

ALFABETIZAÇÃO EM REGIME DE COLABORAÇÃO ENTRE ESTADO E MUNICÍPIOS

A ALFABETIZAÇÃO NO CENTRO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Jocelaine Regina Duarte Rossi e Joan Edesson de Oliveira¹

Aprender a ler não é uma habilidade natural e espontânea que se adquire pela convivência com os que já dominam e fazem uso dela. Também não se pode considerar a alfabetização como um processo demasiado complexo e que só será alcançado por um grupo seletivo, dotado de talento especial. Todas as crianças podem aprender a ler e escrever e, na contemporaneidade, privá-las desse direito é condená-las a permanecer à margem, não apenas do mundo letrado, mas da própria sociedade.

Parece não haver discordância que, dentre as inúmeras dificuldades da educação no Brasil, uma das maiores é a de alfabetizar todas as crianças no início do Ensino Fundamental. O combate ao analfabetismo e ao analfabetismo escolar precisa estar no centro da política educacional, pois há fortes indícios de que este é um dos fatores que pode impactar decisivamente a vida das crianças e da escola pública como um todo, pois gera a infrequência, o abandono, a repetência e, por conseguinte, a distorção idade/série.

Alfabetização: qual é o problema?

Diante da pluralidade de problemas advindos das dificuldades em alfabetizar os alunos da escola pública no Brasil, destacaremos dois. Como primeiro problema, podemos apontar as *altas taxas de analfabetismo entre a população* verificadas pelas pesquisas, o que por si só bastaria para justificar a preocupação com a alfabetização das crianças nos anos iniciais de escolarização. Soma-se a isso *o grande número de crianças e jovens brasileiros que frequentam as escolas, até aprendem a ler, mas não conseguem compreender textos cotidianos simples*, constituindo-se na segunda questão de preocupação.

Considerando o primeiro problema, muito embora as taxas de analfabetismo tenham diminuído no Brasil, ainda há, segundo a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) realizada em 2019, 11 milhões de brasileiros analfabetos acima de 15 anos de idade. Os resultados da PNAD e do último Censo, realizado em 2010, dizem muito bem do tamanho do desafio posto à educação brasileira.

¹ Jocelaine Regina Duarte Rossi é graduada em Matemática pela Universidade de Caxias do Sul e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Joan Edesson de Oliveira é graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará.

Analfabetos Brasil (%)²	Censo (ano)
16,7	2000
9,6	2010

Analfabetos Brasil (%)	PNAD (ano)
7,2	2016
6,8	2018
6,6	2019

Em referência ao segundo problema apontado, os resultados da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) da edição realizada em 2016, apontaram que o índice de alunos com nível insuficiente era superior a 54%. O nível insuficiente indica que os estudantes não conseguem identificar a finalidade de um texto e localizar uma informação explícita, habilidades das mais básicas em se tratando de compreensão leitora. No caso da escrita, 34% dos estudantes ficaram no pior patamar, não sendo capazes de escrever as palavras de maneira alfabética e produzindo textos ilegíveis.

Mesmo ainda sem dados concretos sobre o impacto da pandemia do novo Coronavírus, podemos presumir que estes indicadores sejam, atualmente, ainda mais desoladores.

A conclusão parece óbvia, um número expressivo de estudantes, mesmo frequentando a escola, não aprende a ler e escrever e outro percentual bastante considerável, embora domine as habilidades básicas de leitura e escrita, não é capaz de utilizá-las na vida cotidiana. Em suma, a escola pública brasileira, apesar do seu heroico trabalho, ainda não consegue dar conta da aprendizagem de todas as crianças e jovens, deixando para trás um grande contingente de analfabetos e analfabetos funcionais.

Mas onde estão localizadas estas escolas que ainda não estão conseguindo dar conta da alfabetização dos seus alunos e, por conseguinte, comprometendo a aprendizagem nos anos seguintes? Se considerarmos o IDEB³ dos anos iniciais de 2019, as 455 escolas com resultados mais preocupantes, com nota abaixo de 3, estão distribuídas nos estados do Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Ceará, Bahia, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Roraima, Sergipe e Tocantins. Ou seja, estão localizadas em quase todos os estados e em todas as regiões da federação.

E onde estão as escolas que realizam de forma mais eficaz a tarefa de alfabetizar seus alunos na idade certa, possibilitando que eles aprendam mais e melhor nos anos seguintes? Considerando também o IDEB de 2019 dos anos iniciais, as 448 escolas com nota igual ou superior a 8 estão nos estados do Acre, Alagoas, Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Piauí, Santa Catarina, São Paulo, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, e Tocantins. Novamente, estão distribuídas em todas as regiões do país.

