

# POLÍTICAS EDUCACIONAIS, ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO INFANTIS NO DISTRITO FEDERAL DE 1990-2020

## EDUCATIONAL POLICIES, LITERACY, CHILDREN'S LITERACY IN THE FEDERAL DISTRICT FROM 1990-2020

Norma Lucia Neris de Queiroz <sup>1</sup>

Sonia dos Santos <sup>2</sup>

**Resumo:** É de fundamental importância refletir sobre políticas educacionais, formação de professores e processos de alfabetização/letramento infantil pensados e instituídos no Distrito Federal no período de 1990 e 2020, visando compreender avanços na adoção de um ensino de qualidade, possibilidades e limites de intervenção no processo educativo. Somado a, considerando a relevância que o domínio da língua escrita tem assumido na sociedade contemporânea para desenvolvimento humano e participação social dos sujeitos, sejam eles crianças, jovens, adultos e idosos. A metodologia utilizada foi a qualitativa com abordagem de história oral, analisando documentos registrados nos diversos arquivos da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). Os resultados evidenciam que a SEEDF tem buscado oferecer um processo de alfabetização/letramento com qualidade durante o período analisado, especialmente, quando eliminou a prática conhecida como, “turno da fome” em todo Distrito Federal na década 1990. Entretanto, há outros objetivos considerados relevantes, os quais foram apenas encaminhados. Entre eles, o monitoramento da execução dos Programas de alfabetização e letramento que fez adesão junto ao governo federal, formação dos professores alfabetizadores, uma vez que os índices de retenção de alunos nas turmas de alfabetização são altos desde os anos iniciais do estudo.

**Palavras - chave:** Políticas Públicas. Alfabetização. Letramento. História. Historiografia.

**Abstract:** It is of fundamental importance to reflect on educational policies, teacher training and literacy/child literacy processes designed and instituted in the Federal District between 1990 and 2020, aiming to understand advances in the adoption of quality teaching, possibilities and limits of intervention in the process educational. In addition, considering the relevance that mastering the written language has assumed in contemporary society for human development and social participation of subjects, be they children, young people, adults and the elderly. The methodology used was qualitative with an oral history approach, analyzing documents recorded in the various archives of the State Department of Education of the Federal District (SEEDF). The results show that SEEDF has sought to offer a quality literacy process during the period analyzed, especially when it eliminated the practice known as “hunger shift” throughout the Federal District in the 1990s. However, there are other objectives considered relevant, which were just forwarded. Among them, monitoring the execution of literacy and literacy programs that signed up with the federal government, training of literacy teachers, since student retention rates in literacy classes have been high since the initial years of the study.

**Keywords:** Public Policies. Literacy. Literacy. History. Historiography.

- <sup>1</sup> Graduada em Pedagogia e Letras (UnB), Mestre em Educação (UnB), Doutorado em Psicologia e Pós doutora em Letras (pela UFF). Atualmente é Diretora Acadêmica da Fapae-Brasil e Coordenadora Pedagógica do Projeto de Fortalecimento – UnB/SNDCA/PUNUD/FUNAPE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1249709305972671>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8473-2828>. E-mail: [normaluciaqueiroz@gmail.com](mailto:normaluciaqueiroz@gmail.com)
- <sup>2</sup> Professora Titular aposentada (UFU, aposentada). Licenciada em Educação Artística (1983) e Pedagogia (1987) (UFU). Mestrado em Educação (UFU) (1995), Doutorado em Educação (PUC – 2001) e Pós-doutorado na UFMG (2012). Atuou como professora do estado de Minas Gerais (1992), Atua como Professora voluntária dos Cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado (PUC-2001). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9281057859793276>. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7217-1576>? lang=en. E-mail: [soniaufu@gmail.com](mailto:soniaufu@gmail.com)

## Introdução

Refletir sobre políticas educacionais, processos de alfabetização e letramento infantis e formação de professores implementados no Distrito Federal no período de 1990 até 2020 é de fundamental importância para se compreender as possibilidades, os avanços e os limites de intervenção vivenciados pelo sistema educacional desta região, considerando que o “domínio da língua escrita e as práticas sociais de letramento têm sido reconhecidos na sociedade contemporânea como uma dimensão importante do desenvolvimento humano e da participação cultural e política dos sujeitos, sejam eles crianças, jovens ou adultos” (Queiroz, Schneider, Maciel, 2021, p. 46).

A partir da metade do século XX, a alfabetização e o letramento de crianças em idade escolar obrigatória têm ocupado lugar significativo no debate educacional brasileiro, em especial, a partir dos anos de 1980, por diversos fatores. Entre eles, a união dos mercados mundiais, configurada como a globalização econômica entre os países, a redemocratização política brasileira, a necessidade de aumentar o nível de competitividade dos produtos para disputar os mercados, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho que exigem maior qualificação profissional, bem como promover níveis de produção mais competitivos no sistema de produção brasileira.

Com base nessa discussão, registra-se que no período entre 1990 até a atualidade, os dados estatísticos apontam que o número de crianças, em idade escolar obrigatória, fora da escola reduziu de 19,6% para 3,7%. (Pnad, 2019). Entretanto, 1,5 milhão de meninos e meninas, ainda, precisam ser incluídos na escola (Pnad, 2019). Tal exclusão escolar tem rosto, cor e endereço: são os pobres, negros, indígenas e quilombolas. Destes, uma parcela apresenta alguma deficiência. E grande parte vive nas periferias das metrópoles, no Semiárido, na Amazônia e na zona rural.

Não obstante, a inclusão escolar é um desafio, principalmente, quando trata de uma parcela de estudantes que apesar de inseridos na escola, não alcança a aprendizagem do conhecimento criado e transformado pela humanidade nos diversos momentos históricos, o qual tem direito e passam por sucessivas reprovações, acarretando o abandono escolar e o ingresso precoce no trabalho em atividades informais para contribuir com a renda familiar.

Observa-se, portanto, que o sistema de educação brasileiro não tem conseguido garantir os direitos de aprendizagem a todos estudantes em idade escolar obrigatória como prevê o artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Isto é, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Assim, são deixados para trás muitos meninos e meninas por meio da reprovação e do abandono escolares. Registra-se, ainda, a defasagem entre idade e nível escolar entre os estudantes da educação básica em todas as regiões brasileiras. Em 2018, 6,4 milhões de estudantes das escolas estaduais e municipais brasileiras tinham dois ou mais anos de atraso escolar (Pnad, 2019).

