

TRAJETÓRIA E MEMÓRIAS DE UMA ALFABETIZADORA NO BRASIL

Sara Mourão Monteiro (FaE/UFMG)

O Congresso de Leitura do Brasil – o COLE – comemorou 30 anos de existência. O tema escolhido, “O OLHO VÊ, A LEMBRANÇA REVÊ, E A IMAGINAÇÃO TRANSVÊ. É PRECISO TRANSVER O MUNDO” (Manuel de Barros), provocou-nos um generoso desafio: refletir sobre aquilo que temos vivido no campo da leitura nesses 30 anos, para que possamos imaginar o que estaremos vivendo num futuro próximo. Na área de Alfabetização e Letramento, coube a nós trazer elementos para uma análise sobre o ensino da leitura nas três últimas décadas. Desse modo, optei por preparar e apresentar um breve relato de minha experiência como alfabetizadora, destacando apenas alguns dos acontecimentos do contexto educacional, político e acadêmico que marcaram a minha atuação como professora e pesquisadora.

Ao terminar minha apresentação na mesa-redonda do evento, tive a impressão de estar dando um testemunho dirigido a uma plateia dividida em duas: de um lado, pessoas que conheceram uma parte da história da alfabetização em nosso país; de outro, pessoas que se reconheceram nas experiências reveladas e, por isso mesmo, imprimiram credibilidade à versão contida no meu relato. No entanto, deve-se sempre considerar a possibilidade de algumas interpretações pessoais, o que é comum nas recriações que a memória acaba produzindo ao vivido-relatado, que possam ofuscar a amplitude dos acontecimentos trazidos à tona.

Ainda cursando o antigo 2º grau, hoje Ensino Médio, comecei a trabalhar como professora na Educação Infantil no ano de 1978, iniciando, assim, minha carreira docente no ano da realização do 1º COLE. Na década de 80, trabalhei em uma escola privada considerada alternativa, na cidade de Belo Horizonte. O reconhecimento desta característica no meio educacional, atrelado ao tipo de trabalho que os professores daquela escola colocavam em prática, revelava um pensamento pedagógico que vinha se legitimando nas décadas anteriores: a visão de que o ensino seria uma forma de promover nas crianças a capacidade de pensar e representar o mundo. Nesse sentido, ensinar consistia em motivar o desenvolvimento da criatividade e da linguagem por meio de atividades didáticas abertas à participação espontânea das crianças. Buscava-se valorizar uma relação menos autoritária entre adultos e crianças, baseada no diálogo e no cumprimento de regras acordadas previamente. Professores, coordenadores e a diretora da escola formaram um grupo de estudos para ler e discutir as obras de Piaget que fundamentavam o projeto pedagógico assumido.

A década de 80 marcou as nossas histórias de vida e a história da alfabetização no Brasil por ter ocorrido nela a difusão das ideias que sustentavam a noção de sujeito cognoscente da teoria Piagetiana e de evolução conceitual da teoria da psicogênese da língua escrita. Participávamos com entusiasmo das discussões em grupos de estudo, acreditando que aquelas teorias poderiam nos orientar na construção de nossas práticas pedagógicas. Relatos de alfabetizadoras¹ que atuavam na escola revelavam essa euforia. Era um sentimento comum. Para exemplificar esse estado de espírito, trago como exemplo um trecho do livro *Construindo a leitura e a escrita – reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização*, escrito por Maria Alice Setúbal Souza e Silva. O segundo capítulo do livro relata a prática docente da autora, junto a uma turma de crianças de seis anos, no ano letivo de 1985. Ela diz:

Tendo feito parte de um grupo de estudo para discussão dos trabalhos de Emilia Ferreiro, me empolguei com suas pesquisas. Nessa época, era supervisora de uma classe de pré que estava sendo alfabetizada a partir do método silábico. À medida que eu ia aprofundando as discussões no grupo de estudo, comecei a perceber as dificuldades das crianças para entender o processo de leitura e de escrita com aquela metodologia. (SILVA, 1988, p.17)

A teoria Piagetiana e as críticas à perspectiva instrumentalista do ensino da leitura, predominante nas antigas cartilhas de alfabetização, apontavam-nos a necessidade de mudança na prática de sala de aula, dando origem ao movimento construtivista na área da alfabetização. Segundo Maria do Rosário Longo Mortatti (2000), em seu livro *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*, a partir da década de 80, inicia-se o 4º momento histórico da alfabetização no Brasil, identificado por ela como o momento da desmetodização da alfabetização, caracterizado pelo deslocamento do eixo da discussão dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança.

Como se pode observar, o início da minha trajetória como alfabetizadora foi marcado pelas especificidades de uma década na qual educadores e pesquisadores anunciavam novas práticas de alfabetização.

