

# Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização

## **CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO**

### **Caderno**



*Ensino Fundamental  
de 9 anos*

**GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SECRETÁRIO-ADJUNTO DE EDUCAÇÃO  
SUBSECRETÁRIA DE  
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
SUBSECRETÁRIO DE ADMINISTRAÇÃO  
DO SISTEMA DA EDUCAÇÃO**

Aécio Neves da Cunha  
Vanessa Guimarães Pinto  
João Antônio Filocre Saraiva

Maria Eliana Novaes

Gilberto José Rezende dos Santos

#### **EQUIPE TÉCNICA**

<b>SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL</b>	Raquel Elizabete de Souza Santos
<b>SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO DIRETORIA DE CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS</b>	Bernardette Castro Salles
<b>SUPERINTENDÊNCIA DE ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL</b>	Syene Maria Coelho de Toledo
	Maria Célia Basques Moura
	Maria Regina da Silva Moreira

U58c

Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.  
Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

Ciclo Inicial de Alfabetização/Centro de Alfabetização, Leitura e  
Escrita. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas  
Gerais, 2003.

26 p. (Coleção: Orientações para a Organização do Ciclo Inicial  
de Alfabetização; 1)

1. Alfabetização Minas Gerais. I. Título. II. Secretaria de Estado  
da Educação de Minas Gerais. III. Ceale/FaE/UFMG. IV. Ensino  
Fundamental de Nove Anos. V. Título da Coleção.

CDD 372.4

**Catologação da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA/CEALE**

#### **FICHA TÉCNICA**

##### ***Elaboração***

Antônio Augusto Gomes Batista - *Diretor*  
Aparecida Paiva  
Ceris Ribas  
Isabel Cristina Alves da Silva Frade  
Maria da Graça Ferreira da Costa Val  
Maria das Graças de Castro Bregunci  
Maria Lúcia Castanheira  
Sara Mourão Monteiro

##### ***Consultores***

Carla Viana Coscarelli  
Marco Antônio de Oliveira

##### ***Revisão***

Luiz Carlos de Assis Rocha

##### ***Diagramação e Editoração Eletrônica***

Vívien Gonzaga e Silva

A coleção **Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização** faz parte da estratégia de preparação dos professores para atuarem no ensino fundamental que, a partir de 2004, passou a ter a duração de nove anos.

A implantação do ensino fundamental de 9 anos, organizado em ciclos nos anos iniciais com ênfase na alfabetização e no letramento, na rede estadual e na maioria dos municípios do Estado de Minas, constitui-se em poderosa ferramenta para elevação da qualidade da educação pública, pois significa a universalização da pré-escola no âmbito do ensino fundamental. Com mais tempo para ensinar e mais tempo para aprender, a escola terá condições de planejar seu trabalho e propiciar experiências pedagógicas e culturais a todas as crianças de modo a garantir a aprendizagem significativa.

Agradeço à equipe do Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) da Faculdade de Educação da UFMG que elaborou esta coleção. Sou grata também às professoras alfabetizadoras\* da Rede Pública Escolar que participaram de grupos de discussão, partilhando suas experiências profissionais com a equipe do Ceale.

**Vanessa Guimarães Pinto**  
**Secretária de Educação**

---

\* Ana Célia Costa Conrado, Ana Maria Prado Barbosa, Bernadete do Carmo Gomes Ferreira, Dirlene Aparecida Chagas Guimarães, Maria Lúcia Nogueira Ribeiro, Maria Terezinha Pessoa Vieira de Aquino, Maura Lúcia de Almeida, Nancy Fernandes Rodrigues de Souza, Rita de Cássia Pinheiro Quaresma, Rosa Maria Lacerda, Rosângela Presoti Versieux, Rosângela Rodrigues de Araújo Prado, Soraya do Valle.

Este caderno integra a Coleção *Orientações para o Ciclo Inicial de Alfabetização*, elaborada para auxiliar as escolas das redes públicas do Estado de Minas Gerais na organização do Ciclo Inicial de Alfabetização.

A Coleção é composta dos seguintes cadernos:

- **Caderno 1: Ciclo Inicial de Alfabetização**
- Caderno 2: Alfabetizando
- Caderno 3: Preparando a escola e a sala de aula
- Caderno 4: Acompanhando e avaliando

Para que a Coleção possa, de fato, auxiliar na organização do Ciclo Inicial de Alfabetização, a sua colaboração é muito importante. Escreva, dando suas sugestões e fazendo suas críticas.

**Entre em contato conosco:**

SEE/SD/SED/DEIF  
Av. Amazonas, 5855 - Gameleira  
Belo Horizonte/MG  
CEP: 30.510-000  
Fax: 31 3379-8658  
sed.deif@educacao.mg.gov.br

Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação/CEALE  
Projeto Ciclo Inicial de Alfabetização  
Av. Antônio Carlos, 6627 – Campus Pampulha  
Belo Horizonte / MG  
CEP: 31.270-901  
Fax: 31 3499 53 35  
cicloinicial@fae.ufmg.br

# SUMÁRIO

Apresentação .....	7
Como a Coleção foi elaborada? .....	8
Débora .....	10
Analfabetismo na escola!? .....	12
Alfabetização no Brasil .....	14
Um problema dos ciclos? .....	18
Um problema de método? .....	22
O que fazer? .....	25



## APRESENTAÇÃO

A rede de ensino do Estado de Minas Gerais implantou o Ensino Fundamental de nove anos. Dividiu esse ensino em dois grandes ciclos de aprendizado. Há o Ciclo Inicial de Alfabetização, com duração de três anos e voltado para o atendimento às crianças de seis, sete e oito anos. E há o Ciclo Complementar de Alfabetização, que atende às crianças de nove e dez anos e tem a duração de dois anos.

Muitos educadores – professores, supervisores e diretores – devem estar se perguntando:

- Como trabalhar com esse novo sistema?
- Que atividades propor para os diferentes Ciclos?
- Que habilidades ou capacidades deve-se buscar desenvolver em cada um desses momentos da Educação Fundamental?
- Como trabalhar com as crianças de seis anos que passarão a ingressar no primeiro ano do Ciclo Inicial de Alfabetização?

Além disso, muitos professores, supervisores e diretores devem também estar se perguntando:

- Por que modificar (mais uma vez) a organização do Ensino Fundamental?

Explicar as razões que orientaram essa nova forma de organização do Ensino Fundamental é o objetivo deste Caderno. Discutir, com os educadores, como organizar pedagogicamente o Ciclo Inicial de Alfabetização, para fazer com que toda criança tenha assegurado o seu direito de aprender a língua escrita, é o objetivo dos demais cadernos.