É fato que os grandes gargalos das políticas públicas do Distrito Federal encontram-se na educação, na saúde e na segurança, além dos impasses fundiários, e só um forte compromisso público poderá reverter essa situação de precariedade, que afeta, em especial, a população em situação de pobreza e em territórios de vulnerabilidade social. Além da elevação do analfabetismo funcional, nos últimos anos, em função do fluxo migratório, o desemprego no Distrito Federal é mais que o dobro verificado no País (12% em 2013), bem como os homicídios envolvendo jovens entre 15 e 29 anos superaram, em mais de 13%, a média nacional.

A faixa de idade do ensino fundamental conta com 98,8% de frequência bruta na escola, a qual considera as distorções idade-série dentro do grupo de 6 a 14 anos, e com 93,1% de taxa líquida, que corresponde ao total da população da respectiva faixa etária matriculada na série-ano equivalente (Pnad/2012).

Já, no ensino fundamental, a mesma taxa líquida não é muito superior à nacional, e uma das razões é a entrada tardia das crianças de 6 anos no ensino fundamental, aliada à alta repetência nesta etapa do ensino.

Interessa, no presente artigo, investigar que políticas, programas, projetos e ações educacionais acerca da alfabetização e letramento infantil e de formação de professores foram pensados e instituídos no Distrito Federal no período de 1990 até a atualidade, a partir de

documentos públicos e de entrevistas com educadores da Secretaria de Educação do Distrito Federal por meio da abordagem da História Oral. Como objetivos específicos, definiu-se: (i) Verificar nos documentos institucionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e da Universidade de Brasília (UnB), instituição pública responsável também, pela formação inicial e continuada dos profissionais da educação que atuam na rede de ensino do Distrito Federal; (ii) Analisar e discutir os avanços, desafios e limites vivenciados no processo histórico da alfabetização e letramento vivenciado no Distrito Federal; e (iii) Identificar pesquisas apresentadas no Programa de Pós Graduação da Universidade de Brasília sobre alfabetização e letramento infantil e formação de professores, bem como artigos científicos, publicados nas revistas da Faculdade de Educação da UnB e da SEEDF que tratam acerca desta temática, durante o período de 1990 até 2020.

## Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi realizada em quatro momentos. No primeiro, realizou-se o levantamento dos documentos localizados na Universidade de Brasília (UnB) e na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), buscando identificar políticas, programas, projetos e ações acerca da alfabetização, do letramento e da formação de professores, bem como pesquisas realizadas por meio do PPGE para identificar pesquisas vinculadas à SEEDF.

No segundo momento, passou-se a conhecer o material recolhido com vistas a compor o Relatório de Pesquisa acerca das Políticas, Programas, Projetos e Ações de alfabetização e letramento infantil no Distrito Federal. No terceiro momento, a partir do material recolhido, organizou-se dois índices, um sobre as Políticas, Programas e Ações de alfabetização, letramento infantil e formação de professores instituídos pela SEEDF e o outro com pesquisas desenvolvidas pelos professores da SEEDF sobre a temática no Programa de Pós-graduação da UnB e artigos científicos publicados nas revistas Linhas Críticas (UnB) e na Revista Com Censo (SEEDF) no período investigado.

A intenção metodológica foi recolher dados que estavam documentados, a partir dos objetivos traçados na pesquisa. Portanto, estes dados não estão dados, foi necessário construí-los. Concordando com Pádua (2000, p. 66), quando ele diz que “as entrevistas constituem uma técnica alternativa para se recolher dados não documentados sobre um determinado tema”. Todos os dados recolhidos nesta pesquisa foram submetidos à análise com vistas a compreender a temática investigada.

No quarto momento, realizou-se três entrevistas com professores e coordenadores dos Programas instituídos no Distrito Federal. Os Programas do CBA, do Bloco Inicial de Alfabetização e o do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Essas entrevistas foram *online* por meio da plataforma meet.google.com, durante de 30, 36 e 45 minutos por meio da abordagem da História Oral

## Contextualizando a Educação Pública no Distrito Federal

Para contextualizar a educação pública ofertada no Distrito Federal, recorreu-se ao Plano Distrital de Educação (PDE - Lei nº 5.499/2015) e relatórios de gestão da educação. O PDE é uma referência para o planejamento das ações da Secretaria de Estado de Educação desde de 2015 até o ano de 2024. Tem como objetivos contribuir para a construção da unidade das políticas educacionais em âmbito distrital, e estabelecer objetivos e metas a serem alcançados na educação do Distrito Federal em consonância com o preconizado na Constituição Federal (1988), na LDB (9394/1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 13.005/2014, 2014 – 2024).

O PDE (Lei 5.499/2015) traz demandas do Distrito Federal; estabelece prioridades e metas; aponta caminhos para a sua efetivação por meio de estratégias; configura-se como referência para a elaboração de planos plurianuais – PPA nas diferentes esferas de gestão; e visa solucionar problemas, via intervenção planejada, frente às distintas políticas públicas, de modo a tornar-se uma política de Estado. Com essas bases, foram estabelecidas pelo Plano Distrital de Educação 21 Metas para o desenvolvimento do ensino no Distrito Federal nos próximos 10 anos e 411 estratégias para o seu cumprimento. Nesse contexto, coube ao Fórum Distrital de Educação – FDE o

protagonismo na elaboração do PDE 2015/2024, cuja construção desenvolveu-se mediante amplo processo de participação de representantes do cenário educacional no Distrito Federal, inclusive da sociedade civil organizada.

Estruturado como política de Estado, o PDE propõe diretrizes, metas e estratégias que se desdobrarão em programas, projetos e ações de curto, médio e longo prazo, destinados a evitar possíveis improvisações e descontinuidades decorrentes de mudanças governamentais. Nessa construção, foram considerados quatro eixos: (i) universalização do acesso às matrículas obrigatórias até 2016, de modo a garantir a inclusão escolar daqueles que não tiveram acesso na idade própria – no campo, nas cidades e nos presídios –, assim como, o aumento da oferta em creches; (ii) financiamento compatível para a escola pública, na perspectiva de se atingir o dobro do percentual hoje investido na educação pelo Governo de Brasília, com relação ao seu PIB, e a implantação do referencial de Custo Aluno Qualidade - CAQ; (iii) valorização dos trabalhadores da educação; e a melhoria da qualidade, com equidade, em todas as escolas públicas e particulares do Distrito Federal.