² Considerando a população acima de 15 anos.

³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é um indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas. Este índice varia de 0 a 10.

Tanto as escolas com excelentes resultados quanto aquelas com resultados mais preocupantes estão localizadas em municípios e regiões com características socioeconômicas bem distintas, em redes estaduais e municipais.

Os dados expostos nos fazem considerar que as questões de ordem social e econômica, embora impactem sobremaneira a qualidade de vida da população, não são, por si só, definidoras do sucesso ou do fracasso da alfabetização das crianças. Há boas escolas em regiões bastante pobres e há escolas com muitas dificuldades para garantir a aprendizagem dos seus alunos nas regiões consideradas mais ricas e desenvolvidas do país.

Mas, por que muitas crianças não têm se alfabetizado? Por que algumas escolas com as mesmas dificuldades conseguem e outras não?

Diversas pesquisas realizadas junto a professores e diretores de escolas no Brasil constataam que muitos educadores tendem a atribuir o fracasso escolar e as dificuldades dos alunos a problemas externos à escola (famílias desestruturadas, carência econômica, crianças com dificuldades de aprendizagem etc.).

Em 2019, durante os encontros de formação de gestores escolares nos municípios participantes do programa Educar pra Valer⁴, em vinte e três municípios localizados nos estados da Bahia, Maranhão, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Sul, realizamos uma enquete rápida com os diretores, coordenadores pedagógicos e ou supervisores escolares presentes. Apresentamos seis questionamentos aos mesmos:

- a) Qual é o principal problema da sua escola?
- b) Qual é o papel principal da escola?
- c) Qual é a principal função do diretor da escola?
- d) Qual é a principal função do coordenador ou supervisor pedagógico da escola?
- e) Quem são os principais responsáveis pela aprendizagem dos alunos?
- f) Como vocês acham que estão hoje, do ponto de vista da aprendizagem dos alunos?

Na primeira pergunta, a maioria dos participantes deu respostas relacionadas aos problemas de infraestrutura da escola, condições socioeconômicas dos alunos e suas famílias ou situação de violência no entorno da escola. Raríssimas foram as respostas que apontaram como principal problema a aprendizagem ou a falta de aprendizagem dos alunos.

Na segunda pergunta, a maioria deu respostas muito genéricas, como a socialização das crianças, preparar os estudantes para a vida, formar cidadãos ou preparar para o mercado de trabalho. Pouquíssimos foram aqueles que consideraram que o principal papel da escola é garantir um ensino eficaz e uma boa aprendizagem aos seus alunos.

⁴ O programa Educar pra Valer existe desde o ano de 2018 e é de responsabilidade da Associação Bem Comum, em parceria com a Fundação Lemann. O programa oferece consultoria à gestão das redes, bem como produção de material didático-pedagógico, avaliações diagnósticas periódicas e formação em serviço de professores e gestores escolares.

Na terceira e na quarta pergunta, as respostas evidenciaram uma marca muito forte nas nossas escolas, uma divisão entre as questões administrativas de um lado e as questões pedagógicas do outro. Quase todos apontaram como principal função do diretor cuidar das questões administrativas, enquanto as questões pedagógicas eram atribuídas ao coordenador e/ou supervisor pedagógico. A maioria dos diretores não considera as questões pedagógicas e a aprendizagem dos alunos como sendo sua responsabilidade, visão que é compartilhada pela maior parte dos coordenadores e/ou supervisores pedagógicos. Muitos foram os que responderam ainda que coordenadores e/ou supervisores têm a tarefa de auxiliar o diretor nas questões administrativas em detrimento do acompanhamento pedagógico.

Na quinta pergunta, sobre os principais responsáveis pela aprendizagem dos alunos, a quase totalidade respondeu que eram os próprios estudantes e/ou as suas famílias. Raros, muito raros, apontaram a escola como principal responsável pela aprendizagem. Quando muito, nos que apontaram alguma responsabilidade da escola, apontava-se para o professor, não atribuindo nenhuma responsabilidade pela aprendizagem aos gestores da escola.

Na última pergunta identificou-se uma dificuldade dos gestores em perceber a realidade da sua escola. A quase totalidade considerou que sua escola estava bem, do ponto de vista da aprendizagem dos alunos. No máximo, responderam que precisavam melhorar. Mesmo escolas com baixos indicadores de aprendizagem e altas taxas de reprovação e abandono tinham uma visão muito positiva de si mesmas. As respostas a esta pergunta mostraram uma falsa percepção da própria realidade ou uma espécie de conformismo, de fatalismo, considerando que os seus resultados já eram o suficiente, por se tratar de uma escola pública.