Vale destacar outro aspecto que também provocou o engajamento de muitas alfabetizadoras em propostas construtivistas. No cenário político, esta década foi caracterizada pela redemocratização do país, com um forte apelo à garantia dos direitos políticos e sociais da população brasileira, que se fizeram acompanhar de propostas de mudanças na educação. Ocorreram muitas mobilizações sociais que acabaram influenciando a criação do Fórum Nacional em defesa da escola pública, gratuita, universal e laica. A luta pela

¹ Em lugar do masculino genérico, usarei o feminino para designar as professoras, por representarem a maioria das profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

educação de qualidade envolvia (e ainda hoje envolve) o maior dos problemas presentes na história da alfabetização brasileira: o fracasso escolar das crianças que nela estudam.

O documento *Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental*, produzido pelo IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – em julho de 2004, mostra a gravidade desse problema, desde o primeiro Censo Educacional:

Sabe-se, por exemplo, que desde o primeiro Censo Educacional brasileiro, em 1932, registrava-se uma repetência já na 1ª série do Ensino Fundamental de cerca de 60% do alunado. O acesso à escola era de 60% da população escolarizável. Na década de 1980, essa repetência baixou para 50%, verificando-se decréscimo de 10% nesse período. Entretanto, os dados estatísticos confundiam a problemática da educação brasileira, ao interpretar repetência e evasão como dois fenômenos dissociados, conforme se verá a seguir, fato que mascarava os dados sobre repetência. Ressalta-se que nesse período já se registravam altos índices de distorção idade-série, como decorrência da repetência e da entrada tardia do aluno na escola. (PARENTE & LÜCK, 2004, p.14)

Essa rápida contextualização política e educacional nos ajuda a caracterizar o que estou chamando de anos de anúncios. O que foi feito nos anos 80? Anúncios... anúncios de mudanças que seriam expandidas na década seguinte.

Dessa forma, a década de 1990 foi marcada pela propagação das práticas alternativas de alfabetização. E essa propagação ocorreu, em parte, pelos programas de formação continuada, implementados pelos governos estaduais e municipais. De acordo com Gatti (2008):

A partir de meados da última década do século passado é que a expansão da oferta de programas ou cursos de educação continuada se deu exponencialmente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. (GATTI, 2008, p. 64)

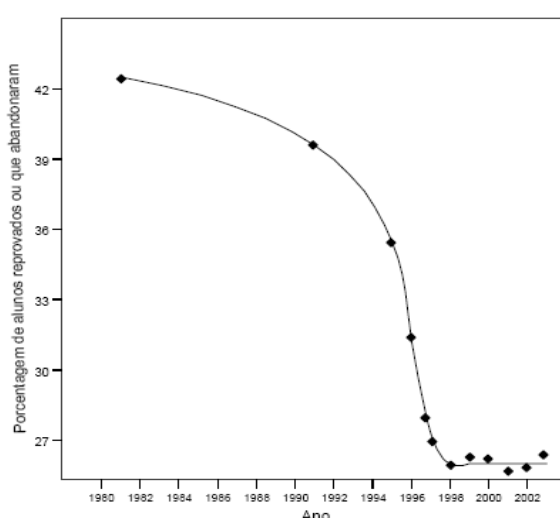
Nos anos 1990, comecei a atuar nos planos de formação da Secretaria Municipal de Belo Horizonte. Mas, para contar essa parte da minha trajetória profissional, precisarei falar das experiências vividas anteriormente na rede pública de ensino, retomando a faceta “alternativa e entusiasmada” do início da minha carreira docente.

Em 1992, comecei a trabalhar na rede municipal de ensino, conhecendo uma outra realidade da educação brasileira: a escola pública. Foi impactante! Eu era, como disse há pouco, uma professora que buscava práticas pedagógicas alternativas. Trabalhando com crianças e adolescentes das classes populares, na escola pública, logo compreendi que era muito confortável ser alternativa em uma escola onde se ensinava a crianças-filhos de pais alternativos. Sendo eles - os pais - alternativos em seus estilos de vida, a identificação com as propostas pedagógicas assumidas pelos professores era um caminho certo. Mas o que

acontece com os nossos propósitos alternativos de ensino e de educação, quando as crianças, as famílias, os colegas de trabalho e a escola não têm, eles mesmos, alternativas?

Quando ingressei na rede pública, a tarefa histórica assumida pelos educadores brasileiros era construir *a escola para todos*. Era assombroso o número de crianças fora da escola, provocada pela evasão escolar, que, por sua vez, tinha origem na enorme taxa de repetência nas escolas públicas. Se analisarmos a evolução da taxa de repetência ao longo das últimas décadas, podemos constatar que a queda dessa taxa torna-se a tônica no contexto educacional apenas a partir da década de 90. Em 1998, ela se estabiliza no patamar de cerca de 26%. O gráfico 1 mostra a evolução da taxa de não-aprovação entre 1980 e 2002.