Por fim, destaca-se que a educação é compreendida como peça fundamental para a construção do Estado Democrático, cuja materialização intenta um projeto de desenvolvimento social, político, econômico, cultural e educativo como estratégia de superação de desigualdade social.

Entre as metas, destaca-se, aqui, a Meta 2, cujo objetivo é: garantir o acesso universal, assegurando a permanência e a aprendizagem dos estudantes a partir dos 6 anos de idade, ao ensino fundamental de 9 anos, assegurando, também, a conclusão dessa etapa até os 14 anos de idade até o último ano de vigência deste Plano.

Foram traçadas 21 estratégias. Entre elas, as metas referem-se ao processo de alfabetização e letramento e formação de professores mais especificamente:

2.15 diz respeito mais especificamente acerca do processo de alfabetização “Garantir a existência dos centros de referência de alfabetização em cada regional de ensino, por meio de articuladores e coordenadores pedagógicos dos anos iniciais” (PDE, 2015, p. 17);

2.7 Implementar as diretrizes pedagógicas para os ciclos, assegurar a formação inicial e continuada dos professores e profissionais da educação e garantir condições para tanto, estabelecendo o número de estudantes por sala de acordo com o disposto pela Conferência Nacional de Educação de 2010 – CONAE 2010. (PDE, 2015, p. 17)

A educação pública no Distrito Federal apresenta, desde sua origem, práticas de gestão democrática que enfrentaram inúmeras barreiras para sua institucionalização. Pode-se afirmar que, na Escola Julia Kubitschek, em 1957, encontra-se a primeira tentativa de democratização, quando da escolha da direção pelo corpo docente. Posteriormente, experiências mais consolidadas pela luta política possibilitaram a primeira eleição de direção de escolas no Distrito Federal, nos anos de 1985 e 1986, passando pelo I Congresso de Educação do Distrito Federal, no 2o semestre de 1996, e que, agora, concretiza-se com a elaboração do I Plano Distrital de Educação – PDE-DF para o decênio de 2015-2024, com representatividade social.

## **Programas, projetos e ações de alfabetização e letramento e formação de professores instituídas no distrito federal**

Revisitar a história da educação do Distrito Federal, mais especificamente, a da alfabetização e do letramento infantis e a formação de professores pensadas e instituídas entre os anos de 1990 até 2020, a partir de documentos públicos e de entrevistas com educadores que atuaram na SEEDF por meio da abordagem da História Oral não é uma tarefa fácil no momento de pandemia com

instituições educacionais fechadas, inclusive o Arquivo Público do Distrito Federal (DF) que abriga diversos documentos relacionados à história da educação da Educação Básica.

Na década de 1990, foram identificados os seguintes Programas, Projetos e Ações relacionados à alfabetização, ao letramento e à formação de professores instituídos no Distrito Federal: a) Programa do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA; b) Discussões sobre a Psicogênese da Língua Escrita, apresentada pelas pesquisadoras: Emília Ferreiro e Ana Teberosky após sua visita ao Brasil e em particular ao Distrito Federal; e c) os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Na década de 2000, os Programas, Projetos e Ações identificados no Distrito Federal relacionados à alfabetização, ao letramento e à formação de professores foram: a) Programa Formação de Alfabetizadores, oferecido como curso de aperfeiçoamento a todos os professores alfabetizadores do DF, promovido pelo MEC, o qual foi oferecido para todo o território Nacional; e b) Programa do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA<sup>1</sup>

Nos anos 2010, os Programas, Projetos e Ações relacionados à alfabetização, ao letramento e à formação de professores instituídos no Distrito Federal foram: o Pró Letramento e a Política Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

## **Programa do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA**

A década de 1990 registra, no Distrito Federal, o Programa do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA, as discussões iniciais sobre a Psicogênese da Língua Escrita, apresentada por Ferreiro e Teberosky e a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Entretanto, nesses anos de 1990, os altos índices de crianças da classe trabalhadora não conseguiam se alfabetizar nas escolas. Tal fracasso escolar impunha a necessidade de compreender as complexas questões envolvidas no ensino da leitura e da escrita. Ora se enfatizava a necessidade de formação dos professores, ora se culpabilizava os próprios aprendizes por seus “problemas de aprendizagem” ou, ainda, implantavam políticas públicas por decreto desconsiderando a imbricação de todas essas e outras variáveis no processo de escolarização (Souza, 2002; Viégas, 2002; Barreto, Souza, 2004; Barreto, Souza, 2005).

Daí uma alternativa encontrada pelo Sistema de ensino federal e também no Distrito Federal foi transformar os primeiros três anos iniciais em um processo de ciclos, eliminando, assim, a reprovação entre as duas séries iniciais, como uma medida utilizada pelo sistema educacional com vistas a enfrentar o fracasso escolar desde o final dos anos de 1980, o CBA garantia maior tempo aos alunos para se alfabetizarem e diminuía os índices de abandono e reprovações.

Ao investigar a materialização dessa política, na rede pública de ensino, constatou-se a efetivação da progressão continuada entre a primeira e a segunda série do ensino fundamental. Conforme uma das entrevistadas, essa opção por ciclos acentuou a heterogeneidade entre as crianças de uma mesma turma, obrigando os professores a trabalharem, ao mesmo tempo, com educandos alfabetizados, educandos que estavam iniciando a aprendizagem da leitura e da escrita e educandos que apresentavam um domínio bastante de diversas destas competências. Essa realidade era enfrentada pelos professores que atuavam na escolarização com o desafio de ensinar a grupos de educandos que estavam em diferentes momentos de aprendizagem, acarretando diversas dificuldades para alfabetizá-los.