Cada um desses cadernos integra a coleção denominada *Orientações para o Ciclo Inicial de Alfabetização*. Seu tema central é

Posteriormente, uma outra coleção abordará o Ciclo Complementar de Alfabetização.

a organização do trabalho, na escola e na sala de aula, para a alfabetização inicial das crianças. Por essa razão, concentra sua atenção no primeiro ciclo da Educação fundamental. Seu objetivo central é discutir, com os educadores, instrumentos pedagógicos a serem compartilhados entre as escolas para a elaboração, a execução e a avaliação de seus projetos para o ensino inicial da língua escrita, da alfabetização.

A *Coleção* foi apresentada e discutida, em sua versão preliminar, em um evento exclusivamente destinado a essa finalidade, denominado *Ensino Fundamental de Nove anos: Congresso Estadual de Alfabetização*, organizado pela Secretaria de Estado da Educação, em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação/UFMG (CEALE). O Congresso foi realizado no período de 2 a 5 de dezembro de 2003, em Belo

## Ciclo Inicial de Alfabetização

Horizonte, com a participação de 1800 educadores mineiros. A dinâmica do evento possibilitou o envolvimento dos participantes com conferências, palestras, discussões em grupo e em plenária, resultando em inúmeras contribuições para a ampliação desta proposta, a ser compartilhada com todos os educadores envolvidos com o Ciclo Inicial de Alfabetização do Estado de Minas Gerais.

Essa Coleção é constituída de quatro cadernos:

### **Caderno 1: Ciclo Inicial de Alfabetização**

Este Caderno apresenta e problematiza os fatores que justificam a reorganização do Ensino Fundamental no Estado e a ênfase que nesse processo se dá à alfabetização. No Caderno, você examinará e discutirá respostas às questões sobre o porquê e o para que da proposta de ciclos de alfabetização.

### **Caderno 2: Alfabetizando**

Nos diferentes momentos do Ciclo Inicial de Alfabetização, o que ensinar? Que habilidades ou capacidades devem ser desenvolvidas? Nesse Caderno, você analisará e debaterá essas habilidades e capacidades e sua distribuição ao longo dos três anos do Ciclo.

### **Caderno 3: Preparando a escola e a sala de aula**

A organização da escola para o difícil trabalho de alfabetização é o tema desse Caderno. Nele, são apresentados critérios e instrumentos relativos à seleção de professores alfabetizadores, ao planejamento da sala de aula, de sua rotina e das atividades a serem realizadas e à seleção dos métodos e livros de alfabetização.

### **Caderno 4: Acompanhando e avaliando**

Como diagnosticar o conhecimento dos alunos? Como avaliá-los? Como avaliar a escola? Que respostas dar aos problemas de ensino e de aprendizagem detectados pelo diagnóstico e pela avaliação? O Caderno apresenta instrumentos para auxiliar a responder a essas perguntas.

Até aqui, foram apresentadas as finalidades desta Coleção e sua estrutura. Nas duas seções seguintes, você poderá conhecer e analisar como a Coleção foi elaborada.

## Como a Coleção foi elaborada?

Atendendo a demanda da SEE-MG, esta Coleção foi elaborada por uma equipe de professores do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). O Centro é um órgão da

A noção de letramento é discutida mais à frente.

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que desenvolve projetos de pesquisa e ação educacional na área da alfabetização e do letramento.

Para elaborá-la, a equipe baseou-se em três pressupostos principais:

- A Coleção deveria assumir um caráter predominantemente *prático*, de modo a fornecer aos educadores instrumentos para auxiliá-los no planejamento, no acompanhamento e na avaliação da alfabetização. O Brasil e o Estado de Minas Gerais já contam com ricos referenciais curriculares. Não seria o caso de propor mais um documento geral de referência, mas de tornar suas mais relevantes contribuições operacionais e passíveis de ser implementadas pelos educadores.
- A Coleção deveria assumir uma atitude equilibrada em relação às polarizações teóricas e metodológicas que caracterizam o estado atual das discussões sobre alfabetização. Isso significa evitar a defesa de apenas uma proposta teórico-metodológica, como, por exemplo, uma das que se fundamentam em métodos de base fônica ou uma das que se orientam por pressupostos construtivistas. Mais relevante seria a reavaliação ou o redimensionamento das questões teórico-metodológicas, no atual contexto político-pedagógico e à luz de nossas atuais necessidades, para que as principais contribuições dessas diferentes perspectivas da alfabetização possam ser incorporadas.
- A Coleção deveria basear-se na experiência e no saber acumulados pelos professores alfabetizadores, que enfrentam cotidianamente os desafios da alfabetização e dão respostas positivas a esses desafios.

O debate teórico-metodológico da área da alfabetização será apresentado nas seções seguintes.

Tendo em vista esses pressupostos, a equipe do CEALE utilizou três grandes conjuntos de fontes para a elaboração da Coleção:

- A documentação oficial produzida nos últimos anos, no Brasil, na qual se incluem, entre outros documentos, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998), que define vários eixos de formação e capacidades a eles relacionadas, e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), que sistematizam objetivos para o ensino da língua, definindo categorias de conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) em função de vários eixos didáticos.
- Estudos e pesquisas nacionais e internacionais sobre a alfabetização, produzidos com base em diferentes perspectivas teóricas.
- A experiência de um grupo de alfabetizadores da rede pública do Estado, que discutiu sua prática de ensino com a equipe do CEALE, evidenciando problemas e dificuldades, e apresentando as soluções dadas a esses problemas. A experiência desse grupo foi ampliada com a participação no referido Congresso, a ela se agregando as contribuições de representantes das escolas públicas do Estado de Minas Gerais.

## Ciclo Inicial de Alfabetização

- Após o Congresso, a equipe do CEALE reformulou a Coleção, que a Secretaria de Estado de Educação agora apresenta a toda a rede de ensino.

A implementação do Ciclo Inicial de Alfabetização será acompanhada ao longo dos anos de 2004, 2005 e 2006. Por meio desse acompanhamento, novas reformulações poderão ser feitas na Coleção, para que ela se torne uma referência efetiva no trabalho das escolas.

Apresentamos, até aqui, as finalidades e a estrutura desta Coleção, o processo de sua elaboração e consolidação final. É preciso, agora, examinar:

- por que a reorganização do Ensino Fundamental foi necessária?
- por que enfatizar a alfabetização?
- por que elaborar esta Coleção?

Uma menina chamada Débora nos ajudará a responder a essas questões.