A enquete nos mostrou que a escola tem muita dificuldade de se autoanalisar e considerar que pelo menos uma parte dos problemas do analfabetismo no Brasil decorre de carências que ocorrem nela própria; por vezes há falta de ensino e, sobretudo, falta de ensino adequado.

Como a escola não percebe o problema como também sendo seu, e sim do aluno ou da família, nada acontece. “Se o diagnóstico é falso não há remédio que dê jeito!”

É claro que considerar a escola como única responsável pelos resultados caóticos da alfabetização no Brasil seria uma postura reducionista. As dificuldades que enfrentamos hoje na alfabetização são agravadas tanto pelo passado (a herança do analfabetismo) quanto pelo presente (a ampliação do conceito de alfabetização e das expectativas da sociedade em relação a seus resultados). Há ainda o sério problema da ausência de uma política educacional com foco na aprendizagem, ou políticas educacionais que tangenciam esse problema, ou ainda a ausência de uma política educacional, com redes de ensino funcionando no “piloto automático”, apenas mantendo as suas escolas de pé e garantindo, mal e mal, o cumprimento dos dias letivos e da carga horária mínima.

Diante dos problemas educacionais evidenciados, podemos ter a tendência a acreditar que, em nosso tempo ou no tempo dos nossos pais, as coisas eram melhores. As escolas alfabetizavam com sucesso, os professores eram mais qualificados, os alunos eram mais dispostos a aprender e mais disciplinados.

É um raciocínio inadequado pois boa parte dos problemas que enfrentamos hoje tem a ver justamente com esse passado. Pouco antes da independência, em 1820, estimava-se que apenas 0,2% da população era alfabetizada. Ler e escrever eram privilégios das elites que, após os primeiros aprendizados, que se davam em casa com professores ou tutores particulares, davam continuidade aos seus estudos fora do Brasil.

Esta situação precária da educação se arrasta e, apenas na década de 1990, o Brasil assiste a uma grande ampliação do atendimento da educação básica. No ano 2000, a taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos era de 97% e o percentual de analfabetos com mais de 10 anos era de 12,8%.

Nem tudo são pedras, entretanto. Ao longo do século XX o índice de alfabetizados foi progredindo e, mesmo lentamente, avançamos. Mas ao mesmo tempo em que aumentamos o percentual de alfabetizados no país, aumentamos também nossas expectativas e exigências em relação à alfabetização. Ler e escrever simplesmente já não bastam para se efetivar a alfabetização; quer dizer, ampliamos o nosso conceito de alfabetização, em resposta aos novos problemas colocados pelo mundo contemporâneo.

Longe de ser uma crítica, esta observação serve para termos ciência do tamanho do desafio colocado para a nossa geração de educadores, *alfabetizar todas as crianças até o final do segundo ano e qualificar este processo de forma a atender às exigências do século XXI*.

Alguns estudos relevantes sobre alfabetização

Ao contrário das escritas logográficas ou ideográficas, que grafam os *significados*, o conteúdo semântico da fala, a escrita alfabética, utilizada por nós, grafa os *significantes*, os sons da fala, decompondo-a em unidades mínimas, os fonemas, que embora sendo abstratas e difíceis de pronunciar isoladamente, se tornam visíveis sob a forma de grafemas ou letras. Ler e escrever no sistema de escrita alfabético significa, em linhas gerais, a capacidade de decodificar esses sinais gráficos, transformando-os em “sons” (ler) e a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos (escrever).

Historicamente, o conceito de alfabetização se identificou com o ensino-aprendizado dessa “tecnologia da escrita”, com a capacidade de codificar e decodificar os sinais gráficos. Para ingressar nas turmas de alfabetização, as crianças tinham que demonstrar maturidade psicomotora, passando por atividades exaustivas de coordenação motora e discriminação visual, um período preparatório para o aprendizado da leitura e da escrita até adquirir a “prontidão” para serem apresentadas ao mundo das letras.

A partir da década de 1980 o conceito de *alfabetização* foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, particularmente com os trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. De acordo com esses estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre grafemas e fonemas (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a

escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação.

Trata-se de uma mudança de paradigma, uma ruptura no que se pensava até então sobre a aquisição da linguagem escrita. Nesse estudo, as autoras discorrem sobre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita e, contrariando o que se pensava até então, colocam o sujeito como participante ativo no processo de aprender, como alguém que tem ideias originais sobre o funcionamento da língua escrita e levanta hipóteses sobre ela, uma vez que é usuário da língua materna.

