões de aviso e recado, relatos de experiências, verbalização de idéias).</li> <li>● Conhecimento de várias modalidades de linguagem (histórias, poesias, quadrinhos, piadas, músicas, adivinhações, provérbios, brinquedos cantados).</li> <li>● Narração, reprodução e criação de histórias (com ou sem livro, individual ou coletivamente).</li> <li>● Dramatização de histórias, situações vividas e situações criadas.</li> </ul>
<p>Demonstrar compreensão de textos lidos em voz alta, localizando informações e construindo a ideia geral do texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconta ou reproduz histórias lidas, ouvidas ou assistidas com clareza lógica, temporal, espacial e fluência.</li> <li>● Relata com clareza.</li> <li>● Exercita a criatividade na reprodução de texto.</li> <li>● Transmite recados com objetividade e clareza.</li> </ul>
<p>Ler de forma independente textos cujo conteúdo e forma são similares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Leitura de textos não verbais.</li> <li>● Ler de maneira não convencional.</li> <li>● Discriminação visual e auditiva.</li> <li>● Leitura de frases e pequenos textos.</li> </ul>
<p>Escrever utilizando a escrita alfabética, demonstrando preocupação com a segmentação do texto em palavras e em frases e com a convenção ortográfica.</p> <p>Obs.: Trabalhar a oralidade, a leitura e a escrita progressivamente, de acordo com o desenvolvimento do aluno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Alfabeto.</li> <li>● Escrita.</li> <li>● Organização das idéias ao longo do texto.</li> <li>● Socialização das experiências de leitura.</li> <li>● Manuseio e leitura de livros na classe e na biblioteca.</li> <li>● Busca de informação e consulta a fontes de diferentes tipos.</li> </ul>

**PROPOSTA CURRICULAR**  
**LÍNGUA PORTUGUESA – BLOCO ÚNICO 400 DIAS**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
<p>Narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua sequência cronológica.</p> <p>Obs.: Aproveitar a hora das novidades como oportunidade de contextualização e encadeamento dos trabalhos sempre que possível.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem oral.</li> <li>• Ampliação do vocabulário (descrição de pessoas, objetos, cenas, situações).</li> <li>• Hora das novidades.</li> <li>• Apreciação de versos, trovas, músicas, poesias e notícias.</li> <li>• Narração, reprodução e criação de histórias (com ou sem livro, individual ou coletivamente).</li> <li>• Dramatização de histórias, situações vividas e situações criadas.</li> <li>• Recados e avisos.</li> <li>• Jogos.</li> <li>• Comemorações.</li> <li>• Avaliação da própria atividade.</li> <li>• Comentários de trabalhos e fatos.</li> <li>• Participação em atividades diversas ouvindo em silêncio e pedindo a vez para falar.</li> </ul>
<p>Demonstrar compreensão de textos lidos em voz alta, localizando informações e construindo a idéia geral do texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos.</li> <li>• Frases.</li> <li>• Palavras.</li> <li>• Alfabeto.</li> <li>• Distinguir fatos.</li> <li>• Interpretação.</li> </ul>
<p>Ler de forma independente textos cujo conteúdo e forma são similares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de textos.</li> <li>• Percepção de diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita.</li> <li>• Tipos de textos (narrativo e descritivo).</li> <li>• Produção de texto coletiva.</li> </ul>
<p>Escrever utilizando a escrita alfabética, demonstrando preocupação com a segmentação do texto em palavras e em frases e com a convenção ortográfica.</p> <p>Obs.: Este objetivo deve ser desenvolvido no decorrer do ano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimentos linguísticos.</li> <li>• Organização das idéias ao longo do texto.</li> <li>• Socialização das experiências de leitura.</li> <li>• Composição prática: bilhetes, convites, legendas e desenhos.</li> <li>• Emprego dos sinais de pontuação, letras maiúsculas e minúsculas.</li> <li>• Sequência alfabética, utilizando o dicionário.</li> <li>• Busca de informação e consulta a fontes de diferentes tipos.</li> </ul>

Fonte: Proposta Curricular – Ensino Fundamental Séries Iniciais (2002)  
 Prefeitura Municipal da Serra  
 Secretaria Municipal de Educação

Na Proposta Curricular Municipal, percebemos também três eixos de trabalho: a oralidade (envolvendo a narração de história e relatos), a leitura (denotando a necessidade de compreensão de textos, a localização de informações e o entendimento da ideia geral do texto) e a escrita (preocupando-se com a utilização da escrita alfabética, a segmentação do texto em palavras e frases e as convenções ortográficas). Observamos a garantia de trabalho com certa variedade textual, a preocupação com a criatividade, objetividade e clareza dos textos orais, a preocupação com a leitura não convencional como parte do processo de alfabetização dentre tantos aspectos positivos.

Entretanto, observamos incoerências na proposição de conteúdos (que ora apresentam objetivos, ora metodologias de trabalho, ora conhecimentos a serem trabalhados) e distanciamento do referencial teórico apontado (manutenção de métodos tradicionais na sequenciação da leitura e no apontamento da discriminação visual e auditiva como conteúdo a ser trabalhado). Além disso, destacamos novamente a ausência de um trabalho sistematizado com as relações sons e letras. Entendemos que a proposta se constitui como diretrizes gerais para a alfabetização, o que não invalida a necessidade de indicativos para o trabalho com a dimensão apontada.