Gráfico 1: Evolução da Taxa de Não-Aprovação



Fonte: **A Pesquisa sobre Característica de Escolas Eficazes no Brasil**

O decréscimo da taxa de não-aprovação no período 1992 a 1997 tem relação direta com as políticas educacionais de flexibilização da organização dos sistemas de ensino (os ciclos, a progressão continuada). Muitos educadores veem as políticas de não-aprovação dos anos 90 como estratégias inconsequentes de melhoria do fluxo escolar. De minha parte, quero, aqui, trazer elementos da minha experiência no engajamento em um programa de ciclos de formação, também dessa época, para ajudar na reflexão em curso. Estou falando do programa Escola Plural, implantado no ano de 1995 na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Esse engajamento começa no momento de minha entrada para a rede municipal de ensino, anos antes do surgimento dessa proposta.

Ao ingressar na rede municipal, o primeiro movimento que fiz foi procurar minha turma: aquela turma das práticas pedagógicas “alternativas”. A rede de ensino era formada por escolas de dois tipos bem delimitados: as escolas que não estavam abertas à discussão e,

consequentemente, não estariam dispostas a uma revisão de suas práticas; e as escolas nas quais os profissionais promoviam trocas de experiências entre eles, com o objetivo de socializar as práticas que vinham sendo construídas coletiva ou isoladamente. Minha primeira lotação se deu em uma destas últimas escolas. Essa escola representou, na época, um movimento político muito peculiar da Secretaria de Educação, pois havia sido criada com o objetivo de atender a alunos de uma favela localizada na região central da cidade, que estavam fora da escola por não terem conseguido sucesso na alfabetização, em escolas da redondeza. Eram crianças e adolescentes entre 9 e 15 anos de idade, com histórias de vida muito sofridas. Seus pais eram trabalhadores biscateiros que, em geral, trabalhavam na parte da manhã para terem o que comer na hora do almoço, mas não conseguiam sustento para o resto do dia. Eram, na sua maioria, analfabetos. Traziam histórias de abandono escolar por não terem condições de estudar. Estou falando, aqui, dos tais alunos que engrossavam as taxas de reprovação e evasão na década de 80.

A equipe de profissionais dessa escola recebeu a seguinte incumbência da Secretaria de Educação: fazer uma escola para esses alunos. Uma escola na qual eles gostassem de estudar e conseguissem aprender a ler e a escrever. O trabalho desenvolvido com os alunos me fez compreender que, na rede pública de ensino, *ser alternativo* é antes uma forma de protesto contra a ordem das coisas, do que um ideal profissional a ser perseguido. Descobri, também, que as alternativas para o ensino público em nosso país não estão dadas, não são naturais, como eram na escola em que eu tinha iniciado minha trajetória docente. Elas – as alternativas - precisam ser criadas com esforço e muita sorte. Em função disso é que eu ainda preservo a confiança nas alternativas pedagógicas construídas no interior de cada uma das escolas públicas brasileiras.

O trabalho nessa escola foi a experiência profissional mais importante para mim até agora. Nela compreendi o sentido da profissão docente: aprendi que, quando estamos com um grupo de alunos, emprestamos a eles as nossas palavras, compartilhamos nossas histórias de vida e negociamos nossos valores e culturas. Descobri, enfim, que os alunos despertam em nós, alfabetizadoras, sentimentos que não devem ser deixados de lado. Tudo isso impregna de sentido os nossos atos de ensinar e de aprender.

Acompanhando de perto a aprendizagem da língua escrita desses alunos, percebi, ainda, o poder da alfabetização no reconhecimento e na construção de suas identidades. Descobri que o foco do trabalho educativo não estava apenas na construção de uma escola de que eles gostassem. A alternativa era, sim, fazer com que eles considerassem, assumissem e

reconhecessem a aprendizagem da língua escrita, na escola, como algo possível de acontecer; uma experiência natural, assim como é para milhares de outras crianças.

A construção dessa alternativa de ensino encontrou fundamentos em propostas que traziam uma visão do ensino como processo de humanização e de apropriação cultural, fundamentos esses que se concretizavam na busca dos motivos que levavam os alunos à aprendizagem da leitura e da escrita. A alfabetização teria de estar relacionada à possibilidade de os alunos decifrarem as mensagens dos escritos das ruas da cidade nas quais eles passavam a maior parte do dia; dos escritos dos livros, jornais e folhetos que eram encontrados por eles enquanto catavam alimentos e objetos nos lixos de casas e prédios da redondeza; e, principalmente, dos escritos da escola à qual eles tinham uma enorme rejeição. Essa proposta de ensino foi, sem dúvida, uma grande aprendizagem para a equipe pedagógica daquela escola: uma maneira de dialogar, de ler e de escrever para e com os nossos alunos. A escola pública precisava disso. Os alunos e alunas precisavam disso. Uma escola que fizesse sentido para suas vidas. Esse era o desafio, escondido por trás da taxa de evasão escolar, que se pretendeu ver diminuída na década de 1990.