Além desta Coleção, a SEE-MG está preparando outros subsídios para implementação dos ciclos de alfabetização. Eles dizem respeito a dimensões como a formação do alfabetizador, seu estatuto profissional, suas condições de trabalho e a avaliação desta proposta.

### Débora

Débora tem 12 anos. Ela está numa turma equivalente à 4ª série da educação fundamental. Foi reprovada duas vezes. Ela lê e escreve com tanta dificuldade que não se considera alfabetizada. Numa entrevista com a supervisora de sua escola, ela disse: “Não sei escrever direito; quando faço alguma coisa, faço errado”. Na mesma entrevista, quando indagada sobre as pessoas que, em sua casa, sabem ler e escrever, ela respondeu que todos sabiam, menos ela e sua irmã. Sua irmã tem dez anos e está na terceira série.

Débora vive na região metropolitana de Belo Horizonte, na periferia de uma das várias cidades que compõem a metrópole. Sua família é pobre e, às vezes, passa por períodos difíceis. Mas seus pais são alfabetizados e, de acordo com ela, sua mãe “anota as coisas para não ficar devendo” e seu pai “costuma escrever as contas”. De outras pessoas que, na vizinhança usam a escrita, Débora lembra-se de uma vizinha que escreve para saber “o que faz no serviço e as coisas que está precisando em casa”.

Débora já sabe que a escrita representa sons da língua, o que é um passo muito importante em seu processo de alfabetização. Ela escreve e lê corretamente muitas palavras: algumas porque decorou sua forma; outras porque são mais simples. Por exemplo, num ditado, escreveu corretamente “caneta” e “caderno”, dentre outras palavras.

Mas Débora faz também erros estranhos de escrita, que não condizem com seus acertos: ela troca sempre, por exemplo, o P pelo T, duas letras muito diferentes graficamente e

O caso de Débora baseia-se em diferentes casos reais de crianças com dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita. Mas a maior parte das informações foi extraída de casos relatados e analisados pela professora Ana Maria Prado Barbosa. Ela atua como docente e como supervisora na rede de ensino do Estado.

que representam sons muito diferentes, escrevendo “latis”, em vez de “lápiz”; “latiseira”, em vez de “lapiseira”. Débora também escreve de maneira pouco previsível outras palavras: “zir”, em vez de “giz”, “sena”, em vez de “semana”, “trino”, em vez de “tio”.

Na leitura, a lentidão, a hesitação e a necessidade de decompor cada sílaba mostram como, para ela, é difícil decodificar palavras. Tão difícil que, lendo textos, o sentido de palavras e passagens se perde. Débora manifesta várias dificuldades na leitura: não consegue ler globalmente as palavras; sílabas pouco comuns (e, em geral, mais difíceis para um aprendiz) terminam por exigir um grande dispêndio de tempo e de energia, como em “elefante”, “tigre”, “leão” e “coelho”.

Com certeza, Débora já sabe muitas coisas importantes sobre a língua escrita. Mas deveria saber muito mais aos doze anos, na 4ª série: em razão de suas dificuldades na codificação e na decodificação de palavras, apresenta sérias limitações para escrever e ler textos; apresenta sérias limitações para usar a escrita na escola para aprender novos conteúdos e para desenvolver novas habilidades.

A supervisora da escola de Débora estava fazendo uma complementação de seu curso de Pedagogia. E Débora se correspondeu com um dos professores da supervisora. Na primeira carta, ela escreveu, com a ajuda da supervisora:

*oi*

*brigada tela [pela] carta ce [que] você mondou [mandou]  
para min [...] você deve ser legau Não pre siza desipre  
acuta [não precisa de se preocupar]*

*descute [desculpe] pela*

*com a letre [letra]*

*um abraço*

*Débora*

*Eugostei da carta  
escrevada  
di novo*

Na primeira carta, o professor disse a Débora para desculpá-lo pela letra ruim. Foi por isso que ela respondeu que não era para se preocupar com a sua letra.

Na mesma turma de Débora, outras crianças apresentam dificuldades parecidas: há o William, há o Jhonatan. William lê, mas escreve com muitas dificuldades. Jhonatan, como Débora, lê e escreve com dificuldade.

Como eles, mais da metade das crianças de 4ª série manifesta tantas dificuldades que não pode ser considerada alfabetizada, ou alfabetizada funcionalmente. Descobrimos isso em 2003.

## Analfabetismo na escola!?

Em 2003, os jornais e as revistas noticiaram o fracasso da escola brasileira em fazer com que seus alunos se alfabetizem, aprendendo a ler e a escrever.

As notícias foram a propósito da divulgação dos resultados de duas avaliações das habilidades de leitura de crianças e jovens brasileiros. A primeira é a do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A segunda é a do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), desenvolvida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e envolvendo diferentes países.

32 países participaram do PISA, dentre eles Coréia do Sul, Espanha, EUA, Federação Russa, França, México, Portugal e Brasil.

E os resultados não são nada bons. De acordo com os dados do PISA, a proficiência em leitura de estudantes brasileiros de quinze anos é significativamente inferior à de todos os outros países participantes da avaliação.

De acordo com os dados do SAEB, na avaliação realizada em 2001 (divulgada em 2003), apenas 4,48% dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental possuem um nível de leitura adequado ou superior ao exigido para continuar seus estudos.

*Qualidade da Educação:*  
uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/INEP. Abril 2003.

Uma parte deles apresenta um desempenho situado no nível intermediário: 36,2%, segundo o SAEB, estão “começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para a 4ª série” (p. 8). A grande maioria se concentra, desse modo, nos estágios mais elementares de desenvolvimento: 59% dos alunos da 4ª série apresentam acentuadas limitações em seu aprendizado da leitura e da escrita. Dito de outra forma: cerca de 37% dos alunos estão no estágio *crítico* de construção de suas competências de leitura (o que significa que têm dificuldades graves para ler) e 22% estão abaixo desse nível, no estágio *muito crítico* (o que significa que não sabem ler).

Segundo o SAEB, as crianças no estágio crítico se caracterizam pelo fato de não serem “leitores competentes”, por lerem “de forma truncada, apenas frases simples” (p. 8). As crianças no estágio muito crítico, por sua vez, são aquelas que “não desenvolveram habilidades de leitura. Não foram alfabetizadas adequadamente. Não conseguem responder aos itens da prova” (p. 8).

Trata-se do trabalho realizado por Alicia Bonamino, Carla Coscarelli e Creso Franco (Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002). A comparação foi feita com os dados do SAEB 1999. As citações foram extraídas da página 103.