Nesse sentido, reiteramos nossas suspeitas quanto ao ensino das relações sons e letras na apropriação da leitura e da escrita: o ensino das unidades menores da língua, especificamente as sílabas, garantiu o trabalho com essas relações. Mesmo tão veementemente criticado, mas materializando-se na inexistência de outras propostas, o ensino das sílabas perpetuou-se nas práticas docentes e assegurou o trabalho com as relações entre sons e letras e letras e sons no Bloco Único. Sem ele, possivelmente essa dimensão da alfabetização não teria sido ensinada. Nesta tensão entre prescrito e vivido, entre crenças sobre um processo natural de desenvolvimento e sobre a necessidade do ensino da língua, entre ausências e presenças, entendemos que os docentes mantiveram algumas práticas tendo em vista a preocupação com o conhecimento que precisava ser ensinado.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] interrogar o passado [...], certamente, possibilitará a compreensão das configurações da alfabetização, da escolarização e dos discursos que possibilitaram sempre a renovação do valor atribuído à alfabetização das grandes massas e, ao mesmo tempo, compreender por que, mesmo sendo atribuída a ela tal valor, a maioria da população alfabetizada se mantém à margem do progresso e das possibilidades de participação política (GONTIJO, 2010, p. 13).

A citação que inicia este capítulo expressa a intenção inicial de nossa pesquisa sobre a alfabetização na Serra: conhecer os sentidos atribuídos à alfabetização em um momento histórico de intensas ressignificações, a fim de contribuir com enunciados outros a respeito de possíveis porquês que expliquem a continuidade da marginalização de uma grande parcela da população. Nessa busca, deparamo-nos com outras enunciações que ultrapassaram os sentidos da alfabetização, especificamente, e conduziram-nos a aprofundamentos de nossas impressões primárias e ainda destituídas daquilo que as fontes poderiam nos fornecer.

Sem a pretensão de finalizar a conversa sobre o Bloco Único, nossas considerações finais atendem às exigências formais deste trabalho acadêmico, mas não esgotam as discussões a respeito do assunto. Compreendemos sua inconclusibilidade por meio das lentes bakhtinianas e acreditamos que esse inacabamento comporta a temporalidade e a mutabilidade dos saberes e dos seres.

Reiteramos nossas opções teórico-metodológicas que, por meio de apontamentos de Bloch (1997), Le Goff (2003), Graff (1995), Bakhtin (2006, 2010, 2010a, 2010b) e Bakhtin e Volochínov (2010), instrumentalizaram nossa postura dialógica em frente a outros enunciados já produzidos e uma atitude responsiva como implicação dessa escolha. Tentamos, portanto: mostrar elos de uma corrente discursiva buscando enunciados que antecederam e/ou se prolongaram, e até mesmo confrontaram os intensos debates que situamos; ouvir diferentes vozes que constituíram essa cadeia de comunicação, entendendo-as como respostas a outros enunciados produzidos. Esses encaminhamentos permitiram-nos compreender as ações de homens e

mulheres situados num tempo histórico, tentando sempre fugir do anacronismo, mas sem se eximir de uma postura compreensiva e avaliativa. Nesse sentido, discutimos contradições, permanências e rupturas.

Cotejando os dados a respeito das prescrições e normatizações do Bloco Único com narrativas jornalísticas e dos sujeitos que vivenciaram essa experiência, tentamos reunir diferentes vozes, dissonantes em muitos momentos, e escapar de uma tendência analítica que organiza enunciados de forma monológica, ou seja, que enfatiza um único discurso em detrimento dos enunciados dos profissionais que realizaram o referido projeto. Decidimos mantê-los juntos, na tentativa de preservar a autêntica tensão da polifonia e do dialogismo bakhtinianos.

O diálogo proposto em nossa pesquisa evidenciou grandes discussões que atravessaram a implantação do Bloco Único no Estado do Espírito Santo e, especificamente, no município da Serra: o fracasso escolar e a qualidade do ensino público capixaba; as complexificações conceituais decorrentes da fundamentação teórico-metodológica do Bloco Único; a permanência de métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita para as crianças; e a redução das diretrizes curriculares para a alfabetização no Bloco Único.

Evidentemente, sempre fica a dúvida sobre se interrogamos nossas fontes da forma como deveríamos, se conseguimos efetivar uma leitura devida dos enunciados que conseguimos localizar. Acreditamos que, mesmo em meio às interrogações sobre uma suposta eficiência deste relatório de pesquisa, conseguimos compor um dos quadros possíveis para esse período em que estudamos a alfabetização na Serra, articulando proposto e vivido, expondo os sentidos constituídos na práxis pedagógica por meio do diálogo entre propostas governamentais, notícias jornalísticas e narrativas de profissionais que trabalharam na implantação e vigência do Bloco Único.

Em seus fundamentos, na direção do que Mainardes (2009) aponta em relação à política de ciclos, entendemos que o Bloco Único tentou garantir a continuidade e a progressão da aprendizagem por meio da supressão da retenção e das séries anuais, pressupondo uma avaliação contínua e formativa e a compreensão de que

os alunos podem atingir, de diferentes maneiras, os objetivos definidos para sua aprendizagem.

A proposta da escola em ciclos, portanto, questiona a lógica da escola graduada, principalmente suas limitações mais visíveis (os elevados índices de reprovação e evasão escolar, além da distorção idade/série). Propõe uma ruptura com esse modelo de escola e sinaliza para um sistema educacional não excludente, não seletivo e inclusivo. Entretanto, mesmo diante dessa potencialidade, o Bloco Único, na Serra e no Estado do Espírito Santo, configurou-se muito mais como uma medida corretiva para o histórico problema do fracasso escolar. Nesse sentido, discutimos o insucesso na/da escola como um tema reiterado na história da educação brasileira.

Se o fracasso escolar equivale a um quadro de altos índices de evasão e repetência, poderíamos concluir que o sucesso escolar denotaria estatísticas crescentes de aprovação. Na contramão dessa linearidade proposta pelo discurso da falência do ensino público, evidenciamos vozes que vinham questionando esse suposto sucesso, tendo em vista dados em que as crianças e jovens aprovados vinham mostrando poucos conhecimentos a respeito da leitura e da escrita.