O CBA no DF caracterizou-se como um projeto de reorientação curricular implantado para resolver o problema do fracasso no processo de alfabetização. De acordo com a Instrução Normativa nº 004/1993 em seu Art. 1º define como:

O Ciclo Básico de Alfabetização se constitui numa estratégia pedagógica e organizacional, oportunizando maior tempo ao aluno para o domínio de processos de leitura, escrita e das operações matemáticas em seus aspectos fundamentais, dando continuidade ao processo educativo, num bloco único, totalizando 02 (dois anos) letivos, aglutinando os objetivos e

<sup>1</sup> A proposta de alfabetização em ciclos – BIA teve início no Distrito Federal em 2005, com experiência piloto de implementação na cidade de Ceilândia, tendo sido ampliada em 2008 para todas as cidades do Distrito Federal.

atividades da 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental Regular, não havendo retenção do aluno até o final do ciclo (SEEDF, 1985).

O CBA foi implantado em 1993 com a justificativa de que era necessário “minimizar os altos índices de evasão e repetência nas séries iniciais do Ensino Fundamental” e a referida instrução normativa foi reeditada praticamente sem alterações nos anos subsequentes até 1995 (SEEDF, 1985):

O objetivo fundamental desta Reorientação Curricular, era “minimizar os altos índices de evasão e repetência existentes nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas, proporcionando ao aluno condições necessárias ao acesso, permanência e progresso escolar” (SEEDF, 1985).

Freitas (2004) destaca, ainda, que alterações nas políticas de seriação são mudanças que se restringem ao processo pedagógico com o objetivo de ampliar o número de alunos a aprendizagem sem, no entanto, alterar as finalidades da escola convencional e, portanto sem alterar efetivamente as condições nas quais ocorre o trabalho docente.

Uma das premissas básicas que sustentou o CBA foi a continuidade de educandos nas mesmas turmas com o mesmo professor, visando garantir a continuidade do processo de aprendizagem previsto pela progressão continuada das crianças entre uma série e outra, conforme explicitado nos documentos oficiais:

No documento afirmava que era “[...] de fundamental importância a permanência do professor na mesma turma”, ao longo do ciclo visando assegurar:

- A continuidade do processo;
- Melhores condições de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, de identificar suas necessidades e propor medidas para saná-las;
- O entrelaçamento afetivo da relação aluno-professor” (Distrito Federal, 1983).

Analisando o contexto do CBA, observa-se que os resultados evidenciam um descompasso entre as políticas públicas implantadas pelos sistemas de ensino e a realidade socioeconômica à qual estas propostas se destinam, remetendo-nos ao alerta de Costa (1995, p. 46): “não basta tratar a educação isoladamente. É necessário reconhecer sua imbricação com o conjunto das políticas do estado, em particular sua intervenção na chamada área social.”

Freitas (2004, p. 26) que é necessário ter cuidado para que não ocorra uma diluição do papel instrutivo da escola. É preciso enfatizar que as mudanças curriculares não podem “significar a diluição da aprendizagem de conteúdos escolares, ou, o que é pior, a adoção de uma referência cultural local que assuma como norma a si mesmo, impedindo que os estudantes se elevem criticamente sobre essa referência.” Ao não conseguir garantir a aprendizagem a todos os alunos, a escolarização organizada em ciclos escolares, apenas tem oferecido o acesso à escola, mas não o acesso ao conhecimento necessário à continuidade da escolarização.

A análise das condições dos processos educativos no interior das escolas aponta para a necessidade de investimentos concomitantes em todos os aspectos do sistema educacional: condições físicas e materiais dos sistemas escolares, formação e valorização dos profissionais da educação a partir das escolas. Envolver as instituições escolares torna possíveis mudanças no coletivo e não em práticas individuais que alcançam pouco resultado no âmbito geral e não garantem o necessário apoio pedagógico aos professores que, por se sentirem solitários, abandonam as classes de alfabetização.

Por outro lado, os processos formativos não podem mais se furtar às necessidades demandadas pela prática pedagógica e precisam abordar o complexo processo de alfabetizar crianças em classes cada vez mais heterogêneas, inclusive tendo em vista uma educação inclusiva.

A coordenadora A afirma em sua entrevista que o Programa do CBA foi trazido para a escola

ver:

[...] se as crianças parassem de reprovar tanto. Antes dele, todos os anos no final do 1º ano eram muitas crianças reprovadas... Os professores e a coordenação ficavam muito angustiadas, era também desgastante para as famílias, principalmente, aquelas que acompanhavam as crianças. A organização das salas era em grupos de: iniciando (1ª série), continuando (2ª série quase alfabetizado) e concluindo (2ª série - alfabetizados);

Com o Programa, essa angústia foi diminuída no primeiro ano. Dava mais tempo para as crianças aprenderem. Tanto que no segundo ano, era menor o número de crianças reprovadas. A estratégia era boa, mas a todo momento pedíamos cursos de formação, pois só mudar o ano da aprovação não era suficiente. Apesar disso, não atacavam a raiz do problema da dificuldade de aprender. Uma das professoras sempre me questionava quando um grupo de educandos se alfabetizava e outro não avançava com as mesmas aulas: “*Eu não sei o que fazer*”, preciso mudar minhas aulas para eles avançarem, pois uns ficam adiantados e outros nem saem do lugar desde o início do ano (CBA, 1993).

Esse contexto desafiava os professores e coordenadores a encontrar caminhos para desenvolver seu trabalho e permitir que os alunos avançassem em seus conhecimentos. Como não havia cursos para se discutir coletivamente os planejamentos e os problemas de dificuldades, os professores colocavam em prática os saberes desenvolvidos ao longo de sua caminhada profissional e informações em conversas com outros colegas, mas nem sempre conseguiam resultados satisfatórios e muitas vezes culpavam o aluno ou a família como é até hoje.

## Psicogênese da Língua Escrita

### Discussão do Tema da visita ao Distrito Federal e ao Brasil das pesquisadoras: Emília Ferreiro e Ana Teberosky

A Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro (2001) e Teberosky (*apud* Soares, 2010) circunscreve-se no contexto paradigmático da alfabetização construtivista. Para Gomes Senna (1995), os estudantes para aprender constroem o conhecimento de um modo contínuo, entremeando a invenção e a descoberta. Antes dessas pesquisas, o sujeito que se alfabetizava era passivo e aprendia por meio de condicionamentos e associações, cuja atividades desenvolvidas eram vistas como a imitação e a generalização (Gomes Senna, 1995).