Uma comparação, feita por pesquisadores, entre os resultados no SAEB de alunos do Ensino Fundamental (4ª e 8ª séries) e do Ensino Médio (3º ano), é também desalentadora: o aumento da proficiência em leitura de uma para outra série “é

bastante modesto, o que significa uma aquisição ainda muito restrita de novas habilidades e competências em língua portuguesa ao longo da escolaridade básica”.

A conclusão é uma só e assustadora: um número expressivo de estudantes não aprende a ler na escola brasileira; essa escola produz um grande contingente de analfabetos ou de analfabetos funcionais - quer dizer, pessoas que, embora dominem as habilidades básicas do ler e do escrever, não são capazes de utilizar a escrita na leitura e na produção de textos na vida cotidiana ou na escola, para satisfazer às exigências do aprendizado.

← Aqui você encontra uma definição de *analfabeto funcional*. Essa definição é retomada mais à frente.

Pode-se compreender, assim, por que o Estado de Minas Gerais está ampliando a duração do Ensino Fundamental. Pode-se compreender também por que dá tanta importância à alfabetização, denominando os dois ciclos do primeiro segmento desse ensino como ciclos de alfabetização. Isso não significa, evidentemente, que os outros conteúdos da instrução não sejam importantes (a mesma

← Por que ampliar a duração do ensino fundamental? Por que organizar seu primeiro segmento em ciclos de alfabetização? Aqui você encontra uma resposta.

avaliação do SAEB mostra que o desempenho dos alunos de 4ª série em Matemática também se concentra nos estágios *muito crítico* e *crítico*). Isso tampouco significa que o caráter formativo da escola esteja sendo abandonado. Significa apenas que, tendo em vista a natureza *instrumental* da alfabetização para o aprendizado dos demais conteúdos escolares, o domínio da leitura e da escrita deve, neste momento, ser destacado, ganhar maior visibilidade e concentrar os esforços de gestores e educadores. É preciso fazer com que a escola alfabetize suas crianças.

Mas, por que muitas crianças não têm se alfabetizado? A constatação de que a escola (que tem como uma de suas principais funções alfabetizar as crianças) vem produzindo, paradoxalmente, analfabetos e analfabetos funcionais gerou um intenso debate nas escolas, nas universidades, nas secretarias de Educação, na imprensa. Nesse debate, duas principais possibilidades de explicação desse fracasso têm sido levantadas:

- para uns, é o sistema de ciclos e a adoção do sistema de progressão continuada o principal fator;
- para outros, a responsabilidade do fracasso recai na escolha e adoção de métodos inadequados de alfabetização.

Discutir essas diferentes possibilidades de explicação pode nos ajudar a tomar decisões a respeito de como buscar modificar nosso fracasso em alfabetizar. É o que faremos nas próximas seções.

## Ciclo Inicial de Alfabetização

Mas antes é preciso:

- refletir ainda sobre o fenômeno do analfabetismo no Brasil e sobre suas relações com analfabetismo escolar;
- deixar claro que não acreditamos que um único fator possa explicar esse fenômeno complexo e multifacetado, mas sim que discutir os dois fatores apontados acima é uma forma de tornar nossa compreensão do fenômeno mais complexa e mais adequada para originar possibilidades de intervenção.

## Alfabetização no Brasil

Diante dos problemas educacionais, todos nós temos a tendência a acreditar que, em nosso tempo ou no tempo de nossos avós, as coisas eram melhores. As escolas alfabetizavam com sucesso, os professores eram mais qualificados, os alunos eram mais dispostos a aprender e mais disciplinados.

Acredita-se, que - diante dos difíceis momentos do presente - voltar ao passado seria uma boa solução. Mas, no caso da alfabetização, não vale a pena voltar ao passado. Boa parte dos problemas que enfrentamos hoje tem a ver justamente com esse passado.

Assim como Portugal, o Brasil, sua ex-colônia, pôs em prática um modo restrito ou gradual de difusão da alfabetização. Pouco antes da Independência, em 1820, apenas 0,20% da população, estima-se, é alfabetizada. Assim, o ler e o escrever são privilégio das elites que, após esses primeiros aprendizados, dão continuidade a seus estudos.

Ao longo do século, porém, novas frações da população se alfabetizam, mas muito gradualmente. Em 1872, quando se realiza o primeiro censo nacional, o índice de alfabetizados é apenas de 17,7% entre pessoas de cinco anos e mais. A partir do século XX, esse índice vai sempre progredir, embora permaneça, até 1960, inferior ao índice de analfabetos, que constituem 71,2% em 1920, 61,1% em 1940 e 57,1% em 1950. Em 1960, pela primeira vez, conseguimos inverter a proporção: contamos, então, com 46,7% de analfabetos. A partir de então as taxas caem sucessivamente, de 1970 a 2000, para 38,7%, 31,9%, 24,2% e 16,7%. Visualize os índices na tabela abaixo:

A estimativa é feita por Lawrence Hallewell (*O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: Edusp, 1985, p. 176).

Censo 1872	
Alfabetizados.....	17,7%
Analfabetos.....	82,3%
Censo 1920	
Alfabetizados.....	28,8%
Analfabetos.....	71,2%
Censo 1940	
Alfabetizados.....	38,9%
Analfabetos.....	61,1%
Censo 1950	
Alfabetizados.....	42,9%
Analfabetos.....	57,1%

	1960	1970	1980	1990	2000	
analfabetos	46,7	38,7	31,9	24,2	16,7	
	alfabetizados	53,3	61,3	68,1	75,8	83,3

Os dados acima são encontrados no artigo de Alceu Ravello Ferraro (Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. *Educação e Sociedade, Campinas*, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002).

As mesmas desigualdades também se manifestam em matéria de escolarização: só no final da década passada, o País conseguiu universalizar o acesso à escola, embora em muitos estados persistam percentuais expressivos de crianças fora da escola.

Sabemos sobre que parcelas da população incidem o analfabetismo e o fracasso escolar. Sabemos quais grupos sociais não têm acesso à escolarização. Os dados do SAEB são exemplares: o fracasso na alfabetização é maior entre as crianças que vivem em regiões que possuem piores indicadores sociais e econômicos; entre as crianças que trabalham, entre as crianças negras. Quer dizer, o problema do analfabetismo, na escola ou fora dela, é parte de um problema maior, de natureza *política*: o da desigualdade social, o da injustiça social, o da exclusão social.