Não podemos nos esquecer de que, pela lógica neoliberal, esse questionamento à qualidade da educação pública referendava interesses de minimização da ação do Estado com críticas aos serviços estatais por serem de baixa qualidade e eficiência. Reafirmamos o que Bloch (1997) assinala sobre a multiplicidade de ondas causais para a compreensão de determinadas questões: não há como entender essa questão numa perspectiva de causa e consequência.

Assim, o Espírito Santo objetivava, com a implantação do projeto Bloco Único, a eliminação da repetência e da evasão escolares que chegaram – em nossa opinião – a índices alarmantes de 33,4% e 17,7%, respectivamente, na Rede Pública Estadual em 1989. Entretanto, essa discussão não foi problematizada o suficiente e, em nossa opinião, revelou que “[...] a tensão entre qualidade e quantidade (acesso) tem sido o condicionador último da qualidade possível [...]” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2003, p. 8). Acreditamos nisso e ainda ousamos concluir que a quantidade (o índice de alfabetizados esperados e a contenção de despesas públicas) é preponderante no que se espera da qualidade das ações. E mais: diante do narrado pelos

professores, observamos que o projeto não resolveu o problema da repetência, apenas o transferiu para o segundo ano do Bloco.

O ciclo emerge, então, como uma tentativa de educação das crianças pobres que mais sofrem com a repetência por serem consideradas com dificuldades de aprendizagem. Com Patto (1999), pudemos repensar práticas escolares permanentes de expulsão progressiva das crianças, bem como de aprovação sem a devida preocupação com a apropriação dos conhecimentos.

No período de implantação e vigência do Bloco Único, além das críticas à qualidade da educação pública, percebemos intensos debates a respeito da escola e de suas práticas tradicionais de ensino. No que tange às complexificações conceituais decorrentes da fundamentação teórico-metodológica do Bloco Único, nossas fontes nos permitiram discutir o ensino, a aprendizagem e os papéis protagonizados pelos sujeitos envolvidos nesse cotidiano educativo (principalmente professores e crianças); a alfabetização; e a avaliação. Percebemos debates que impulsionaram ressignificações muito importantes para o repensar da práxis pedagógica.

Nos documentos normativos, quanto ao processo ensino e aprendizagem e os personagens envolvidos nele, o acento recai sobre críticas aos métodos tradicionais de ensino e à lógica classificatória e meritocrática do sistema seriado; ênfase na ideia de uma educação revolucionária; defesa de articulação entre teoria e prática; reconhecimento da criança como sujeito que pensa e do professor como pesquisador; entendimento da aprendizagem como decorrência da interação da criança com o mundo, com o outro.

Quanto à alfabetização, as discussões tratam da complexificação desse conceito, movimento que impulsiona críticas às cartilhas e aos métodos tradicionais de alfabetização, além da defesa da aprendizagem da língua como um processo de elaboração e reelaboração de hipóteses sobre o complexo sistema de escrita, o que culmina com o entendimento do erro infantil como parte do processo de alfabetização. Nesse sentido, há a proposição de trabalho com textos no ensino da língua portuguesa.

No que se refere à avaliação, a ela são dedicados documentos específicos que versam sobre seus fundamentos, bem como sobre os aspectos legais que deveriam

normatizá-la. Repensando a lógica classificatória e meritocrática comuns ao sistema seriado, a avaliação no Bloco Único denotava pesquisa, o que implicava a reorientação do ensino e da aprendizagem e o reconhecimento de um processo que deveria ser rigorosamente documentado por meio de anotações diárias e/ou semanais que culminavam com o registro nas fichas descritivas. Entretanto, ouvimos os professores sobre a falta de condições de trabalho para o preenchimento dessas fichas (dias garantidos foram paulatinamente retirados), sobre sua preocupação com a aprovação de meninos e meninas sem o domínio da língua portuguesa, sobre a dificuldade de entender essas mudanças dada a falta de espaços coletivos para discussão e de mediação qualificada. Nessa multiplicidade de fatores, tentamos compreender os porquês da manutenção de métodos tradicionais para o ensino da leitura e da escrita.

Os enunciados dos professores ainda nos revelam que, em meio a tantas ressignificações, os métodos tradicionais de ensino foram mantidos. Quais os possíveis porquês desse descompasso? Dentre outros apontamentos, a falta de condições básicas de trabalho e de formação docente é intensamente retomada na fala dos professores, além de críticas ao ideário construtivista que, pautado no privilégio de um suposto desenvolvimento natural infantil, justificava a falta de intervenções docentes.

Um dos elementos que muito nos intrigaram em nossa pesquisa foi o fato de as propostas curriculares, também apontadas como parâmetros para avaliação das crianças, suprimirem o trabalho com as relações sons e letras. Acreditamos que isso se aproxima da concepção de escrita construtivista que, pautada no entendimento dessa dimensão como uma mera representação do oral, prioriza a descoberta infantil sobre esta relação entre fala e escrita. Na crença de um desenvolvimento natural e progressivo, não havia justificativa para a delimitação do que deveria ser ensinado.

Diante dos contornos assumidos pelo Bloco Único, escutamos os professores dizendo: “Mantivemos o ensino das sílabas!”. Veementemente criticados, uma vez que permaneciam nos moldes tradicionais de alfabetização, hoje estamos nos convencendo de que, de certa forma, eles garantiram o ensino daquilo que se tornou interdito.