As pesquisadoras mostraram que existe uma lógica nas hipóteses levantadas pelas crianças e que essa lógica é compartilhada e tem uma sequência estável, denominada níveis de escrita, quais sejam: nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (FERREIRO; TEBEROSKY, 1996). Não se trata de um método de alfabetização, mas de um estudo sobre como as crianças pensam a leitura e a escrita.

Somando-se aos estudos e pesquisas da Psicologia do Desenvolvimento (a psicogênese da linguagem escrita), a Psicologia Cognitiva da Leitura vem identificando as operações mentais que levam a criança à compreensão do sistema de representação alfabético, estudando o caminho a ser percorrido pelo aprendiz desde os primeiros passos até à leitura fluente. De acordo com estes trabalhos, para dominar a habilidade da leitura não é suficiente conviver com leitores em uma cultura letrada. Diferentemente do que ocorre com o desenvolvimento da linguagem oral, a aprendizagem do sistema alfabético ortográfico de escrita exige mediadores que possam ajudar a criança a entender esse sistema de representação gráfica da fala, que é a escrita alfabética. Enquanto a fala é um produto da evolução biológica, a invenção da escrita só veio a ocorrer nos últimos milênios. Para que o indivíduo aprenda a ler, diferentemente da fala, é necessário que ele passe por um processo de alfabetização, que o levará a descobrir e compreender o princípio alfabético utilizado para produzir as escritas que ele será capaz de ler.

Assim, o primeiro passo do aprendiz do sistema de escrita alfabético consiste em conhecer as letras e aprender que elas representam sons. Ou seja, aprender as correspondências entre grafemas e fonemas, necessárias para compreender o princípio alfabético. A compreensão do princípio alfabético de escrita, que exige o entendimento de que grafemas representam fonemas, é o passo essencial para que a criança possa progredir em sua aprendizagem (Maluf, 2005).

De acordo com a Psicologia Cognitiva, dentre os fatores envolvidos no ato de ler, as habilidades linguísticas têm um papel muito importante, em especial a consciência fonológica.

A consciência fonológica se refere à habilidade metalinguística que permite às crianças refletir sobre algumas características da linguagem. As crianças que desenvolveram consciência fonológica reconhecem que há palavras que rimam, que há palavras curtas e palavras longas, que algumas começam e terminam com o mesmo som, que a maioria delas pode ser separada em unidades menores (as sílabas) etc. O desenvolvimento dessas habilidades de consciência fonológica nas séries de alfabetização está fortemente relacionado com o êxito na leitura (Ericson, 1998 apud Condemarin, 2005).

A alfabetização na perspectiva do letramento

Conforme já foi mencionado, o conceito de alfabetização sofreu inúmeras modificações ao longo do tempo, acompanhando as mudanças históricas e sociais.

Relacionava-se, originalmente, ao ensino e à aprendizagem da tecnologia da escrita, ou seja, com a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas e ampliou-se, passando a designar não apenas o processo de ensino e de aprendizagem das habilidades de codificação e decodificação, mas também os conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita. Essa habilidade de utilização da leitura e escrita nas práticas sociais ficou conhecida como *letramento*.

Magda Soares, pesquisadora mineira que há vários anos estuda os aspectos linguísticos relacionados à alfabetização, é adepta da utilização dos dois termos, *alfabetização e letramento*.

Para a autora, a diferença entre os dois conceitos, alfabetização e letramento, é que o indivíduo alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, ou seja, domina a técnica da leitura e da escrita. Já o indivíduo que vive em estado de letramento é aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2003).

Mas que demandas sociais seriam essas? Para a sociedade na qual vivemos poderíamos citar: ler com autonomia livros, jornais e revistas; redigir um ofício, um requerimento; preencher um formulário; escrever uma carta, um e-mail ou uma mensagem de WhatsApp; fazer uma postagem nas redes sociais; encontrar informações num site, numa conta de energia; ler um contrato, um manual de instruções, uma bula de remédios etc.

Ler e escrever, portanto, são habilidades que têm inúmeras graduações de proficiência. Uma pessoa pode dominar a leitura para interpretar uma mensagem de celular com palavras familiares ou ter condições de ler com compreensão um livro de Saramago⁵.

Da mesma forma, pode dominar a escrita ao nível da produção de um bilhete simples ou ser capaz de produzir uma tese ou um soneto. Os níveis de letramento adequados são difíceis de estabelecer, pois dependem da qualidade das interações que os sujeitos vivenciam, nos diferentes grupos sociais dos quais fazem parte.

Vale alertar que a palavra *letramento* não surge para substituir o termo *alfabetização*, bem como as atividades que envolvem práticas sociais de leitura e escrita não substituem as atividades especificamente planejadas para o aprendizado do sistema de escrita, que é uma convenção e, portanto, precisa ser ensinado aos membros inexperientes da cultura.