Percebi, nos novos programas educacionais, em especial, no programa Escola Plural, que prometiam colocar o aluno no centro do processo de ensino, através de uma política pedagógica de flexibilização da estrutura e do currículo escolar, uma alternativa para os alunos, para as alfabetizadoras e para a escola pública. Hoje, analisando o que representou esses programas que se expandiram por todo país, acredito na importância que eles tiveram na quase universalização da oferta e da cobertura do ensino fundamental. No início do ano de 2000, o atendimento às crianças no ensino fundamental chegou-se a mais de 95% no país. Por outro lado, é preciso reconhecer a distância entre o que esses programas fizeram de concreto e o que, de fato, precisava ter sido feito para fomentar o que os profissionais das escolas buscavam, na prática, para construírem uma escola democrática.

Como nos diz o professor Luiz Carlos de Freitas (2002), em seu artigo *A internalização da exclusão*, “não é possível querer ‘fazer justiça com as próprias mãos’ e ‘tornar o sistema educacional um sistema justo’ em meio a uma sociedade que aprofunda a injustiça do lado de fora da escola, mantém antigas e cria novas formas de exclusão dentro e fora da escola...” (FREITAS, 2002, p.300)

Ainda na fala do autor:

A questão do acesso sempre esteve associada à questão da qualidade. Há décadas que os educadores lutam, simultaneamente, por acesso a uma educação de qualidade. De fato, a questão do acesso perde sentido sem a questão da qualidade. Não são dois momentos, mas sim um único e mesmo movimento. Sua divisão em duas etapas obedece às mesmas razões pelas quais, no passado, pediram-nos que

Teremos que examinar com mais cuidado, através de estudos sobre as políticas públicas da década de 1990, até que ponto as análises apresentadas aqui se sustentam a partir de novas evidências a serem consideradas.

Ainda nesta década, acompanhando a universalização da oferta no ensino fundamental e o otimismo sobre as práticas de alfabetização, um novo conceito é introduzido no Brasil para orientar a reflexão e as propostas metodológicas de alfabetização: o *letramento*.

Quando esta palavra me foi apresentada, eu já não estava na sala de aula. No ano de 1995, participando da implementação do programa Escola Plural, comecei a atuar como formadora de colegas alfabetizadoras. Lembro-me das discussões entusiasmadas em torno do conceito de letramento no ano de 1997 com um grupo de alfabetizadoras de duas escolas municipais. Líamos e estudávamos o artigo *O que é alfabetização e letramento*, escrito por Magda Soares (1998). Esse artigo foi produzido por solicitação do Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais de Ensino/PBH (CAPE) para ser utilizado como texto didático em seminários de atualização das professoras/alfabetizadoras².

A lembrança, agora, me faz compreender por que a definição de letramento como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 1998, p.39) foi tão significativa para mim naquela época. Fiquei, por muito tempo, remoendo essa definição. Ela ressignificava a questão do sentido no processo de alfabetização tanto para os alunos quanto para os professores. Pude, também, por meio desse conceito, compreender situações de sala de aula que insistiam em me tirar algumas horas de sono. Uma delas ocorreu em uma turma de alunos de sete anos, quando eu atuava como coordenadora pedagógica. Acompanhando atentamente as propostas e encaminhamentos das professoras, observei um episódio de sala de aula que muito me instigou na época: a professora, reunida em roda com os alunos, propunha a escrita coletiva de um pedido de autorização para que o grupo de alunos pudesse realizar uma visita à padaria comunitária, que ficava próxima à escola. Essa atividade fazia parte de um projeto de trabalho sobre a fabricação de pães. O diálogo observado foi o seguinte:

² O texto “O que é alfabetização e Letramento” foi publicado no livro *Letramento em três gêneros*, no ano de 1998, e na revista *Escola e Escrita/CAPE/PBH*, no ano de 1999.

Professora: Vamos escrever juntos o pedido de autorização para a visita à padaria para que seus pais assinem.

Aluno: Para quê?

Professora: Para pedir autorização dos pais.

Aluno: Ah, não precisa. Eu pergunto para minha mãe.

Professora: Mas é preciso trazer a autorização por escrito.

Aluno: Por quê?

Professora: Para que eu tenha certeza de que ela deu autorização.

Aluno: Então, minha mãe pode vir aqui na entrada da escola para falar que ela deixa ir à padaria.

Professora: Mas é preciso a autorização por escrito. Ela fica guardada na escola, caso aconteça alguma coisa.

Aluno: Por quê?