Os pressupostos bakhtinianos nos permitem entender que lidamos com sujeitos com enunciados próprios, formados nas suas múltiplas e diversas interações sociais. Obrigam-nos, portanto, a uma reconsideração da relação que estabelecemos com eles, pois, se consideramos nossos próprios enunciados como inconclusivos e temporários, sujeitos a réplicas e ressignificações, abertos ao diálogo, não há como nos relacionarmos com o outro numa perspectiva que desconsidere suas respostas, seu inacabamento, sua imprevisibilidade, sua autonomia diante de pressuposições.

Essas vozes dissonantes revelam profissionais críticos, que não aceitam o papel de meros executores de projetos, que constroem opiniões a respeito do que se pretende para o cotidiano pedagógico, alicerçadas em suas vivências e conceitos. Mesmo a coordenadora do projeto entende essas limitações e se enuncia a respeito delas, pontuando necessidades não acolhidas pelo sistema (como a garantia de continuidade de professores nos dois anos do ciclo). Acreditamos que,

Quando os professores apontam as incoerências, discutem os pontos que consideram falhos no novo regime e até sugerem soluções para resolução dos problemas apontados, provam que analisam, refletem, enfim, são sujeitos do seu fazer e estão compreendendo de maneira muito acertada todas as imperfeições do regime, desde a falta de clareza da proposição até o fato da Progressão Continuada poder se tornar promoção automática pelas incoerências no seu interior (GUILHERME, 2003, p. 5).

Essas vozes precisam ser entendidas, portanto, como respostas a enunciados e não como resistência sem fundamento. Essa é a principal marca que visibilizamos em nosso trabalho: sujeitos, muitas vezes responsabilizados pelo fracasso escolar, evidenciando questões silenciadas e desconsideradas e enunciando-se diante delas. A manutenção de práticas tradicionais de ensino, ao contrário do que conceitualmente preconiza, revelou-se como um exercício contra-hegemônico, impondo-se em frente a enunciados normativos que discutiam questões importantes, mas não garantiam condições de trabalho e não ouviam outras vozes diferentes.

Na esteira dessas problematizações, conjugando dados de nossa pesquisa com as análises de diferentes autores, acreditamos que o passado nos impõe a necessidade de ouvirmos os sujeitos que conduzem o cotidiano escolar. Além dos

pais e dos alunos, apontamos a urgência de escuta atenta dos profissionais que habitam a escola (professores, pedagogos, diretores etc.) que, inseridos nesse espaço, reconhecem limitações, dinamizam ressignificações, problematizam questões e promovem discussões por meio de suas dúvidas, apontando necessárias retomadas e/ou mudanças. Esses profissionais têm muito a nos dizer a respeito de todas as políticas que afetam a vida na escola. É preciso garantir espaços de discussão coletiva, em que nos reconheçamos partícipes de um mesmo projeto que realmente reconheça a alfabetização como um direito das crianças e que assegure a elas esse direito.

## 5 REFERÊNCIAS

AMARAL, S. A. **Saber docente e ensino de língua materna nas séries iniciais**. 1996. 150 f. Dissertação (Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, D. F. F. **Avaliação da aprendizagem: a incoerência entre o discurso e a prática no ciclo básico do Estado de São Paulo**. 1997. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1997.

ANDRÉ, M. E. D. A. A avaliação da escola e a avaliação na escola. Mesa-redonda “A avaliação na escola brasileira e da escola brasileira” do 1º encontro de educadores em Foz do Iguaçu. **Cadernos de Pesquisa: Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 74, p. 68-70, ago. 1990.

ANTONELLI, M. M. **Saberes das professoras alfabetizadoras bem-sucedidas**. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2009.

ASSUNÇÃO, M. P. S. **A alfabetização na história da educação do Espírito Santo (1870)**. 2009. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Unesp, 2010b.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAJARD, E. Afinal, onde está a leitura? **Revista de Estudos e Pesquisa em Educação**: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 83, p. 29-41, nov. 1992.

BARRETO, M. S. **Professoras alfabetizadoras e seus saberes**: os desafios da relação entre teoria e prática. 2004. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

BARROS, J. de A. História, espaço e tempo: interações necessárias. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 22, n. 36: p. 460-476, jul./dez. 2006. (Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/vh/v22n36/v22n36a12.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2012).

BLOCH, M. **Introdução à história**. Portugal: Publicações Europa América, 1997.

BOBBIO, N. **Estado, governo e sociedade**: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

BRANDÃO, C. R. O que é o método Paulo Freire. In: ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Alfabetizar**: um novo conceito? Espírito Santo, 1985, p. 112-114.

BUBNOVA, T. Bajtin en la encrucijada dialógica (datos y comentarios para contribuir a la confusión general). In: ZAVALA, I. M. (Coord.). **Bajtin e sus apócrifos**. San Juan de Puerto Rico: Ed. De la Universidad de Puerto Rico, 1996.

CAMPOS, D. **A alfabetização no contexto das políticas públicas do ensino primário e as práticas das professoras (1959)**. 2008. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

CAMPOS, D. **Alfabetização de crianças no Espírito Santo em tempos de Ditadura Militar**. 2013. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CARDOSO-MARTINS, C. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Revista de Estudos e Pesquisa em Educação**: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 76, p. 41-49, fev. 1991.

COELHO, J. M. L. **A experiência do ciclo de alfabetização (1986-1988) na formação dos professores da rede municipal de ensino de Recife**: algumas reflexões. 2008. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. (Disponível em: <[http://www.bdtd.ufpe.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3760](http://www.bdtd.ufpe.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3760)>. Acesso em: 5 out. 2011).

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 75-124.

CORRÊA, J.; MOURA, M. L. S. de. Uso de “Provas Piagetianas” como instrumento diagnóstico: questionando uma prática consensual. **Cadernos de Pesquisa**: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 79, p. 26-30, nov. 1991.