Ainda segundo Soares, os dois extremos, priorizar a aprendizagem do sistema ou privilegiar apenas as práticas sociais de aproximação do aluno com os textos, podem ser nefastos à aprendizagem da língua escrita. Ela defende a complementaridade e o equilíbrio entre ambos. A alfabetização é um componente necessário, mas não suficiente, do processo inicial da língua escrita. Por mais essenciais que sejam o domínio

⁵ Referência ao escritor português José Saramago.

das correspondências letra-som, elas não bastam. Para se tornarem leitores competentes as crianças precisam de muito mais. É preciso que, ao mesmo tempo que vai aprendendo a codificar e decodificar, a criança vá também aprendendo a compreender e interpretar textos, de início lidos pelo professor e aos poucos lidos por ela mesma, e a produzir textos, de início com uma escrita espontânea, inventada, aos poucos em frases, em pequenos textos de diferentes gêneros, tendo o professor como escriba ou escritos por ela mesma. Em suma, a criança se insere no mundo da escrita como ele é com textos reais que têm finalidades e usos sociais específicos.

Sendo assim, o desafio que se coloca para os primeiros anos do Ensino Fundamental é o de conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e as condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. Não há nenhum segredo sobre como alfabetizar os alunos. Existem várias estratégias, métodos, técnicas e formas de alfabetizar. Todas podem funcionar se forem adequadamente implementadas.

Alfabetização não é uma questão de método, mas de metodologia

Muita tinta já foi gasta na discussão sobre qual o melhor método para alfabetizar as crianças. No Brasil, a discussão sobre os métodos se inicia no final do século XIX. Antes disso, considerava-se que a aprendizagem da leitura e da escrita dependia de aprender o nome das letras e a soletração, uma aprendizagem baseada na grafia e que desconsiderava as relações fonema-grafema.

Trataremos esta questão de forma muito resumida, pois o aprofundamento dessa discussão não está nos propósitos deste texto. No final do século XIX, o Brasil vivenciou o surgimento de duas vias metodológicas para o ensino inicial da leitura e da escrita, que durante décadas alternaram-se nas práticas pedagógicas dos professores. Por um lado, foi-se priorizando o valor sonoro das letras e sílabas, avançando-se da soletração para os métodos fônicos e silábicos, métodos que receberam o nome de *sintéticos*. Por outro, passou-se a considerar a necessidade de uma aprendizagem mais significativa e, em função disso, partir da compreensão da palavra escrita e a partir dela chegar às sílabas e grafemas. Esses métodos receberam a nomenclatura de *analíticos*.

Ambos os métodos tinham como pressupostos que a criança aprende por estratégias perceptivas, o sintético com foco na percepção auditiva e o analítico com foco na percepção visual.

Os métodos sintéticos e analíticos foram se alternando ao longo dos anos no papel de salvadores ou vilões, o novo e o tradicional⁶. Essa polarização se deu sobretudo até os anos 80 quando, a partir das pesquisas da psicogênese da linguagem escrita, os métodos passaram não apenas a ser uma questão menor, mas algo a ser evitado.

Como já foi dito, a psicogênese não trata de um método novo do ensino da leitura e da escrita, mas justamente o contrário, passou-se a questionar a concepção de ensino e linguagem subjacentes à utilização dos métodos, dos testes de maturidade e do uso das cartilhas na alfabetização. Sob esse viés teórico, a alfabetização passou a ser entendida como uma construção individual, resultante da interação da criança com o

⁶ O termo tradicional como uma referência pejorativa, remetendo a antiquado, ultrapassado.

meio no qual está inserida, movimento este que no Brasil recebeu o nome de *construtivismo*.

No amplo guarda-chuva do construtivismo, com diferentes e por vezes inadequadas interpretações, em muitas situações substituiu-se a discussão de qual o melhor método pela ausência total de metodologia para alfabetizar.

Em decorrência disso, houve uma enorme oposição a se falar em método de alfabetização. No entanto, consideramos que a questão metodológica da alfabetização tem grande importância nos resultados desta. Alfabetizar com método significa orientar a criança em relação ao domínio do sistema de escrita, fundamentando-se em teorias e princípios que considerem as operações cognitivas e linguísticas que a criança precisa desenvolver. É necessário que o alfabetizador compreenda esses processos e com base neles desenvolva atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, que identifique e interprete dificuldades e intervenha de forma adequada. O sucesso na alfabetização das crianças não depende diretamente do tipo de metodologia adotada, mas da existência de uma metodologia que oriente as ações do professor e estabeleça um equilíbrio entre as questões relativas ao letramento e à exploração sistemática das relações grafofonêmicas, que são condição para a efetivação do processo.