Assim, as dificuldades que enfrentamos no presente não são, em certa medida, dificuldades novas. Fazem parte de uma dificuldade antiga e persistente em nosso País: a de assegurarmos a todos os brasileiros a igualdade de acesso a bens econômicos e culturais, neles compreendidos a alfabetização e o domínio da língua escrita.

Mas os mesmos dados que mostram a difícil herança que nos foi legada e as dimensões de nosso desafio mostram também que, ainda que muito lentamente, avançamos. Ao longo de todo o século passado, conseguimos incluir novas parcelas da população no mundo da escrita. Éramos cerca de 18% de alfabetizados, quase no final do século XIX; no início do século XXI, somos quase 83%. ←

Conseguimos, também, na década passada, reduzir os percentuais de analfabetismo entre crianças e jovens em idade escolar: as taxas de analfabetismo nas faixas etárias de dez a dezenove anos relativas a crianças e jovens que estão ou estiveram na escola apresentam uma redução expressiva nos últimos anos: entre 1996 e 2001, os percentuais de analfabetos nessa faixa de idade caem pela metade, isto é, de cerca de 14% para cerca de 7%.

Ver, a respeito, o *Mapa do analfabetismo no Brasil*.  
Brasília: INEP, 2003.

Mais importante, avançamos (mesmo que lentamente), ao mesmo tempo em que aumentamos nossas expectativas em relação à alfabetização, quer dizer, ao mesmo tempo em que progressivamente ampliamos o nosso conceito de alfabetização, em resposta a novos problemas, colocados pelo mundo contemporâneo.

## A ampliação do conceito de alfabetização

O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001) apresenta a definição *estrita* de alfabetização. Ela é o “ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras”. Assim, uma pessoa alfabetizada é entendida como aquela que domina as “primeiras letras”, que domina as habilidades básicas ou iniciais do ler e do escrever.

Um exemplo: você é capaz de ler global e instantaneamente (de uma só vez, sem analisar cada elemento) a primeira palavra ao lado porque é alfabetizado. Outro exemplo: você é capaz de decodificar, analisando seus elementos (letra, sílaba), a segunda palavra ao lado (embora ela não exista), porque você é alfabetizado.

CASA

AVLATONPLAN

Em síntese: alfabetização, em seu sentido estrito, designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos.

Ao longo do século passado, porém, esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina as habilidades de codificação e de decodificação, “mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária”.

A definição entre aspas é de Magda Soares (Alfabetização: a ressignificação do conceito. *Alfabetização e Cidadania*. Revista de Educação de Jovens e Adultos. RaaB, n. 16, julho 2003, p. 10-11).

Essa ampliação se manifesta, por exemplo, nos Censos (cujos dados utilizamos acima). Leia o texto abaixo, de Magda Soares, sobre como os Censos foram progressivamente ampliando seu conceito de alfabetização:

#### **A ressignificação do conceito de alfabetização nos Censos**

... até os anos 40 do século passado, os questionários do Censo indagavam, simplesmente, se a pessoa sabia ler e escrever, servindo, como comprovação da resposta afirmativa ou negativa, a capacidade de assinatura do próprio nome. A partir dos anos 50 e até o último Censo (2000), os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de “ler e escrever um bilhete simples”, o que já evidencia uma ampliação do conceito de alfabetização: já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, genericamente, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária.

Essa ampliação do conceito revela-se mais claramente em estudos censitários desenvolvidos a partir da última década, em que são definidos índices de alfabetizados funcionais (e a adoção dessa terminologia já indica um novo conceito que se acrescenta ao de alfabetizado, simplesmente), tomando como critério o nível de escolaridade atingido ou a conclusão de um determinado número de anos de estudo ou de uma determinada série (em geral, a quarta do ensino fundamental), o que traz, implícita, a idéia de que o acesso ao mundo da escrita exige habilidades para além do apenas aprender a ler e a escrever. Ou seja: a definição de índices de alfabetismo funcional utilizando-se, como critério, anos de escolaridade, evidencia o reconhecimento dos limites de uma avaliação censitária baseada apenas no conceito de alfabetização como “saber ler e escrever” ou “saber ler um bilhete simples”, e a emergência de um novo conceito, que incorpora habilidades de uso da leitura e da escrita desenvolvidas durante alguns anos de escolarização.

O trecho foi extraído do mesmo artigo da educadora, citado acima.  
Alfabetização: a ressignificação do conceito. *Alfabetização e Cidadania*. Revista de Educação de Jovens e Adultos. RaaB, n. 16, julho 2003, p. 10-11.

A ampliação do conceito de alfabetização se manifesta também na escola. Até muito recentemente, considerava-se que a entrada da criança no mundo da escrita se fazia apenas pela alfabetização, pelo aprendizado das “primeiras letras”, pelo desenvolvimento das habilidades de codificação e de decodificação. O uso da língua escrita, em práticas sociais de leitura e escrita, seria uma etapa posterior à alfabetização, devendo ser desenvolvido nas séries seguintes.

Desde meados dos anos 80, porém, concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita vêm mostrando que, se o aprendizado das relações entre as “letras” e os “sons” da língua é uma condição do uso da língua escrita, esse uso também é uma condição da alfabetização ou do aprendizado das relações entre as “letras” e os “sons” da língua.

Talvez essa idéia tenha-se manifestado, primeiramente, na defesa da criação, em sala de aula, de um *ambiente alfabetizador*.

Metodologicamente, a criação desse ambiente se concretizaria na busca de levar as crianças em fase da alfabetização a usar a língua escrita, mesmo antes de dominar as “primeiras letras”, organizando a sala de aula com base na escrita (registro de rotinas, uso de etiquetas para organização do material, emprego de quadros para controlar a frequência, por exemplo). Conceitualmente, a defesa da criação de um ambiente alfabetizador estaria baseada na constatação de que saber para que a escrita serve (suas funções de registro, de comunicação à distância, por exemplo) e saber como é usada em práticas sociais (organizar a sala de aula, fixar regras de comportamento na escola, por exemplo) auxiliariam a criança em sua alfabetização. Auxiliariam por dar significado e função à alfabetização; auxiliariam por criar a necessidade da alfabetização, auxiliariam, por fim, por favorecer a exploração, pela criança, do funcionamento da língua escrita.

A necessidade desse conhecimento sobre os usos e as funções da língua escrita seria particularmente relevante para crianças de famílias com restrita exploração da cultura escrita e de suas diversas práticas, ou seja, que não teriam muitas oportunidades de manusear textos, de participar de situações de leitura e produção de textos.