COSTALONGA, E. M. F. **Alfabetização**: da prática à práxis. 1992. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1992.

DAVIS, C. Uma escolinha de saber miúdo. **Revista de Estudos e Pesquisa em Educação**: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 75, p. 45-56, nov. 1990.

DAVIS, C.; ESPÓSITO, Y. L. Papel e função do erro na avaliação escolar. Mesa-redonda “A avaliação na escola brasileira e da escola brasileira” do 1º Encontro de educadores em Foz do Iguaçu. **Cadernos de Pesquisa**: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 74, p. 71-75, ago. 1990.

DELGADO, E. I. **De leiga a titulada**: o caso de uma professora alfabetizadora de Cacoal – RO. 2001. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 1998. (Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2011).

DIETZSCH, M. J. Cartilhas: um mundo de personagens sem texto e sem história. **Revista de Estudos e Pesquisa em Educação**: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 75, p. 35-44, nov. 1990.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico. **Alfabetizar**: um novo conceito? Vitória, 1985.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico. **Bloco Único**: documento atualizado com base na nova legislação. Vitória, 1998.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico. Equipe Central de Bloco Único. **Proposta de Parâmetros de Avaliação em Português para o Bloco Único**. Vitória, 1996.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico. **Manual complementar da proposta de avaliação e acompanhamento – Bloco Único**. Vitória, 1995/1996.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Grupo de Planejamento e Orçamento. **Relatório da SEDU biênio – 1995/1996**. Vitória, 1997.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico. **Ensino Fundamental**: conteúdos mínimos. Vitória, 1993.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico. **Fundamentação teórico-metodológica – Bloco Único**. Vitória, 1993a.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Plano Estadual de Educação 92/95**. Vitória, 1992.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Projeto Desenvolvimento da Educação Pré-escolar e do Ensino Fundamental**: documento apresentado ao Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD (Banco Mundial). Vitória, 1992a.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico. **Proposta de avaliação: Bloco Único**. Vitória, 1993b.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico. **Bloco Único**: normas para registros escolares. Vitória, 1993c.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. Parecer n. 161/96. Vitória, 1996.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 122/96. Vitória, 1996.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 76/92. Vitória, 1992.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 132/96. Vitória, 1996.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 196/2000. Vitória, 2000.

ESPÓSITO, Y. L. Alfabetização em revista: uma leitura. **Revista de Estudos e Pesquisa em Educação**: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 80, p. 21-27, fev. 1992.

FALCÃO, E. B. de L. **História do ensino da leitura no Espírito Santo (1946-1960)**. 2010. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. da C. V. de O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita**: perspectiva para o ensino da língua materna. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREITAG, B. Alfabetização e psicogênese: um estudo longitudinal. **Revista de Estudos e Pesquisa em Educação**: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 72, p. 29-38, fev. 1990.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Alfabetizar**: um novo conceito? Espírito Santo, 1985, p. 34-41.

FONSECA, M. O Financiamento do Banco Mundial à Educação Brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 229-252.

FRANCO, M. C. C. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita**: concepção e prática pedagógica de professoras da rede municipal de Curitiba. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. Mesa-Redonda “A avaliação na escola brasileira e da escola brasileira” do 1º encontro de educadores em Foz do Iguaçu. **Cadernos de Pesquisa**: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 74, p. 63-67, ago. 1990.

GATTI, B.; SILVA, R. N. da; ESPÓSITO, Y. L. Alfabetização e educação básica no Brasil. **Revista de Estudos e Pesquisa em Educação**: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 75, p. 7-14, nov. 1990.

GOMES, S. C. **A alfabetização na história da educação do Espírito Santo (1924 a 1938)**. 2008. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.



GONTIJO, C. M. M. **A alfabetização no Espírito Santo (1985-2003)**. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação/Departamento de Linguagem, Cultura e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Projeto de pesquisa: Vitória, 2010.

GONTIJO, C. M. M. **Década da alfabetização no Brasil**. Vitória, 2011 (no prelo).

GONTIJO, C. M. M.; GOMES, S. C. **Escola primária e ensino da leitura e da escrita (alfabetização) no Espírito Santo (1870 a 1930)**. Vitória, 2013 (no prelo).

GUILHERME, C. C. F. A progressão continuada e a inteligência dos professores. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED)**, 26., 2003, Poços de Caldas. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/claudiacristinafiorioquilherme.rtf>>. Acesso em: jan. 2013.

GRAFF, H. J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LAJONQUIÈRE, L. de. Acerca da instrumentação prática do construtivismo: a (anti) pedagogia piagetiana, ciência ou arte? **Cadernos de Pesquisa**: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 81, p. 61-66, maio 1992.

LE GOFF, J. **Memória e história**. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LEMLE, M. Novas contribuições das ciências à alfabetização. In: ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Alfabetizar**: um novo conceito? Espírito Santo, 1985. p. 66-74.

\_\_\_\_\_. Reforma ortográfica: uma questão linguística ou política? In: ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Alfabetizar**: um novo conceito? Espírito Santo, 1985. p. 82-88.

\_\_\_\_\_. A tarefa da alfabetização: etapas e problemas no português. In: ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Alfabetizar**: um novo conceito? Espírito Santo, 1985. p. 88-108.

LOPES, M. M. **O construtivismo-interacionista de Piaget e Ferreiro no bloco único de uma escola de 1º grau na rede municipal de ensino de Vitória**: em questão o conhecimento teórico-metodológico e o sentido sócio-político da prática

educativa. 1997. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1997.