Ferreiro e Teberosky (1986) destacam que o sujeito em processo de alfabetização era ativo, pois categorizava, estabelecia relações, construía hipóteses e procurava estabelecer regularidades. Enfim é um sujeito que reconstrói a linguagem para que esta se torne sua. Contrariando totalmente o modo como se pensava a alfabetização, Ferreiro e Teberosky provocaram as primeiras *preocupações sobre o sujeito que aprende*, ao invés do que comumente se fazia nessa área: descobrir a melhor forma de alfabetizar, baseada no método.

O enfoque construtivista na alfabetização está fundamentado em dois princípios básicos: a) entender a evolução dos sistemas de ideias construídos pelas crianças sobre a natureza da língua como objeto social; b) confirmar os pressupostos inerentes à teoria de Piaget em relação ao desenvolvimento da escrita, isto é, as crianças são sujeitos que possuem saberes, e em relação à escrita elas agem como nos outros campos do conhecimento.

Com base nesses princípios, pressupõem-se que as crianças e os aprendizes em geral possuem saberes, e em relação à escrita, como em outros campos do conhecimento, tentam

interpretar a seu modo aspectos essenciais das informações que lhes são fornecidas pelo meio. Convém lembrar que Ferreiro e Teberosky buscaram em sua pesquisa a explicitar detalhadamente a evolução da escrita sem, entretanto, oferecer sugestões metodológicas à alfabetização, ficando esta tarefa a cargo dos especialistas e dos professores da área.

## Alfabetização no Brasil: Políticas e Práticas

Esta seção foi elaborada com apoio nos argumentos críticos sobre documentos educacionais do Ministério da Educação, em especial, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Língua Portuguesa (PCN), Parâmetros em Ação e os materiais didáticos do Programa PROFA para professores alfabetizadores e resoluções pertinentes ao Conselho Nacional de Educação.

Para avaliar a qualidade da alfabetização, especialmente, o ensino da leitura, da escrita e a capacidade de compreensão dos alunos foram utilizados indicadores e dados indiretos, conforme apresentado a seguir: (1) Fluxo escolar segundo o Censo Escolar de 2002 quando havia 5,81 milhões de alunos na 1ª série do ensino fundamental e 4,49 milhões na 2ª série. Como os coortes de idade são de aproximadamente 3,2 milhões de crianças. Isso significa um elevado índice de repetência, normalmente, associado ao fracasso escolar (do ensino e da aprendizagem). De acordo com o Censo Escolar de 2002, havia 19,36 milhões de alunos nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, embora o total de crianças de 7 a 10 anos fosse de aproximadamente 13,5 milhões. No ensino fundamental, somava mais de 8,1 milhões de alunos com idade superior a 15 anos, o que refletia problemas de fracasso escolar.

## Desempenho no SAEB

O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – aplicou testes a cada dois anos, desde o início da década de 1990. Os resultados para 1999 são apresentados na Tabela 1 a seguir:

**Tabela 1.** Resultados do Saeb em Língua Portuguesa, 4ª série, 1999

	4ª série	8ª série
Mínimo esperado	175	250
Rede Municipal	164	241
Rede Estadual	167	226

**Fonte:** Relatório do MEC, Saeb, (1999).

Considerando um desvio padrão de 50 pontos, esses resultados indicam que 60% ou mais dos alunos encontram-se abaixo do mínimo esperado, refletindo sérios problemas na capacidade de utilizar a língua para ler e escrever. Nesse caso, tem havido um ligeiro decréscimo nos resultados globais do SAEB; por exemplo, em 1997, a média nacional do SAEB para a 4ª série foi de 186 pontos, e em 1999, de 179.

Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os PCN são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não de impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio de diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente” (Introdução dos PCN, 1998, p. 29)

Os PCN foram aprovados entre 1998, portanto constituem-se em documentos relativamente novos. No entanto sua influência é notável, como se observa da análise dos documentos oficiais



das Secretarias de Educação, dos programas de formação de professores das Universidades e das práticas de produção e de análise de materiais didáticos.

Em síntese que certamente não capta todos os detalhes do documento, pode-se observar que os PCN esposam uma concepção de linguagem e a aquisição da língua essencialmente compatível com o chamado enfoque da *Whole Language* nos países de Língua Inglesa, e no Brasil é comumente associado ao conceito de construtivismo. As ideias centrais são apoiadas nos conceitos de B. Goodman, F. Smith e, de modo particular, nas de Ferreiro e Teberosky explicitas no livro “A Psicogênese da Língua Escrita” (1986). Em consistência com essas ideias, os PCN afirmam que:

- O construtivismo não é um método, é uma filosofia, um modo de pensar sobre como as crianças aprendem a ler e escrever.
- O objetivo da alfabetização e do ensino da língua é levar o aluno a compreender os usos sociais da linguagem e usá-la para esses fins.
- Aprender a ler é um ato natural, tão natural quanto aprender a falar. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar por meio de atividades sociointerativas com adultos, aprender a ler deve ser o resultado de interações com adultos e com uma variedade de textos de diferentes gêneros.
- As crianças aprendem sobre o código alfabético fazendo hipóteses sobre as relações entre letras e seus sons e significados. Essas relações devem surgir naturalmente como fruto de interações com textos e com adultos, sendo descobertas de forma incidental.
- Textos autênticos, de preferência trazidos para a sala de aula em seus portadores originais, devem se constituir no material didático por excelência para alfabetizar.
- Não se comprometem nem recomendam métodos específicos de alfabetização, mas endossam a crença de que o melhor método para alfabetizar as crianças é o ideovisual (PCN, 1998, p. 166)

Esta seção visa colocar em perspectiva algumas das afirmações anteriores. As limitações de espaço exigem uma forte edição de textos dos diferentes documentos que constituem os PCN, e, dessa forma, podem não estar incluídos todos os detalhes do texto original<sup>2</sup>.