Assim, alfabetizar não se reduziria ao domínio das “primeiras letras”. Envolveria também saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos. É para essa nova dimensão da entrada na cultura escrita que se cunhou uma nova palavra, letramento. Ela serve para designar o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessários para usar a língua em práticas sociais.

Essa idéia se manifesta também em muitas outras práticas pedagógicas realizadas antes, durante e depois da alfabetização, como, por exemplo, a leitura em voz alta pelo professor, a redação de textos coletivos em que o docente serve de secretário ou escriba, o contato com textos que circulam na sociedade e não apenas com textos produzidos para a exploração das relações entre “letras” e “sons”.

Aqui se aborda o conceito de letramento.

Por meio desse conceito, a escola ampliou, assim, o seu conceito de alfabetização. O que boa parte dos dados do SAEB mostra é que muitas crianças, embora alfabetizadas, não são letradas (ou manifestam diferentes graus de analfabetismo funcional). Em outras palavras, não são capazes de utilizar a língua escrita em práticas sociais, particularmente naquelas que se dão na própria escola, no ensino e no aprendizado de diferentes conteúdos e habilidades de escrita.

As dificuldades que enfrentamos hoje na alfabetização são agravadas tanto pelo passado (a herança do analfabetismo e das desigualdades sociais), quanto pelo presente (a ampliação do conceito de alfabetização e das expectativas da sociedade em relação a seus resultados).

O que fazer em resposta a essas dificuldades? Resolveremos o problema pela alteração do sistema de ciclos e da promoção contínua? Resolveremos pela adoção de um único método?

### Um problema dos ciclos?


Tem-se alegado, com certa freqüência, que o sistema de ciclos de aprendizagem, implantado na última década em diferentes redes públicas de ensino, seria o grande responsável pelos resultados desastrosos com que hoje deparamos. Também se tem alegado que a não-reprovação de alunos, bem como os diferentes programas de correção de fluxo da matrícula desenvolvidos pelas redes de ensino teriam contribuído, diretamente, para o analfabetismo escolar.

Com certeza, o sistema de ciclos traz novos problemas para a escola e pede novos modos de atuação tanto dos gestores das redes de ensino quanto dos profissionais da educação, sejam eles diretores ou supervisores. Mas o problema da aprendizagem da leitura e da escrita não é, de forma alguma, novo, apesar dos progressos feitos nas últimas décadas.

Isso fica claro quando analisamos dados sobre a matrícula nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em meados da década de 80, ou seja, antes da implantação desses diferentes programas. As estatísticas dessa época mostram que, de cada mil crianças que iniciavam a 1ª série, menos da metade chegava à 2ª; menos de um terço conseguia atingir a 4ª série, e menos de um quinto conseguia concluir esse nível de Ensino. Quer dizer: não havia analfabetos na escola ou sua presença não era percebida porque, em função justamente da repetência, eles se concentravam na 1ª série, ou porque, em razão da evasão, eles abandonavam a escola (ou, dependendo do ponto de vista, dela eram expulsos).

Os dados estatísticos foram extraídos do trabalho de Magda Becker Soares (*Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986).

Os argumentos contra os ciclos de aprendizagem, além disso, estão baseados num pressuposto inadequado: o de que a maior parte da rede escolar se organize com base nesse sistema e não na seriação. Não é o que ocorre. Segundo os dados do Censo Escolar de 2002, apenas 20,9% das matrículas do Ensino Fundamental foram cobertas por escolas assim organizadas. Em outros termos, cerca de 80% das matrículas foram oferecidas por escolas organizadas pelo sistema seriado.



Os dados do Censo Escolar estão disponíveis no site do INEP ([www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)), nos links Sinopse da Educação Básica e EdudataBrasil.

A progressão continuada e os diferentes programas de correção de fluxo tampouco podem ser responsabilizados. A evasão, primeiramente, é um problema que continua a ocorrer na escola fundamental: 10,4% dos alunos abandonaram a escola pública em 2002 (para se ter um termo de comparação, na rede privada, apenas 1% dos alunos abandonou a escola em 2002).

A repetência, em segundo lugar, está longe de ser uma questão resolvida: de cada dez alunos do Ensino Fundamental, dois repetiram a série em 2001 e 2002. Na primeira série (momento em que se realiza a alfabetização), os percentuais são mais altos: 31,6%. Como se vê, mesmo em índices menores que na década de 80, a escola brasileira é uma escola que reprova percentuais expressivos de alunos e que contribui, em certa medida, para sua desistência.

Tudo isso não significa que a implantação dos ciclos de aprendizagem não seja problemática. Muitas vezes, ela é feita sem a necessária adesão dos professores. Com frequência, ela não é acompanhada de medidas que favoreçam o trabalho coletivo do professor, que possibilitem o desenvolvimento de estratégias de supervisão e acompanhamento dos professores, bem como de apoio a seu trabalho. Muitas vezes, os ciclos são implantados apenas como uma solução para diminuição das taxas de reprovação, sem uma preocupação efetiva com a aprendizagem.

Além desses problemas, a organização em ciclos, por ampliar o tempo dos aprendizados, pode conduzir a uma diluição ou uma procrastinação de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização. Do mesmo modo, o princípio da progressão continuada pode também, se mal concebido e mal aplicado, resultar numa ausência de compromisso com o desenvolvimento sistemático de habilidades e conhecimentos.

Talvez aí residam muitos dos problemas que atribuímos aos ciclos: em sua implementação, muda-se o modo de organização escolar, mas não se criam mecanismos para: a) *coletivamente*, diagnosticar os problemas de ensino-aprendizagem; b) fazer face a eles, por meio de processos dinâmicos de reagrupamento; c) alterar procedimentos de ensino que se mostrarem inadequados para os alunos em dificuldade. Na maior parte das vezes, cada professor continua fazendo sozinho *seu* trabalho, com *sua* turma, com *seu* modo de ensinar, com *suas* expectativas em relação às habilidades a serem dominadas por *seus* alunos.

Os problemas de implementação, entretanto, não impedem reconhecer a importância da organização em ciclos para a ampliação das possibilidades de aprendizagem dos alunos.

A partir daqui, você encontra uma justificativa para a adoção dos ciclos de alfabetização.