Professora: Porque tem que ter um comprovante de que a saída do aluno foi autorizada.

Aluno: Mas a minha mãe não vai voltar atrás se acontecer alguma coisa.

Professora: Mas tem que ter o comprovante porque a prefeitura exige. É a regra.

Aluno: Ah, então, é só ela escrever a autorização.

Nesse diálogo, observei que a interação entre professora e aluno é provocada e entremeada pelo valor que cada um atribui à língua escrita, em suas relações sociais e, consequentemente, em seus atos de aprender e ensinar. Para o aluno, que provavelmente falou em nome de muitos de seus colegas, a escrita não era vista como mediadora na interlocução entre escola e família, pelo menos na situação que envolveu o consentimento ou não de uma atividade escolar; para a professora, que representava institucionalmente a escola, a autorização escrita significava o meio e expressava o tipo de relação esperada entre a escola e a família. O estranhamento do aluno resulta na negação da tarefa proposta pela professora. É um flagrante da forma como a cultura letrada orienta não apenas as ações de ensino e de aprendizagem da língua escrita na escola, mas também o diálogo e a interação – ou o não-diálogo e a não-interação entre professores e alunos.

Isso traz duas questões para reflexão. A primeira delas diz respeito à formação dos alunos no contexto escolar em situações de ensino que não promovem ou, até mesmo, impedem que o uso e a função da escrita para diferentes grupos sociais sejam negociados em sala de aula. Que efeito tem na aprendizagem das crianças (como elas reagem, o que sentem, que representações constroem) quando elas não compreendem/não se apropriam do sentido das atividades que envolvem a escrita em sala de aula? A segunda questão está relacionada ao dever que as professoras têm de interrogar constantemente as próprias práticas pedagógicas, para que elas estejam sempre vivas, em movimento, em consonância com a história. Nossas práticas de alfabetização direcionam os alunos para o uso da escrita? Há aspectos e dimensões da prática de alfabetização que podem contribuir para o desenvolvimento da condição letrada dos alunos? Quais? Como? Como alfabetizar e letrar ao mesmo tempo? Essas perguntas vêm,

na última década, direcionando os interesses e as discussões de professores e pesquisadores para os aspectos teórico-metodológicos da alfabetização. Retomarei mais adiante esta discussão.

Mais desafios... mais avanços... É o que nos impõe o tempo. O ano 2000 chegou e nos apresentou um novo indicador do fracasso escolar: os resultados das avaliações externas promovidas pelo Estado. Como falar dessa década sem destacar essa ação do Estado como meio de se promover a qualidade do ensino no Brasil? Embora seja extremamente necessária uma reflexão sobre os pressupostos ideológicos dessa ação do Estado para que tenhamos uma visão mais ampla e crítica da realidade educacional em nosso país, dado o limite do que se pretende neste artigo, darei ênfase aos seus aspectos pedagógicos.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, a partir de 1990, substituiu o Sistema de Avaliação de Ensino Público de 1º grau – SAEP –, criado em 1987. A partir de 1995, porém, houve a intenção explícita de se garantir a comparabilidade dos resultados para se formar uma série histórica da avaliação. Na primeira década de 2000, as avaliações externas ganham visibilidade por terem conseguido avanços metodológicos importantes e por terem ampliado o alcance do exame com a PROVA BRASIL. Essa, introduzida em 2005, passou a avaliar o desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática em cada unidade escolar. No ano de 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB - para monitorar as políticas públicas e o ensino das escolas, por meio da análise combinada do desempenho dos alunos nos exames da PROVA BRASIL, das informações geradas pelo SAEB e da taxa de aprovação nas escolas.

No ano de 2006, as avaliações externas alcançam, no Estado de Minas Gerais, os anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi criado o PROALFA – uma das três provas do sistema mineiro de avaliação. Essa prova volta-se para crianças de oito anos de idade, com o objetivo de medir o nível de alfabetização ao final de três anos de escolarização – o que corresponde à etapa considerada ciclo da alfabetização.

De caráter censitário, o PROALFA, a partir de uma escala de proficiência, indica o nível de alfabetização de cada criança e o nível médio das escolas, níveis esses classificados em: baixo desempenho, desempenho intermediário e desempenho recomendável.