Os PCN tentam descaracterizar sua proposta de alfabetização como sendo uma proposta construtivista:

A metodologia utilizada nessas pesquisas (i.e., psicogênese da língua escrita) é muitas vezes interpretada como uma proposta construtivista para alfabetização, o que expressa um duplo equívoco: redução do construtivismo a uma teoria psicogenética de aquisição da língua escrita e a transformação de uma investigação acadêmica em método de ensino.... Essa pedagogia, dita construtivista, trouxe sérios problemas ao processo de ensino e aprendizagem, pois desconsidera a função primordial da escola que é ensinar, intervindo para que os alunos aprendam o que, sozinhos, não têm condições de

<sup>2</sup> O termo ideovisual não é utilizado explicitamente nos PCN. No entanto, o documento dos PCN sobre Língua Portuguesa (pp. 73-74 e 76-77) sugerem procedimentos didáticos que, na prática, contêm todas as características pertinentes ao método ideo-visual e que concentram o foco da alfabetização na compreensão de textos – ainda que lidos para o aluno, sem qualquer requisito de leitura propriamente dita.

aprender (PCN, 1997, p. 32-33).

Apesar da afirmação anterior, o mesmo documento diz que os PCN se situam dentro da proposta construtivista. Por outro lado, os PCN definem o construtivismo como uma convergência de três influências, a psicologia genética, a teoria sociointeracionista e as explicações da atividade significativa:

[...] a perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem (PCN, 1997, p. 32-33).

A configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sociointeracionista e das explicações da atividade significativa. O núcleo central da integração de todas essas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando essa convergência.

Assim, o conhecimento não é visto como algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio de cópia do real, tampouco como algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de mais nada, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica. Nesse processo de interação com o objetivo a ser conhecido, o sujeito constrói representações, que funcionam como verdadeiras explicações e se orientam por uma lógica interna que, por mais que possa parecer incoerente aos olhos de um outro, faz sentido para o sujeito. Os PCN definem o termo alfabetização mais pelo que ela não é do que pelo que ela é ou deveria ser:

- É habitual pensar sobre a área de Língua Portuguesa como se ela fosse um foguete de dois estágios: o primeiro para se soltar da Terra e o segundo para navegar no espaço. O primeiro seria o que já se chamou de “primeiras letras”, hoje alfabetização, e o segundo, aí sim, o estudo da língua propriamente dita.” [...]
- A essa definição se contrapõe a assim chamada ‘compreensão atual’: “A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-a-bá seja pré requisito para o ensino da língua e nos mostra que esses dois processos podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.” [...]
- O documento afirma que “a conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita” (p. 27), mas logo adiante diz: “...a ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como – verdadeiro rito de passagem – um saber de grande valor social.” [...]
- E conclui: “...a alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa.” [...]
- “A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus

objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre ... tudo o que sabe sobre a língua... Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando a letra por letra, palavra por palavra.”[...]

- Após descrever características de um leitor competente, o texto afirma, sem fornecer qualquer referência documental, que: “As pesquisas na área de aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua – os aspectos notacionais – e compreender o funcionamento da linguagem que se usa para escrever – os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir. Que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende ortografia antes de se compreender o sistema alfabético da escrita; e a escrita não é o espelho da fala. (p. 41-42).

Segundo os PCN, ler é o mesmo que aprender a ler: “[...] é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato.” (p. 42-43).

## **Programa do Bloco Inicial de Alfabetização – Bia**

As iniciativas de organização do ensino em ciclos em oposição à seriação, ao mesmo tempo em que vêm sinalizando uma tendência, evidenciam uma diversidade muito grande tanto na concepção como em seus desdobramentos na reorganização efetiva do Ensino Fundamental. “A organização escolar em ciclo possibilita à instituição educacional olhar para todos os seus estudantes, porque estes não mais evadem por causa da repetência e, ao permanecerem na escola, exigem dessa instituição uma tomada de atitude” (Distrito Federal, 2010a, p. 10).

O BIA propõe dimensão positiva ao promover a progressão continuada do processo de aprendizagem, além de possibilitar à criança a organização de um tempo flexível para o desenvolvimento das competências que precisa construir, bem como garantir a sistematização e a aprendizagem da leitura/escrita/letramento ao longo de todo o processo e o desenvolvimento integral do aluno, permitindo que este experimente uma aprendizagem dinâmica, prazerosa e eficaz (Distrito Federal, 2010a).

Embora o BIA sugira uma prática, suas diretrizes metodológicas orientem estratégias mais gerais a serem seguidas pelos professores não especificamente o que se deve fazer a cada instante nas rotinas pedagógicas. Assim, na aplicação das diretrizes metodológicas e dos conceitos teóricos que os professores alfabetizadores precisam realizar no BIA, incide a ocorrência de alunos com problemas de aprendizagem, sobretudo na Etapa III – 8 anos de idade, quando pode ocorrer a retenção dos estudantes. Daí surge nos terceiros anos um maior número de alunos com defasagens e dificuldades de aprendizagem oriundos da Etapa I – 6 anos e da Etapa II – 7 anos (visto não haver reprovações nessas primeiras etapas de escolarização no BIA).

Muito embora, reconheça-se que problemas no processo de aquisição de habilidades de alfabetização e letramento possam ocorrer em qualquer uma das etapas percebe-se que, na SEEDF, a questão da retenção de estudantes nos terceiros anos no BIA reúne possibilidades maiores desses estudantes aparecerem em maior evidência nos encaminhamentos realizados pelos professores aos serviços de diagnóstico disponíveis na rede pública de ensino, asEEAAs.

Dessa forma, os professores estão convidados a trabalhar com os estudantes os problemas de aprendizagem, segundo as novas diretrizes metodológicas e estratégias pedagógicas do BIA. Os “modos” e as possibilidades de lidar com a criança que não avançou no processo de alfabetização nos dois primeiros anos do BIA implicam, necessariamente, modificações nas estratégias

didático-pedagógicas em toda estrutura organizacional da escola, sobretudo nos mecanismos de gerenciamento de avaliações diagnósticas, planejamentos pedagógicos e intervenções grupais ou individualizadas (Projetos Interventivos) a cada perfil de estudante matriculado no BIA, principalmente no último ano – Etapa III. Essa particularidade se justifica porque a pesquisa em pauta focalizou preferencialmente às percepções dos professores alfabetizadores dos terceiros anos BIA.

Em minha experiência profissional em escolas públicas no Distrito Federal, tenho encontrado notáveis diferenças entre as instituições escolares nas quais atuei ao que concerne às práticas pedagógicas no processo de intercâmbio das mudanças políticas, teóricas e práticas da alfabetização em série para o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA).