Em relação à alfabetização, suas consequências positivas são apontadas por professores e educadores. A respeito da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em Minas Gerais, uma professora e supervisora de São João Del Rey dá o seguinte depoimento, em que argumenta que o sistema de ciclos foi uma reivindicação dos próprios professores alfabetizadores e evidencia a importância do ciclo para a alfabetização:

*Eu participei do Congresso Mineiro de Educação em 1983 como professora de alfabetização. Eu me lembro que uma das nossas reivindicações era aquele um ano... Naquela época era o método global [de alfabetização]. Não dava tempo... Um ano era pouco... O menino era retido... Aí, no início do ano ele começava tudo de novo. Quando em 1985 foi implementado o Ciclo Básico não foi realmente uma coisa assim... imposta. Quem trabalhou na época lembra que realmente isso foi reivindicação dos professores alfabetizadores.*

O depoimento da professora foi citado por Cláudia Fernandes e Creso Franco no trabalho Séries ou ciclos? O que acontece quando os professores escolhem? (In: FRANCO, Creso. *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 55-68.) A citação do depoimento da professora está na página 58.

Assim, o sistema de ciclos atende de modo mais adequado ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento, submetendo o tempo da escola ao tempo dessas aprendizagens, afirmando o aprendizado em oposição à retenção.

Também para pesquisadores, os ciclos, se adequadamente implementados, possuem um conjunto de implicações positivas:

#### **Implicações positivas da organização por ciclos**

1. Cria a necessidade de se repensar o sentido da escola, das práticas avaliativas, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da própria organização escolar;
2. Agiliza o fluxo de um maior número de alunos, contribuindo para a diminuição do desperdício de recursos financeiros. Pode também gerar a necessidade de expansão da oferta das séries finais do Ensino Fundamental e Médio;
3. Descongestiona o sistema, possibilitando o acesso à população escolarizável que se encontra fora da escola (...);

O trecho sobre as implicações positivas dos ciclos é de autoria de Jefferson Mainardes (A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso. *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-54). O trecho utilizado está na página 48.

4. Garante aos alunos maior permanência na escola, elevando assim as médias de escolaridade, em termos de anos de estudo;
5. Exige a destinação de maiores recursos para a educação, a fim de garantir condições adequadas;
6. Implica mudanças nas concepções e práticas pedagógicas;
7. Implica igualmente mudança de atitude dos pais, que deixariam de se preocupar apenas com a aprovação, passando a se interessarem, também, pelo conhecimento que seus filhos estariam adquirindo na escola, bem como pela necessidade de assumir a responsabilidade da frequência à escola no período regular e nos períodos destinados ao reforço ou recuperação.

Por causa da importância da presença e da participação dos pais na escola, o Caderno 3 apresenta sugestões para envolvê-los na alfabetização.

A organização em ciclos possui, portanto, diferentes implicações positivas. É em razão dessas implicações e das reivindicações dos professores alfabetizadores que Minas Gerais voltará a adotar o sistema de ciclos para o primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Além disso, ao incluir no Ciclo Inicial de Alfabetização a faixa etária de seis anos, o sistema adotado amplia o direito dessa criança a uma escolarização mais extensa e a uma alfabetização ressignificada com a ênfase que vem sendo assumida nesta proposta. Historicamente, o marco de entrada da criança na escola básica - fixado em torno de sete anos - sempre se regulou pela concepção de prontidão para a aprendizagem da escrita e da leitura, avaliada por testes classificatórios. As atuais exigências de democratização do acesso à escola pública de qualidade se acompanham de demandas bastante complexas: a permanência das crianças de camadas populares nessa escola e a ampliação de suas oportunidades de acesso à cultura escrita, pois tais oportunidades já são precocemente vivenciadas por camadas sociais mais favorecidas. Isso implica o direito daquelas crianças à alfabetização e ao letramento, em processos de aprendizagem que assegurem progressivas capacidades e habilidades, como se procurará evidenciar no Caderno 2 desta Coleção.

Como será visto nos próximos Cadernos, a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização não se faz por faixa etária, mas sim por ano de escolaridade no Ensino Fundamental, sendo o primeiro ano designado como Fase Introdutória e os dois seguintes como Fase I e Fase II, respectivamente.

Para isso, o importante é não se submeter a aprendizagem exclusivamente ao processo de maturação ou desenvolvimento, previamente determinado por testes, acreditando-se que as aprendizagens vivenciadas pelas crianças são capazes de produzir processos de desenvolvimento e novas possibilidades de avanço em suas capacidades.

## Um problema de método?

Tem-se também alegado que o analfabetismo escolar tem como base principal a “implantação” de metodologias de ensino baseadas no construtivismo e no conceito de letramento. Por essa razão, defende-se a utilização de métodos de base fônica, organizados em torno da exploração sistemática das relações entre “letra” e “som”, isto é, entre o sistema fonológico do português e seu sistema ortográfico.

Esses métodos de base fônica cuja utilização vem sendo defendida recentemente não se identificam com o já conhecido método fônico de alfabetização. Os métodos de base fônica mais recentes propõem metodologias de ensino baseadas no necessário desenvolvimento da consciência fonológica, na análise da relação entre “letras” ou grafemas e “sons” ou fonemas da língua, bem como no desenvolvimento da fluência em leitura, do vocabulário e da compreensão.

Seria ótimo que os problemas da alfabetização no País pudessem ser resolvidos por um método seguro e eficaz. Mas as metodologias de ensino, por si mesmas, não são suficientes para assegurar resultados positivos, pois dependem sempre do professor, de sua sensibilidade para interpretar as necessidades dos alunos - particularmente daqueles que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. Dependem também de uma organização coletiva da escola e das redes de ensino, por meio das quais são definidos os patamares mínimos de aprendizagem numa série ou ciclo, estabelecidas formas de diagnóstico e desenvolvidos processos de intervenção.

Além disso, os argumentos dos defensores brasileiros do retorno aos métodos de base fônica baseiam-se em um pressuposto inadequado: o fato de os programas curriculares de estados e municípios, bem como de os Parâmetros Curriculares Nacionais adotarem fundamentos ligados a teorias construtivistas ou ao conceito de letramento não significa que as metodologias decorrentes desses fundamentos tenham sido adotadas efetivamente, nas salas de aula.

Um bom indicador de que essas metodologias não foram adotadas são os padrões de escolha de livros didáticos de

A consciência fonológica pressupõe a compreensão de que a escrita se organiza como seqüência de sons, diferenciados conforme a posição ocupada por letras e sílabas nas palavras. As rimas, por exemplo, podem ser percebidas nesse nível de consciência e facilitam estratégias de inferências e generalizações para novas construções de palavras.

A principal associação internacional de alfabetização e letramento, a International Reading Association (IRA) defende a multiplicidade de métodos para o ensino inicial da leitura e da escrita (*Using multiple Methods of beginning reading instruction*, IRA, 1999).