MAINARDES, J. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MARSIGLIA, A. C. G. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista**: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. 2011. 227 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011. Disponível em: <[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2011/marsigli\\_a\\_acg\\_dr\\_arafcl.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2011/marsigli_a_acg_dr_arafcl.pdf)>. Acesso em: set. 2011

MORAES, E. R. Entre a sala de aula e a vida: a educação linguística e a comunicação verbal. In: ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Alfabetizar**: um novo conceito? Espírito Santo, 1985. p. 74-82.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MUNICÍPIO DA SERRA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. **Proposta Curricular do Município de Serra**. Serra, 2002.

MUNICÍPIO DA SERRA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. **Regimento comum das unidades de ensino da rede municipal de Serra**. Serra, 2000.

MUNICÍPIO DA SERRA. Prefeitura Municipal de Serra. Secretaria Municipal de Finanças. Decreto Municipal n.º 2947, de 20 de janeiro de 2003.

MUNICÍPIO DA SERRA. Prefeitura Municipal da Serra. Secretaria de Planejamento Estratégico. **Serra em Números**: Anuário municipal de dados. 2011. 4. ed. Disponível em: <[http://www.serra.es.gov.br/seplae/serra\\_em\\_numeros](http://www.serra.es.gov.br/seplae/serra_em_numeros)> Acesso em: 21 set. 2013.

OLIVEIRA, R.; ARAUJO, G. C. de. **Qualidade do ensino**: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf)>. Acesso em: set. 2011

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERROTA, C. O conceito de alfabetização: aspecto histórico. In: ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Alfabetizar**: um novo conceito? Espírito Santo, 1985. p. 43-53.

PIAGET, J. A epistemologia genética. In: **Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 1-64.

QUIM, O. **Teoria e prática na percepção de professoras**: concepções construtivistas que fundamentam o processo de alfabetização em escolas de Alto Araguaia – MT. 2004. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

ROCCO, M. T. F. Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro. **Revista de Estudos e Pesquisa em Educação**: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 75, p. 25-34, nov. 1990.

RODRIGUES, N. Lições do príncipe e outras lições. In: ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Alfabetizar**: um novo conceito? Espírito Santo, 1985, p. 41-43.

ROSA, D. E. G. **Abordagem construtivista em uma classe de ciclo básico de alfabetização**: do proposto ao projeto real. 1993. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1993.

ROSSETO, E. **Impasses no aprendizado da leitura e da escrita na fase inicial de alfabetização**: algumas contribuições para seu entendimento e superação. 2002. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, T. T. da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 18, p. 3-10, jul./dez. 1993.

SOARES, M. B. O conceito da alfabetização. In: ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Alfabetizar: um novo conceito?** Espírito Santo, 1985, p. 53-62.

SOUSA, I. M. de. **Alfabetização: teoria e prática em (des)encontro uma reflexão sobre a implantação do ciclo básico no Estado de São Paulo.** 1996. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000108550&fd=y>> Acesso em: 15 set. 2011.

SOUZA, N. B. **Práticas de alfabetização no município de Linhares na década de 1960.** 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

SOUZA, S. J.; KRAMER, S. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa: Fundação Carlos Chagas, São Paulo**, n. 77, p. 69-80, maio 1991.

TAILLE, Y. de la; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. de. Mesa-Redonda “Três perguntas a vygotkianos, wallonianos e piagetianos” da XX Reunião de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. SP: 26-10-1990. **Cadernos de Pesquisa: Fundação Carlos Chagas, São Paulo**, n. 76, p. 57-64, fev. 1991.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Texto integral, traduzido do russo *Pensamento e Linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra).

WADSWORTH, B. J. Desenvolvimento cognitivo e leitura. In: ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Alfabetizar: um novo conceito?** Espírito Santo, 1985. p. 120-133.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os professores do Bloco Único na Serra<sup>31</sup>**

### **1 Dados de identificação**

- a) Nome:
- b) Cidade onde foi realizada a entrevista:
- c) Data:

### **2 Formação acadêmica**

- a) Nível de formação:
- b) Instituição onde recebeu a titulação:

### **3 Experiência profissional**

- a) Período de exercício no magistério:
- b) Período em que atuou em classes de alfabetização:
- c) Durante a regência em classes de Bloco Único, era efetiva ou contratada?

### **4 Sobre o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita**

- a) Como ocorreu a introdução do Bloco Único na sua escola?
- b) Como as professoras eram orientadas a ensinar às crianças a ler e a escrever no período em que vigorou o Bloco Único?
- c) Quais foram as condições construídas pelo sistema educacional para a implementação do Bloco Único nas escolas?

---

<sup>31</sup> O roteiro utilizado para as entrevistas com as professoras que atuaram em classes de alfabetização no período em que vigorou o Bloco Único, no município da Serra, foi retirado do projeto de pesquisa de Gontijo (2010), discriminado nas referências.

- d) Como acontecia a avaliação das crianças?
- e) Como os pais reagiram às novas propostas?
- f) De que forma os pais das crianças foram informados e esclarecidos sobre a mudança na organização do tempo escolar?
- h) Que bases materiais (jogos, brinquedos educativos, livros etc.) foram proporcionadas para o desenvolvimento da proposta?
- i) Descreva uma aula que julgou interessante (caso tenha tido contato).
- j) Que dificuldades eram enfrentadas no processo de alfabetização de crianças?
- k) Em sua opinião, o Bloco Único contribuiu para a melhoria do ensino aprendizagem na sua sala de aula. Por quê?
- l) Como você avalia a introdução do construtivismo como teoria norteadora das práticas alfabetizadoras?
- m) Passados quase 20 anos da implantação do Bloco Único, qual a avaliação que você faz do projeto?