Essas diferenças mostraram-se marcadas por resistências às estratégias metodológicas trazidas pelo Bloco. De modo que as mudanças na estrutura organizacional não passaram da promoção automática da Etapa I para a Etapa II, resultando em grande número de estudantes retidos e defasados na Etapa III. Por outro lado, foi possível vivenciar, também, escolas comprometidas com a proposta e mostraram práticas pedagógicas eficazes ao atendimento de necessidades de aprendizagem dos estudantes. Contudo, dificuldades e dúvidas quanto à implementação da proposta ainda foram significativas, em relação ao comprometimento da equipe gestora; à desarticulação pedagógica entre coordenadores e professores quanto à aplicação das diretrizes metodológicas do BIA, sobretudo, no que concerne ao Princípio do Reagrupamento, Projeto Interventivo; dúvidas e dificuldades em relação à diversidade de métodos de alfabetização adotados pelos professores.

Tenho inferido que, mediante as diretrizes do BIA, algumas escolas assumem nuances político-organizacionais e de gestão muito diferenciadas, em que professores podem ou não concorrer para sua otimização ou resistir a essa nova cultura de organização escolar. Esses profissionais podem tentar manter o *establishment*<sup>4</sup> de práticas equivocadas e/ou conservadoras. Entende-se que a proposta educacional em ciclos só logrará êxito se conseguir avançar em relação à proposta educacional seriada e suas limitações (Mainardes, 2007).

A implantação dos ciclos no Brasil sempre esteve vinculada à necessidade de eliminar o fracasso escolar, estreitamente vinculado às práticas avaliativas (VILLAS BOAS, 2007). No BIA, esse contexto não se mostrou diferente, sendo o pressuposto avaliativo utilizado como ferramenta organizadora de estratégias pedagógicas para todo o bloco. O BIA pressupõe uma

organização escolar com mudanças nas “concepções de ensino, aprendizagem, avaliação e, conseqüentemente, na organização do trabalho pedagógico e na formação de professores” (Distrito Federal, 2010a, p. 11).

As diretrizes metodológicas para o BIA estão organizadas em seis princípios: Formação Continuada, Reagrupamento, Projeto Interventivo, Avaliação Formativa, Ensino da Língua, Ensino da Matemática. Dentre elas, a Avaliação Formativa destaca-se como eixo central e integrador, pois acompanha todo o processo pedagógico e o organiza. Esse princípio, no andamento da pesquisa, passou a caracterizar-se como mecanismo proativo-retroativo (ir e vir de estratégias e pressupostos didáticos pedagógicos), em que todas as ações pedagógicas instituídas interagem de forma interdependente na promoção da aprendizagem dos estudantes.

## **Política Nacional de Alfabetização na Idade Certa**

O Ensino Fundamental de Nove Anos com a Lei Federal 11.274 de 06 de fevereiro do ano de 2006, buscou “[...] assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem” (Brasil, 2006a). Esta Lei Federal 11.274 de 06/02/2006 tornou obrigatória a oferta de “Nove Anos de Ensino Fundamental” para todas as escolas do país, tendo entre seus objetivos a melhoria deste nível de escolaridade, considerando a posição indesejável que o Brasil ocupava na classificação organizada pelo Programa Internacional de Avaliação Escolar (PISA).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos Governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios de assegurar que

todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Observa-se diante deste processo de formação que:

Aos oito anos de idade, as crianças necessitam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (PNAIC, [mec.pacto.mec.gov.br](http://mec.pacto.mec.gov.br))

Segundo as ações do Pacto, este oferece além da formação continuada aos profissionais da área da alfabetização, recursos didáticos através de materiais que possam dar auxílio no processo de ensino e aprendizagem, buscando a avaliação sistemática dos mesmos através das atividades e construção dos alunos.

Realizando algumas leituras e pesquisas, pude observar a importância deste trabalho que vem sendo desenvolvido, pois em seus volumes, destacam-se grandes barreiras, conquista e caminhos que devemos conhecer, contribuir e nos dedicarmos na busca de uma educação de qualidade, reconhecendo a importância do saber e a garantia de direito a educação para todos.

O Pacto mostra todas as etapas e seus segmentos, partindo de um currículo de qualidade e processos avaliativos na escola regular e também na busca de caminhos à uma educação inclusiva. Baseado na concepção de alfabetização, o Pacto em parceria com alguns pedagogos mostra a importância de compreendermos que a escrita alfabética não é um código, o qual se aprenderia a partir de atividades repetitivas e memorizadas, e que passa ser um sistema de notação, que seria alfabético.

É de fundamental importância, que no início da vida escolar do aluno ao ingressar nas séries Iniciais do Ensino Fundamental, o professor alfabetizador registre como o mesmo agia e o que era capaz de fazer no início do ano, e também o “agora” no final desta etapa. Como citam Albuquerque e Cruz (2009, p.11) em uma pesquisa sobre prática docente na área da alfabetização:

As crianças iniciam o ano letivo com diferentes conhecimentos e aprendizagens, é papel do professor diagnosticar o que as crianças sabem ou não sabem sobre o que ele pretende ensinar. Mesmo quando chegam ao final do ano sem dominar os conhecimentos que o professor buscou ensinar, as crianças têm agregado saberes, é preciso identificar não apenas o que elas não aprenderam, mas também o que elas aprenderam, e valorizar suas conquistas; o diagnóstico sobre o que as crianças sabem ou não sabem deve servir para o planejamento das estratégias didáticas e não para a exclusão das mesmas.

Cabe ressaltar que muitas crianças chegam à escola com pouca informação sobre a escrita, mas isso não significa que as mesmas não estão familiarizadas aos métodos de ensino aprendizagem. O professor em casos assim, necessita investigar e partir para uma busca de caminhos que possibilitem o ensino desejado da criança identificando o seu aprendizado, a sua cultura de vida, para que possa a partir de então desconstruir barreiras e construir caminhos nesta busca de um ensino de qualidade, apresentando avanços por parte das crianças, e também a garantia da escola que seus direitos de aprendizagens sejam atendidos.

Sabemos que a função da escola se amplia à medida que o direito a educação se alarga. Ao considerarmos a educação como um direito, é preciso pensar na inclusão como princípio de organização do currículo, considerando a necessidade vinda dos estudantes onde tenham acesso aos conhecimentos e avanços nas suas aprendizagens. Entretanto, o currículo no ciclo da alfabetização se fundamenta como uma proposta de reorganização temporal e espacial demasiada ao ensino, buscando novas formas de conceber o percurso de aprendizagens das crianças.