Dominando esses conhecimentos, o alfabetizador pode analisar esses métodos que têm sido utilizados ao longo do tempo e identificar em cada um deles os aspectos que atendem ou não às necessidades específicas de seus alunos. Para isso, a formação continuada em serviço tem se mostrado um caminho muito importante para a qualificação do professor alfabetizador.

Pensamos ser importante ressaltar que as diferentes metodologias de ensino, por si mesmas não são suficientes para justificar as dificuldades com a alfabetização ou assegurar seus resultados satisfatórios, pois o processo de alfabetização, multifacetado como são todos os processos educacionais, depende sempre de outros fatores, intra e extraescolares, como a competência e habilidade do professor, a organização das escolas e das redes de ensino e das políticas públicas.

Em pesquisa realizada em municípios cearenses que participaram do PAIC (Programa Alfabetização na Idade Certa)⁷, Rossi (2010) comparou a metodologia utilizada pelos professores de municípios que haviam obtido um crescimento significativo nos resultados de alfabetização. Segundo a pesquisa, não se pode afirmar que a melhoria nos resultados verificada nos municípios pesquisados possa ser atribuída à utilização de um ou outro método de alfabetização. Muito pelo contrário, observou-se que, dentre os municípios que fizeram parte da pesquisa, metade deles trabalharam com um material de base fônica e os demais com um material que tem por base a alfabetização em uma perspectiva de letramento.

Por mais paradoxal que possa parecer, dentre os métodos comumente utilizados para alfabetizar, podemos dizer que todos são efetivos, mas que nenhum pode garantir a alfabetização de todas as crianças. cremos, inclusive, que certas polarizações em torno de referenciais teóricos ou ideários comprometem os resultados da alfabetização.

⁷ Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), um programa de cooperação entre o estado do Ceará e os municípios, cujo objetivo é oferecer assessoria técnica aos municípios para melhoria dos seus indicadores de aprendizagem.

Tender a alfabetizar exclusivamente com os materiais de base fônica, ou exclusivamente com ações voltadas ao letramento, pode significar o insucesso de um dos aspectos, alfabetização ou letramento.

A discussão sobre qual o melhor método parece estar sempre ligada ao entendimento que se tem sobre o objeto de conhecimento, a aprendizagem da linguagem escrita. Não é incomum que alguns métodos privilegiem uma faceta em detrimento das outras. Considerar a aprendizagem com seu caráter multifacetado (linguístico, interacional e sociocultural) implica em utilizar várias metodologias de trabalho para dar conta dos múltiplos desafios que esta aprendizagem impõe. Múltiplas faces que requerem múltiplas metodologias, ancoradas nas contribuições da ciência sobre a leitura e a escrita.

Os desafios que estão postos

Acima de qualquer discussão conceitual, faz-se necessário considerar que, para que haja condições favoráveis à alfabetização, é preciso que busquemos resolver algumas questões fundamentais. A primeira delas é garantir escolarização eficiente para toda a população, e uma escola que ensine a ler e escrever a todos os seus alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A segunda é que estes alunos precisam dispor de material de leitura adequado para desenvolver a habilidade da leitura e de uma escola que os incentive a isso. A terceira é que tenhamos professores preparados para tão importante empreendimento.

A partir dessa análise, estamos convictos de que a escola da atualidade é, sobretudo para as classes sociais menos favorecidas, o espaço privilegiado para a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita. Cabe a ela, ou melhor, aos gestores que respondem por ela, responsabilizarem-se pela aprendizagem dos alunos, e ao professor cabe exercer o papel de mediador entre as crianças e a linguagem escrita.

A alfabetização como meta prioritária das secretarias: todos os alunos alfabetizados até o final do 2º ano. O que fazer para responder a esse desafio?

Sendo o processo de alfabetização complexo, multifacetado, determinar com precisão o ano de escolarização e a idade em que deve estar concluída a alfabetização da criança parece difícil à luz das teorias psicológicas ou linguísticas. Há, no entanto, razões políticas e, sobretudo, sociais não para determinar o término desse processo, mas para buscar um nível mínimo de domínio da escrita que os sistemas de ensino devem assegurar às crianças a fim de que tenham condições de prosseguir em sua escolarização. É imperativo que as redes garantam a todas as crianças, depois de um determinado tempo de escolarização, no caso ao final do segundo ano, um domínio básico da leitura e da escrita, imprescindível para a manutenção e progresso das crianças na escola, para superação das desigualdades e para exercício da cidadania. Portanto, é possível sim falar em alfabetização na idade certa, e estabelecer o final do segundo ano como essa *idade certa*.