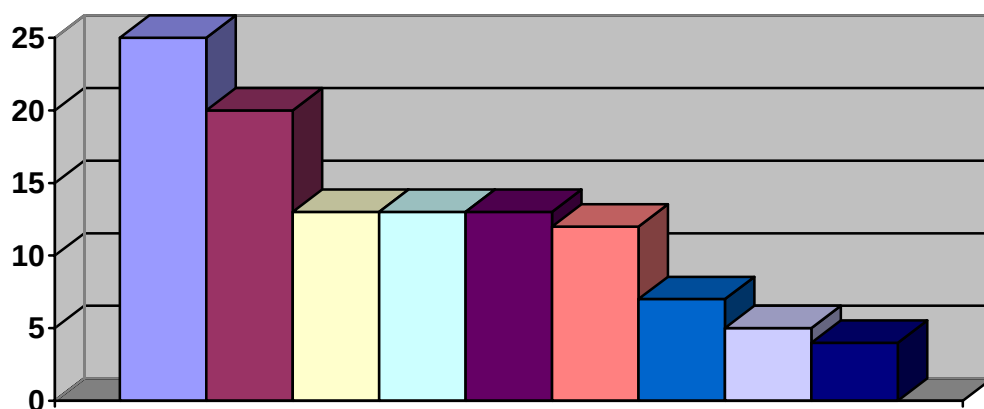
No ano da primeira realização dessa avaliação nas escolas, eu coordenava o Núcleo de Alfabetização e Letramento da Secretaria Municipal de Educação. Pude, assim, acompanhar de perto como uma avaliação externa mobiliza os gestores da educação. Diante do *ranking* dos resultados das escolas, voltar o olhar e a discussão para o eixo do pedagógico é quase uma missão impossível. No âmbito das administrações municipais, a política da avaliação externa

promove a criação de projetos e programas para “atender” e monitorar as escolas que apresentaram resultados insatisfatórios e oferecer estímulos para aquelas que apresentam bons resultados, estratégias consideradas fundamentais para se promover a qualidade do ensino, segundo os pressupostos da escola eficaz³. Não estou fazendo um desabafo, mas, sim, talvez, um alerta, pois presenciei a dificuldade de se assumir a política educacional direcionada com atitudes diferentes dessas, quando se tem em mãos uma lista de escolas classificadas da pior para a melhor, de acordo com os resultados de seus alunos.

A partir dos primeiros resultados, a equipe técnica da secretaria, coordenada pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento, foi para as escolas conhecer professoras e alunos das turmas de baixo rendimento no PROALFA. Não vou esquecer o que ouvi de uma professora: “Quem são essas pessoas que dizem que meus alunos são de baixo rendimento? Se o ensino foi resumido no rendimento dos alunos em um teste, elas precisam vir aqui pra ver o quanto os meus alunos renderam esse ano. Eram crianças que não liam e não escreviam no início do ano, agora, foram capazes de fazer esse teste sem choro, sem pânico. O teste mostrou a dificuldade que eles ainda têm para ler um texto, mas isso não tem nada a ver com classificá-los como alunos de baixo rendimento”.

Em 2007, na segunda realização do PROALFA reunimos um grupo de diretores, coordenadores e professores, representantes das 30 escolas que tiveram os piores resultados. Juntos, analisamos os resultados dos alunos e os seus índices do IDEB. O relatório final dessa ação apontou alguns pontos que merecem ser levados em conta, porque trazem a análise de pessoas que estão na escola, cumprindo a tarefa do ensino na ponta. Dentre outras coisas, foram levantadas 9 ações como estratégias necessárias para promover o sucesso dos alunos no processo de alfabetização. O gráfico abaixo mostra quais e com que peso as ações foram apontadas.

³ Uma definição possível de escola eficaz, talvez a mais simples, é apresentada por Mortimore (1991). Segundo esse autor, a escola eficaz é aquela onde o progresso do aluno vai além do que seria esperado levando em consideração as suas características ao ingressar na escola. Assim, a escola eficaz adiciona valor (*value added*) ao resultado escolar do aluno, comparativamente ao que ele teria em outra escola. A idéia implícita a essa definição de escola eficaz é a de que a escola tem uma parcela de responsabilidade nos resultados escolares atingidos pelos alunos. (FERRÃO, BELTRÃO & FERNANDES, 2002, p.7)



- Parceria com o setor da saúde e outros setores da administração pública no atendimento às famílias dos alunos.
- Valorização do coordenador pedagógico no interior da escola.
- Intitucionalização do tempo de planejamento e organização do ensino
- Implementação de uma formação em serviço voltada para a orientação da prática de alfabetização.
- Elaboração da proposta de alfabetização na Educação Infantil articulada com o trabalho no Primeiro ciclo
- Professor/alfabetizador fora do quadro efetivo da escola para o atendimento dos alunos fora do ciclo da alfabetização.
- Definições de ordem curricular
- Aumento da jornada do aluno na escola.
- Implementação de ações que promovam a aproximação entre a família/comunidade e escola.

Observa-se que a parceria entre setores da administração municipal é apontada como a ação de maior peso pela maioria dos representantes das escolas. Essa ação estaria relacionada a fatores externos à escola que dependem de políticas mais amplas da gestão municipal. Em seguida, são levantadas ações relacionadas a fatores internos, que vão desde a gestão pedagógica do trabalho educativo ao trabalho desenvolvido pelas professoras em sala de aula (a valorização da função do coordenador pedagógico, o planejamento do ensino, a formação continuada do professor, a articulação entre as propostas de alfabetização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e o alfabetizador em graus de ensino mais avançados). Por último, são levantadas ações relacionadas a fatores externos que envolvem a gestão das propostas pedagógicas (definições de ordem curricular, aumento da jornada do aluno na escola e aproximação entre família e escola).