Esses dados sobre a escolha de livros de alfabetização são analisados em BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). *O professor e a escolha do livro didático (1998-2001)*. Relatório de pesquisa. Brasília: SEF/MEC, 2002.

alfabetização no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Como se sabe, são os professores e as escolas que escolhem, nesse Programa, os livros que utilizarão. Desde o PNLD 1998, os livros mais solicitados ao MEC pelas escolas são justamente aqueles que se organizam em torno de princípios do método silábico, baseado na exploração das ditas famílias silábicas, compostas inicialmente apenas por vogais, depois por sílabas consideradas complexas, passando, antes, pelas consideradas simples. Mesmo que o método silábico se distancie, em diferentes aspectos, das novas concepções fônicas, estas estão baseadas numa gradual e sistemática exploração das relações entre grafemas e fonemas. Assim, não se trata de pedir um “retorno” aos métodos de base fônica. Eles são, de fato, aqueles presentes nas escolas.

Mas aqueles que defendem o método como explicação para o analfabetismo escolar poderiam ter razão em uma coisa (embora não utilizem esse argumento): o discurso de base construtivista ou fundamentado na concepção de letramento, por ter-se tornado hegemônico, tem inibido o desenvolvimento de outras perspectivas metodológicas e tem contribuído, em certa medida, para a perda da especificidade da alfabetização.

Evidentemente, a perspectiva construtivista trouxe diferentes e importantes contribuições para a alfabetização. Algumas dessas contribuições são apontadas, em um artigo, por Magda Soares. Segundo ela, o construtivismo

... alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita, concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais” - e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler”; os chamados *pré-requisitos* para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada - pressuposto dos métodos “tradicionais” de alfabetização - são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto “língua escrita”; as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita - consideradas “deficiências” ou “disfunções”, na perspectiva dos métodos “tradicionais” - passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações.

Este trecho foi retirado do mesmo artigo de Magda Soares: *Letramento e alfabetização*: as muitas facetas, apresentado na 26<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED. GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

Apesar dessas contribuições, é necessário reconhecer que a perspectiva construtivista e os estudos baseados no letramento conduziram a diferentes equívocos. Leia, no texto a seguir, um outro trecho do artigo de Magda Soares sobre esses equívocos:

Em primeiro lugar, dirigindo-se o foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto lingüístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e freqüentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas. Em outras palavras, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta lingüística – fonética e fonológica.

Em segundo lugar, derivou-se da concepção construtivista da alfabetização uma falsa inferência, a de que seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenético a proposta de métodos de alfabetização. De certa forma, o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais “tradicionais”, como um problema sobretudo metodológico contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em “método” de alfabetização, identifica-se, imediatamente, “método” com os tipos “tradicionais” de métodos sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global, etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método.

Acrescente-se a esses equívocos e falsas inferências o também falso pressuposto, decorrente deles e delas, de que apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza. A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por freqüentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade.

A necessidade de articular os processos de **alfabetização** e de **letramento** será retomada no Caderno 2. É importante enfatizar que tais processos devem ser desenvolvidos de forma simultânea e indissociável. O **letramento** não deve ser compreendido como um processo ou estágio “preparatório” que antecede a alfabetização ou como um conjunto de atividades pertinentes apenas a uma classe inicial de alfabetização.

Este trecho foi retirado do artigo *Letramento e alfabetização*: as muitas facetas, apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED. GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

A questão metodológica da alfabetização possui, assim, de fato, um peso importante no nosso fracasso em alfabetizar. Esse fracasso, entretanto, reside, em certa medida, na ausência de um equilíbrio entre essas diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Como se defendeu anteriormente, o letramento é uma condição para a alfabetização, para o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas; mas a alfabetização e a exploração sistemática dessas relações grafo-fonêmicas são também uma condição para o letramento.

Do mesmo modo, o conhecimento das hipóteses feitas pelas crianças no aprendizado da língua escrita é uma condição fundamental para o seu aprendizado; mas a análise e a exploração gradual e sistemática das características formais da língua escrita são também uma condição fundamental da alfabetização.

## O que fazer?

A escola pública brasileira mudou, após a implantação do sistema de ciclos. E nela não é possível continuar a trabalhar como se fosse a mesma escola de antes. O problema da alfabetização inicial tem de ser resolvido no primeiro ciclo de aprendizagem. Mas não vai ser a escolha de um método, por si mesma, que resolverá o problema.

Em primeiro lugar, as redes de ensino e as escolas devem definir quais são as capacidades mínimas a serem atingidas em diferentes momentos desse primeiro ciclo; é extremamente contraproduutivo esperar que só ao final do terceiro ou do segundo ano do ciclo o aluno esteja alfabetizado e ponto final. É necessário discriminar que conhecimentos e habilidades devem ser dominados pela criança em diferentes etapas do ciclo. Para isso, é fundamental, também, que as escolas possuam instrumentos compartilhados para diagnosticar e avaliar os alunos e o trabalho que realiza; é fundamental, por fim, que, coletivamente, as escolas desenvolvam mecanismos para reagrupar, mesmo que, provisoriamente, os alunos que não alcançam os conhecimentos e habilidades em cada etapa do processo, utilizando novos procedimentos metodológicos e diferentes materiais didáticos baseados ou não em métodos fônicos, inspirados ou não em fundamentos construtivistas, calcados ou não em métodos ideovisuais ou globais.

Os demais cadernos desta coleção fornecem instrumentos para esse conjunto de tarefas.

Mas tudo isso só é possível se atentarmos para dois conjuntos de fatores não analisados aqui e que também condicionam nosso fracasso em alfabetizar.

É preciso que as redes de ensino enfrentem três problemas que têm evitado enfrentar: o professor alfabetizador precisa ser um dos mais capacitados da escola (ele precisa, portanto, de uma adequada formação); precisa também ser um dos mais valorizados da escola (ele precisa, portanto, de um estatuto diferenciado); é necessário reorganizar a escola e os tempos destinados ao trabalho coletivo, em equipes de professores e coordenadores (o professor não é o dono de sua sala, mas alguém que responde, com o conjunto da escola, pela alfabetização de suas crianças).

## .....Ciclo Inicial de Alfabetização

É preciso que os professores alfabetizadores se conscientizem de que as crianças das escolas públicas, em sua maior parte expostas a processos de exclusão social, são capazes de aprender: não possuem deficiências cognitivas, não possuem deficiências lingüísticas, culturais, comportamentais.

É nossa responsabilidade individual, é nossa responsabilidade política, assegurar a essas crianças o domínio da língua escrita.