Embora não haja uma receita pronta e acabada para responder ao desafio colocado, há algumas recomendações que podemos fazer, a partir das experiências exitosas com alfabetização de várias redes de ensino.

1. As redes de ensino e as escolas devem definir quais são as habilidades essenciais a serem atingidas em diferentes momentos do processo de alfabetização; é extremamente perigoso esperar que ao final do segundo ano o aluno esteja alfabetizado e ponto final. É necessário discriminar quais conhecimentos e habilidades devem ser dominados pela criança nas diferentes etapas até o final do segundo ano.
2. Se, por um lado, o professor precisa estar atento às particularidades do seu grupo ao definir o planejamento de seus trabalhos, por outro, ele não pode perder de vista a inserção da sua turma em um contexto de ensino mais amplo. Dessa forma, o professor é desafiado a planejar seu trabalho com os alunos de maneira a estar em consonância com outros professores da escola onde trabalha e de outras escolas do sistema de ensino. Enfim, a qualidade das experiências escolares vivenciadas por seu grupo de alunos deve estar em sintonia com o que se propõe em escala macro. No Brasil, esta escala macro é representada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ela deve ser a bússola que orienta as escolhas das redes e escolas sobre o que ensinar em cada período.
3. É necessário estabelecer rotinas de trabalho semanais e diárias. Esses aspectos dizem respeito à utilização do tempo e do espaço na realização de atividades pertinentes ao programa de ensino a ser desenvolvido, dentro ou fora da sala de aula.
4. É preciso que as escolas façam a lotação dos professores considerando que o professor alfabetizador precisa ser um dos mais capacitados da escola (ter critérios claros e objetivos de seleção e formação continuada).
5. É necessário organizar a escola em torno de um trabalho coletivo, em equipes de professores e coordenadores (o professor não é o único responsável por sua sala, mas alguém que responde, com o conjunto da escola, pela alfabetização de suas crianças).
6. É fundamental organizar e planejar o trabalho em sala de aula em torno das reais dificuldades e necessidades das crianças. O trabalho pedagógico deve ser sempre um trabalho sistemático, para que possa ter efeitos sobre o aluno. É preciso que haja uma continuidade entre uma aula e outra; conhecimentos menos complexos para o aluno devem ser abordados antes daqueles mais complexos; o que é mais próximo da realidade da criança ajuda a dominar o que é mais distante. Em outras palavras, uma prática de ensino assistemática é pouco favorável ao aprendizado do aluno e é o planejamento que pode assegurar que essa prática assuma um caráter sistemático.
7. A escola deve estabelecer e compartilhar as metas a serem alcançadas. Deve distribuir as capacidades a serem trabalhadas ao longo de cada etapa e eleger as que serão priorizadas; compartilhar essas metas com a comunidade escolar e as famílias de seus alunos, para acolher sugestões e para favorecer, por meio dessa partilha, o interesse da família pelo aprendizado do aluno, bem como para lhe dar instrumentos para acompanhá-lo.
8. É necessário definir os meios para alcançar essas metas ou finalidades, adequando as atividades às metas propostas, criando um ambiente alfabetizador, estabelecendo e adequando rotinas.

9. É fundamental, também, que as escolas possuam instrumentos compartilhados para diagnosticar e avaliar os alunos e o trabalho realizado. Avaliação implica em diagnóstico e em monitoramento.

Se pensarmos no processo de alfabetização, a função diagnóstica tem como objetivo o conhecimento de cada criança e do perfil de toda uma turma, no que se refere aos seus desempenhos e à identificação dos seus progressos, suas dificuldades e descompassos em relação às metas esperadas.

Quando se acompanha de perto um processo de aprendizagem, amplia-se a possibilidade de perceber avanços e rupturas. Mais do que isso, criam-se oportunidades de alterar a rota traçada, propor outras formas de organização dos alunos, outras ações ou estratégias de ensino. Pode-se, enfim, replanejar as metas de ensino e corrigir ações inadequadas.

Por isso, o monitoramento tem uma função preventiva e permite que se oriente a ação docente. Ele indica o que fazer para que o aluno resgate a oportunidade de aprender antes que se descubra que não houve a aprendizagem suposta ou esperada.

10. É necessário escolher instrumentos de registro, de preferência coletivos e que possam ser comparados. O registro dos progressos e dificuldades reveladas por determinados alunos poderá oferecer claras pistas para as possibilidades de mediação do professor, que poderá acompanhar e monitorar as aprendizagens desses alunos.