A partir desse relatório, criou-se um projeto chamado “Ações Integradas para a Aprendizagem em Alfabetização”. A equipe do Núcleo de Alfabetização e Letramento assumiu, em parceria com os representantes dessas escolas, a formulação e a orientação das práticas das professoras na área da alfabetização. Os diretores das escolas programaram outras ações voltadas para a participação das famílias na escola, mas o item apontado por elas como o de maior peso, a parceria entre os setores da administração pública, não ocorreu de fato.

Quero chamar a atenção para isso, porque me parece que, quando os representantes das escolas apontam essa ação como uma necessidade de maior peso para ajudar as crianças a obterem sucesso no processo de alfabetização, estão nos alertando para o fato de que a alfabetização dessas crianças precisa ser vista como um processo que não se esgota em suas dimensões cognitiva, afetiva e cultural. O sucesso da alfabetização dessas crianças tem sido, por muito tempo, comprometido pelos graves problemas sociais que elas e suas famílias enfrentam. Hoje tenho convicção de que, para dar certo, uma política educacional de alfabetização precisa ser discutida por todos os setores da gestão pública. São muitas crianças e adolescentes sem condições sociais para o desenvolvimento de suas aprendizagens escolares. Enquanto isso não for levado em conta de forma mais radical pelos governos, vamos levar mais tempo para alterar o que foi anunciado no trecho abaixo, retirado de uma reportagem do jornal *Folha de São Paulo* (12/07/2009):

12/07/2009 - 10h46

Brasil tem 11,5 % de crianças analfabetas, aponta IBGE

ANTÔNIO

GOIS

da **Folha de S.Paulo**, no Rio

Apesar dos avanços, o Brasil ainda tem 11,5% das crianças de oito e nove anos analfabetas.

Este percentual já foi bem maior (47% em 1982), mas, na atual década, vem caindo em ritmo mais lento, segundo a Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), do IBGE. De 2001 a 2007, a redução foi de apenas 2,5 pontos.

Uma criança não alfabetizada com mais de oito anos de idade apresenta dificuldades não apenas em português, mas em todas as outras disciplinas, já que sua capacidade de compreender textos é limitada.

É normal que, à medida que um indicador melhora, seu ritmo de queda reduza. O problema é que, se continuar caindo na mesma velocidade de 2001 a 2007, o Brasil dificilmente cumprirá a meta de ter até 2022 toda criança plenamente alfabetizada aos oito anos de idade, estipulada pelo movimento Todos Pela Educação.

Nesta mesma edição da *Folha de São Paulo*, encontramos uma nota a respeito de como o Ministério da Educação pretende enfrentar tal desafio:

FOLHA DE SÃO PAULO, 12/07/2009 - SÃO PAULO SP
MEC PRETENDE AMPLIAR REDE DE PRÉ-ESCOLA
DA SUCURSAL DO RIO

A secretária de educação básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda, diz que as principais ações da união para combater o problema são a criação da provinha Brasil, a melhoria na formação de professores alfabetizadores, a distribuição de livros adequados para crianças pequenas e o investimento em creches e pré-escolas. (...)

O que está anunciado como “as principais ações da união para combater o problema” é necessário e vai contribuir de forma significativa no processo de alfabetização de milhares de crianças. Mas, se no âmbito das administrações municipais não houver uma política mais ampla para a educação, caminharemos a passos lentos.

Vou aproveitar o trecho da reportagem para falar de uma outra avaliação, criada em 2008, para a alfabetização: a PROVINHA BRASIL. Em uma outra direção, a PROVINHA BRASIL concretiza o princípio da avaliação diagnóstica da aprendizagem. Sua aplicação e correção – que são realizadas nas próprias escolas, ocorrem no segundo ano do ensino fundamental. Seus resultados tendem a possibilitar uma análise da aprendizagem das crianças, tendo em vista o planejamento do trabalho pelo professor. Não há *ranking*. Cada escola deve analisar os resultados dos seus alunos, expressos por níveis com descritores claros para os professores. Dessa forma, a PROVINHA BRASIL pode se tornar um instrumento, nas mãos das professoras, de conhecimento dos alunos e da turma como um todo. Para a coordenação pedagógica das escolas, ela pode subsidiar o trabalho com o grupo de professoras na definição de metas e objetivos de aprendizagem e de ensino, bem como os planos de trabalho ao longo do ano letivo, baseados no conjunto de capacidades a serem abordadas junto aos alunos.