## **APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com os coordenadores responsáveis pela implementação do Bloco Único na Serra**

### **1 Dados de identificação**

- a) Nome:
- b) Cidade onde foi realizada a entrevista:
- c) Data:

### **2 Formação acadêmica**

- a) Nível de formação:
- b) Instituição onde recebeu a titulação:

### **3 Experiência profissional**

- a) Período de exercício no magistério:
- b) Período em que atuou em classes de alfabetização:
- c) Período em que atuou na Secretaria de Educação coordenando o projeto Bloco Único:
- d) Durante a coordenação do projeto Bloco Único, era efetiva ou contratada?

### **4 Sobre o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita**

- a) Como ocorreu a introdução do Bloco Único no município da Serra?
- b) Como as professoras eram orientadas a ensinar às crianças a ler e a escrever no período em que vigorou o Bloco Único?
- c) Quais foram as condições construídas pelo sistema educacional para a implementação do Bloco Único nas escolas?



- d) Que condições foram garantidas pelo sistema educacional durante o tempo escolar reorganizado pelo projeto Bloco Único?
- e) Como as professoras eram orientadas a avaliar as crianças?
- f) De que modo os pais das crianças foram informados e esclarecidos sobre a mudança na organização do tempo escolar?
- g) Que bases materiais (jogos, brinquedos educativos, livros etc.) foram proporcionadas para o desenvolvimento da proposta?
- h) Que dificuldades eram enfrentadas no processo de alfabetização de crianças?
- i) Em sua opinião, o Bloco Único contribuiu para a melhoria do ensino-aprendizagem na sua sala de aula. Por quê?
- j) Como você avalia a introdução do construtivismo como teoria norteadora das práticas alfabetizadoras?
- k) Passados quase 20 anos da implantação do Bloco Único, qual a avaliação que você faz do projeto?

## **ANEXOS**

**ANEXO A – Documento encontrado em arquivos pessoais: “Ações desenvolvidas visando à implantação do ‘Bloco Único’ na Rede Municipal de Ensino da Serra”**

- AÇÕES DESENVOLVIDAS VISANDO A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO "BLOCO ÚNICO" NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA SERRA.	
1994	
01- Estudo no Dept <sup>o</sup> de Ensino semanalmente (2 <sup>a</sup> feira).	- Durante o ano/94
02- Formação da Equipe Bloco Único no Dept <sup>o</sup> de Ensino	- Durante o ano/94 (No <sup>o</sup> 5 <sup>o</sup> trim)
03- I Encontro Pedagógico ALFABETIZAÇÃO: "Uma Ação Interdisciplinar"	- 11 e 12 e 24 e 26/05/94
04- Reunião com a Secretária e todos os integrantes da Secretaria de Educação "INOVAÇÕES".	- 19/08/94
05- II Encontro Pedagógico "ALFABETIZAÇÃO: Uma Ação Interdisciplinar".	- 19 a 21 e 26 e 27/09/94
06- Reunião com Ana Maria Marreco, Ana Bernardes, Marluza, Vera, Magali, Creuza, Magda e Inês. 81	- 25/10/94
07- Grupo de Estudo Departamento de Ensino - Bloco Único.	- 31/10/94
08- Grupo de Estudo - Equipe Pedagógica SNRE - Bloco Único.	- 04/11/94
09- Reunião com Inspetor e Pedagogos Bloco Único.	- 04/11/94
10- Apresentação e discussão do Projeto "Bloco Único" no II Seminário de Planejamento Estratégico.	- 15 e 16/12/94
11- Encaminhamento do Projeto: Formação de Grupo de Estudo, semanalmente, nas Unidades Escolares.	- 16/12/94

## ANEXO B – Documento encontrado em arquivos pessoais

1995	
AÇÃO	DATA/PERÍODO
01- Encaminhamento de solicitação da autorização para adoção do Projeto "Bloco Único" aprovado pela resolução CEE nº 076/92, de autoria do DAT/SEDU, em suas escolas Municipais e Municipalizadas. Através do Processo nº 0866122/95.	- Janeiro/95
02- Elaboração do Projeto de Capacitação dos Diretores.	- 10/01/95
03- Reunião integrada entre Departamento de Ensino e Departamento de Planejamento/Divisão de Administração Escolar.	- 30/01/95
04- Reunião com a Equipe Pedagógica do SNRE - Serra.	- 06/02/95
05- Encontro com Secretário Escolar e Diretor.	- 16 e 17/02/95 - 02 e 03/05/95 - 02 e 03/08/95
06- Capacitação de Diretores e Pedagogos das Redes Estadual e Municipal.	- 23 e 24/03/95 Não aconteceu de acordo com o planejado (Projeto) só com a Rede Estadual.
07- Formação do Grupo de Estudo nas Unidades Escolares.	- Durante o ano/95
08- Dia de Estudo, previsto em calendário das Unidades Escolares.	- Durante o ano 94/95
09- Circuito de visitas às Unidades Escolares.	- Junho a novembro/95
10- Encontro com Pedagogos mensalmente.	- Durante o ano/95
11- Grupo de Estudo com os Pedagogos Escolares.	- Durante o ano /95 uma vez por mês

**ANEXO C – Documento encontrado em arquivos pessoais: Programa de Capacitação e Assessoria do Projeto Bloco Único**

PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ENSINO  
1995

Anexo VI

*ao: profissionais que atuam com as turmas*

PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO E ACESSORIA DO PROJETO BLOCO ÚNICO  
PRÉ, <sup>Escola</sup> BLOCO ÚNICO, 2ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

OBJETIVO GERAL:

- .. Oferecer aos educadores da Pré-Escola Bloco Único e de 2ª a 4ª Séries fundamentação teórica básica, necessária à realização dos trabalhos relacionados à prática alfabetizadora.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- .. Assessorar os Grupos de Estudos das Unidades Escolares buscando sempre uma relação dialética entre teoria e prática;
- .. Acompanhar o desenvolvimento da criança, analisando a atuação dos profissionais envolvidos no processo dentro da Unidade Escolar, com vistas a subsidiar decisões e reformulação da prática educativa como um todo.
- .. Atender solicitações das Unidades Escolares inerentes ao processo ensino aprendizagem.
- .. Viabilizar Grupos de Estudos com os pedagogos (Diretor, Supervisor, Orientador Educacional, Administrador, Coordenador de Turno) uma vez por mês .
- .. Programar encontros pedagógicos envolvendo todos os educadores e funcionários das Unidades Escolares.