11. É preciso também utilizar todas as formas de intervenção que possam ser trabalhadas pela escola. Os alunos com dificuldades devem merecer um olhar especial desde o começo do ano, para que cheguem ao final da etapa com o domínio de algumas das habilidades básicas que serão necessárias nos processos de alfabetização e letramento. Nenhum aluno pode ficar para trás. A escola e o professor precisam trabalhar em uma perspectiva de *equidade*, que consiste na adaptação da regra existente à situação concreta, observando-se os critérios de justiça. Na escola, muitas vezes, precisamos oferecer mais a alguns alunos do que a outros.

12. Às vezes é útil que 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.

Com base nas avaliações diagnósticas, alguns encaminhamentos podem ser propostos:

- reagrupamento dos alunos na própria classe, em horários específicos, para a realização de atividades monitoradas pelo professor, em certos grupos, enquanto outros realizam atividades com maior nível de autonomia;
- reagrupamento de alunos em dias e horários previamente combinados, podendo envolver alunos de turmas diversas, para atendimento de atividades diferenciadas, acompanhadas ou monitoradas por professores diferentes;
- reagrupamento de alunos para atendimento em tempo integral, levando em consideração o planejamento da escola e os recursos;

- atendimento de necessidades específicas dos alunos por meio de parcerias e projetos existentes;
- atendimento diferenciado a grupos reduzidos e rotativos de alunos, organizados por nível de dificuldade, de acordo com as avaliações diagnósticas realizadas.

Deve-se garantir, entretanto, que tais alunos não fiquem isolados de suas turmas de origem e que retornem às suas atividades coletivas e cotidianas.

13. É necessário ainda avaliar o trabalho realizado pela escola. Avaliar a aprendizagem do aluno implica também a avaliação das práticas de ensino e das instituições responsáveis por esse ensino. Em outros termos, quando identificamos problemas na aprendizagem dos alunos, devemos buscar também problemas que podem estar ocorrendo nas práticas de ensino. É responsabilidade de todos os profissionais da escola a criação de um espaço coletivo para discussão e análise dos problemas de aprendizagem dos alunos, bem como a elaboração conjunta de ações, a partir de avaliações diagnósticas. Dessa forma, será possível implementar ações diversificadas de acompanhamento e monitoramento dos alunos que necessitam de ajuda em sua aprendizagem, bem como investir em políticas de formação e aperfeiçoamento dos próprios educadores que enfrentam dificuldades em sua prática. O professor não pode se limitar a práticas solitárias, sem parcerias para compartilhar êxitos, dúvidas e conflitos; ele também precisa de acompanhamento, apoio e monitoramento.
14. Os professores precisam ter formação continuada e em serviço. Não estamos falando daqueles modelos de formação tão em voga, tratando de temas genéricos e, muitas vezes, aleatórios. Estamos falando de formação em serviço e para o serviço, que ajude os professores na reflexão sobre a sua prática docente, que os ajude, quando necessário, a transformar essa prática, de modo que a alfabetização e as várias etapas da aprendizagem das crianças sejam garantidas.
15. Por último, é preciso que os professores alfabetizadores e toda a comunidade escolar se conscientizem de que as crianças das escolas públicas, em sua maior parte expostas a processos de exclusão social, são capazes de aprender. Em geral, não possuem deficiências cognitivas, não possuem deficiências linguísticas, culturais ou comportamentais. É preciso ter altas expectativas em relação aos alunos da escola pública.

A alfabetização, como tentamos demonstrar ao longo desse texto, é uma necessidade e é perfeitamente possível de ser garantida. Como educadores, profissionais da educação, o que nos cabe é entender que é nossa responsabilidade individual, é nossa responsabilidade social, é nossa responsabilidade política, assegurar a essas crianças o domínio da língua escrita.

Referências Bibliográficas

CONDEMARIN, Mabel; ALLIENDE, Felipe. A Leitura – Teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 8. ed., 2005.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. A Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas: 1996.

MALUF, Maria Regina. Ensinar a ler: progressos da psicologia no século XXI. *Bol. - Acad. Paul. Psicol.* [online]. 2015, vol.35, n.89 [citado 2021-07-25], pp. 309-324. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000200005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1415-711X.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização. V. 3, Belo Horizonte: 2004.

SOARES, Magda B. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª. Reunião Anual da ANPEd, realizada em poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003a. Disponível em: www.anped.org.br/26/outrostextos/semagdtoasoares.doc. Acesso em maio de 2008.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2021.

ROSSI, Jocelaine R. D. Entre o estável e o fortuito: a formação continuada em serviço e as rotinas pedagógicas em alfabetização. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Ceará, 2010.