A PROVINHA BRASIL, sob o meu ponto de vista, representa um momento importante que temos vivido nos últimos anos: a reinvenção da alfabetização (SOARES, 2004). A autora caracteriza este momento como uma defesa à especificidade da alfabetização e à sua importância na escola, ao lado do letramento. Segundo Soares:

(...) o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras. (SOARES, 2004, p.16)

A reinvenção da alfabetização é, assim, a atual tarefa a ser cumprida na área da alfabetização. Muitas professoras/alfabetizadoras e pesquisadores encontram-se envolvidos na discussão em torno do **ensino inicial e sistemático da escrita na perspectiva do**

letramento⁴. Em 2005, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE –, em parceria com o Ministério da Educação, produziu uma coleção chamada “Instrumentos da Alfabetização”. Essa coleção tem sido utilizada em muitas redes públicas de ensino, com a finalidade de fornecer um conjunto de orientações teórico-metodológicas que buscam dar direção para o desenvolvimento do trabalho docente nas escolas. O diálogo com alfabetizadoras de diversos lugares do Brasil, mediado pela leitura e estudo dessa coleção, nos alerta para a necessidade do aprofundamento de questões metodológicas para a didática da alfabetização.

As professoras têm apontado a progressão e os procedimentos de ensino na alfabetização como questões pouco abordadas nas orientações e diretrizes metodológicas. O que nos indica uma necessidade de se incluir essas temáticas em nossas investigações sobre os saberes docentes e as práticas de alfabetização. Acredito, assim, que, nos próximos anos, estaremos aprofundando discussões teórico-metodológicas que devem fortalecer e ampliar o movimento a favor da reinvenção da alfabetização. Isso inclui, ainda, uma maior atenção para a discussão em torno do uso do computador e de outras tecnologias nas propostas didáticas para a alfabetização. No que diz respeito à dimensão do letramento, as práticas docentes têm evidenciado que os gêneros textuais são bons eixos para o desenvolvimento do trabalho junto às crianças, principalmente porque possibilitam o encaminhamento do ensino inicial da leitura e escrita a partir dos textos escritos. Além disso, permitem a exploração de seus constituintes (suporte, formatação, domínio discursivo, dentre outros) e a abordagem das capacidades envolvidas nos processos de leitura e de escrita dos textos.

Gostaria de finalizar ressaltando o fato de que muitos acontecimentos e ações do e no contexto educacional ficaram fora desse breve relato. Seria interessante que outras/os alfabetizadoras/es e pesquisadoras/es, que também estiveram presentes nos encontros do COLE nesses 30 anos, contribuíssem para a ampliação do vivido-relatado, contando e analisando suas trajetórias na área do ensino da leitura no Brasil.

⁴ Tenho me dedicado a essa área da pedagogia. Desenvolvi, no mestrado, um estudo em torno dos procedimentos de ensino para a aquisição do sistema de escrita - *Exercícios para compreender o sistema de escrita: o caso do livro “Letra Viva” (2001)*; e, no doutorado, um estudo que focou o processo de aquisição da leitura por alfabetizandos e o contexto escolar de suas aprendizagens - *O processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizandos considerados portadores de dificuldades de aprendizagem (2007)*.

Referências Bibliográficas

FERRÃO, M. E., BELTRÃO, K. I. & FERNANDES, C. *Aprendendo sobre a escola eficaz: evidências do Saeb 1999*. Brasília: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2002.

FRANCO, Creso & BONAMINO, Alicia. *A Pesquisa sobre Característica de Escolas Eficazes no Brasil - Breve Revisão dos Principais Achados e Alguns Problemas em Aberto*. Revista Educação On-line, nº 1. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/2081.pdf>>. Acesso em: 12/05/2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A internalização da exclusão*. Educação e Sociedade, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 15/11/2008.

GATTI, Bernardete. A. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 26/04/2009

GOIS, Antônio. Brasil tem 11,5% de crianças analfabetas, aponta IBGE. *Folha de São Paulo*, Rio de Janeiro, 12 jul. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u593920.shtml>>. Acesso em: 12/07/2009.

MONTEIRO, Sara M. *Exercícios para compreender o sistema de escrita: o caso do livro "Letra Viva"*. 2001. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

MONTEIRO, Sara M. *O processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizando considerados portadores de dificuldades de aprendizagem*. 2007. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

PARENTE, Marta M. de A. & LÜCK, Heloísa. *Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental*. Brasília: Ipea, 2004. 38, vi p. (IPEA - Texto para discussão, 1032). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/2004/td_1032.pdf>. Acesso em: 10/06/2009

SILVA, Maria Alice S. Souza. *Construindo a leitura e a escrita – reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização*. São Paulo: Ática, 1988.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação. V. 23, n. 25, p. 5-17, 2004.