**ANEXO D – Documento encontrado em arquivos pessoais: continuação do Programa de Capacitação e Assessoria do Projeto Bloco Único**

PERÍODO DE CAPACITAÇÕES

A- PROFESSORES:

- .. 09 e 10/02/95 - Carga horária 08 horas (parcial)
- .. 27 a 31/03/95 I Pólo - Carga horária 40 horas (integral)
- 03 a 07/04/95 II Pólo
- .. 17 e 18/08/95 - Carga horária 08 horas (parcial)
- .. ~~10/11/95 - Carga horária 04 horas (parcial)~~

Total de Carga horária : 60 horas

.. *Dezembro - Carga horária 4h (parcial) - Avaliação*

B- PEDAGOGOS; (Sup. Ed., Diretor, Orientador Educ. Coordenador de Turno, Adm.

- .. 23 e 24/03/95 - Carga horária 16 (integral)

Total de Carga Horária:

C- GRUPOS DE ESTUDO COM OS PEDAGOGOS

- .. 2ª semana de cada mês, nas 4ª feiras

Total de Carga Horária: 36 horas

D- ASSESSORIA:

- .. Meses: Abril, maio, junho, julho, setembro e outubro/95

OBS: Depende do cronograma

E- ATESTADO E/OU CERTIFICADO: (Capacitações)

- . Será expedido no final do ano letivo de acordo com a frequência dos participantes.

F- INSTRUMENTOS NECESSÁRIOS PARA COLETA DOS DADOS:

- . Demonstrativo da Equipe Pedagógica da Unidade Escolar.
- . Ficha de presenças para os grupos de estudos na Unidade Escolar.
- . Relação das Escolas envolvidas no Projeto (R. Municipal).
- . Relação das Escolas envolvidas nos encontros de Diretores (Rede Estadual).

## ANEXO E – Documento encontrado em arquivos pessoais: Programação do I Encontro Pedagógico do “Projeto Bloco Único”

PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ENSINO  
DIVISÃO DE APOIO TÉCNICO PEDAGÓGICO

- PROGRAMAÇÃO DO I ENCONTRO DO "PROJETO BLOCO ÚNICO"

- DIA: 09/02/95

10/02/95

- *Objetivo Geral:*

1- Alfabetização em processo no contexto escolar

- . Conhecimento
- . Diversidade e alfabetização

2- Proposta Político Pedagógica do Projeto "Bloco Único"

A- Objetivo

b- Clientela para Capacitação

- .. Pré, 1ª a 4ª Série
- .. Desenvolvimento do Projeto: 1ª Série

C- Educadores envolvidos:

- .. Diretor;
- .. Professor;
- .. Pedagogos (Sup/ U. E.);
- .. Administrador;
- .. Coord. de Turnos
- .. Técnicos administrativos (Secretaria)
- .. Apoio (serventes, segurança, merendeiras)

D- Apresentação de todos os temas: Pressupostos teórico filosóficos e metodológicos.

- . Avaliação
- . Aspectos legais

E- Pressupostos Teóricos Filosóficos:

- .. Princípios Norteadores
- .. Concepções básicas
  - ... Educador
  - ... Criança
  - ... Escola

F- Pressupostos Metodológicos:

- . Envolvimento do Educador;
- . Formas de trabalho na sala de aula:

**ANEXO F – Documento encontrado em arquivos pessoais: continuação da Programação do I Encontro Pedagógico do “Projeto Bloco Único”**

- .. Trabalho diversificado;
- .. Trabalho coletivo;
- .. Trabalho em pequenos grupos
- .. Estudo complementa;
- .. Ambiente Alfabetizador.

. Avaliação em processo

3- Aspéctos Legais do Projeto "Bloco Único"

- . Objetivo;
- . Implicações conceituais e metodológicas;
- . Implicações Legais e Funcionais

4- Avaliação do Encontro.

Serra, 30. de Janeiro..... de 1995

Assimida  
Pedagoga



## ANEXO G – Documento encontrado em arquivos pessoais: Aspectos Legais do Projeto Bloco Único

PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ENSINO

### ASPECTOS LEGAIS DO PROJETO BLOCO ÚNICO

1- Destaque dos aspectos Legais do Parecer nº 166/92 conforme - Album Seriado - 1h

2- Proposta de Avaliação do Proj. Bloco Único (Documento Fls 1a a 19-2h.

#### - Implicações Legais e Funcionais:

2.1 - Calendário Escolar;

2.2 - Matrícula

2.3 - Dos Registros

. Caderno de anotações

. Ficha de avaliação Descritiva Cumulativa Individual Bimestral.

. Diário de Classe

2.4 - Frequência

2.5 - Formação de turmas

2.6 - Intensificação das atividades pedagógicas (Trânsito)

2.7 - Conselho de Bloco Único

1ª - Transferência

2ª - Instância

2.8 - Promoção dos alunos:

. Critérios:

a) Ao final do ano c/ 180 Dias Letivos

b) Ao final do B. Único c/ 360 Dias Letivos

c) Excepcionalmente (30 dias - 1º Bimestre)

3- Normas para registros escolares

(anexo I e III - 1h

4- Avaliação dos trabalhos.