O processo de alfabetização é permeado mediante a sua natureza complexa e também pelos fatores políticos, sociais, econômicos e culturais. As crianças precisam ser protagonistas e, ainda a

partir do seu aprendizado na área da alfabetização para que elas possam agir para a transformação de suas próprias vidas. Segundo Ferreiro e Teberosky (1986, p.14):

Para se alfabetizar, a criança precisa perceber que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes orais das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba. No processo de construção desse conhecimento, as autoras apontaram que os sujeitos passam por diferentes fases que vão desde uma hipótese pré-silábica de escrita na qual o aprendiz não faz correspondência entre os segmentos orais e escritos das palavras, até a fase alfabética, quando percebe que as palavras são compostas de unidades sonoras como as sílabas e fonemas.

Porém, todos estes processos referentes à construção da escrita alfabética envolvem aprendizagens onde todos os percursos de ensino devem ser apropriados pelas crianças, havendo atividades diversificadas, atendendo os diferentes níveis de conhecimentos e havendo bons resultados nos conhecimentos construídos.

No entanto, para que as crianças produzam textos com autonomia, é preciso que as mesmas compreendam o funcionamento do sistema de escrita e atingir o processo alfabético da escrita não significa que esteja alfabetizado. Diante desta escrita com autonomia, necessita que as correspondências som-grafia sejam consolidadas, e este processo envolve questões demasiadas da natureza ortográfica.

A criança para atingir a hipótese alfabética, necessita de domínio diante das correspondências grafofônicas, identificando quais letras representam determinado fonema. Para finalizar este percurso do Pacto referente ao processo de alfabetização e letramento, acrescento que para haver uma organização no trabalho pedagógico, é necessário acima de tudo um processo de reorganização na sala de aula, e também no processo de ensino-aprendizagem.

Para que ocorra organização nas rotinas diárias, necessita-se pensar nos objetivos que estão sendo propostos diante da alfabetização e das definições das ações, procedimentos e técnicas, que atinjam certos objetivos e não estabelecer conjuntos de uma prática rotineira.

Soares (2003) coloca que a sala de aula de alfabetização deve ter o duplo objetivo: um primeiro consiste em ajudar a criança por meio da reflexão “sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades” e um segundo, implica em ajudá-las a se apropriar do sistema de escrita, para que tenha autonomia para interagir por meio da escrita.

A formação de professores, conforme a LDB 9.394/1996, poderá ser realizada por meio de cursos de aperfeiçoamento, especialização ou ainda em cursos acadêmicos (BRASIL, 1996). Schneider (2017, p. 34) afirma que a “[...] formação docente pode ser compreendida como um capital, cognitivo, de conhecimentos e ações emergidas no trabalho educativo. Sendo assim, a educação, a formação e o trabalho deverão ser meios de efetivar a cidadania, a competência do ser e não apenas do ter. Complementa, ainda, que “a formação deveria propor uma hegemonia da educação e não da política ou do capital” (SCHNEIDER, 2017, p. 35). Mas a emancipação da educação do fazer e do pensar, deveria superar a monotecnia pela politecnia, articulando o trabalho manual e atividade intelectual com o intuito de uma formação integral (Lombardi; Saviani, 2005).

O objetivo deste quadro a seguir é identificar as dissertações, teses e artigos relacionados à alfabetização, letramento e a formação de professores tanto na SEEDF quanto na UnB.

**Quadro 1.** Principais informações dos estudos analisados

Autor	Título	Local/ano	Palavras chave
Dissertações/Teses			
<a href="#">Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro</a> Alves (Dissertação de Mestrado)	<a href="#">A escrita na primeira série do ensino médio: uma análise sobre a alfabetização</a>	UnB 2005	<a href="#">Alfabetização</a> <a href="#">Ensino médio</a> <a href="#">Diretrizes curriculares</a> <a href="#">Metodologia de ensino</a>
<a href="#">Benício, Miliane Nogueira Magalhães</a> (Dissertação de Mestrado)	Escrita e processos de letramento: construindo inter-relações entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas	UnB 2007	<a href="#">Letramento</a> <a href="#">Conhecimento sistematizado</a> <a href="#">Educação de jovens e adultos</a> <a href="#">Alfabetização de jovens e adultos</a>
Marcia Regina Alves Gondim (Dissertação de Mestrado)	Práticas de letramento em classes de alfabetização de crianças e desenvolvimento da consciência fonológica	UnB 2008	Práticas de letramento, Consciência fonológica Competência oral e escrita, alfabetizar, letrando
Marli Vieira Lins (Dissertação de Mestrado)	<a href="#">A sala de aula: um espaço para a oralidade e uma contribuição para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno jovem e adulto do ProJovem de Brazlândia</a>	UnB 2009	<a href="#">Letramento</a> <a href="#">Leitura</a> <a href="#">Literatura</a>
<a href="#">Helen Danyane Soares Caetano de Souza</a> (Dissertação de Mestrado)	<a href="#">A formação do pedagogo como agente de letramento: perspectivas e possibilidades</a>	UnB 2011	Formação Pedagogo Letramento
Thais Oliveira (Dissertação de Mestrado)	<a href="#">Letramento literário: a mediação da leitura de obras literárias no processo de constituição de leitores competentes</a>	UnB 2012	Letramento literário leitores
<a href="#">Patricia Andréa de Araújo</a> Queiroz (Dissertação de Mestrado)	<a href="#">Concepções de letramento que respaldam as avaliações Saeb e Prova Brasil</a>	UnB 2013	<a href="#">Avaliação educacional</a> <a href="#">Avaliação educacional educação e Estado</a> <a href="#">Letramento</a>
<a href="#">Edinei Carvalho dos Santos</a> (Dissertação de Mestrado)	Práticas e eventos de letramento em uma comunidade remanescente de quilombolas: Mesquita	UnB 2014	<a href="#">Quilombolas educação</a> <a href="#">Comunidades agrícolas</a> <a href="#">educação estudo</a> <a href="#">interculturais</a>
Viviane Carrijo Volnei Pereira (Dissertação de Mestrado)	Formação continuada de professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	UnB 2016	formação de professores; formação continuada; praxis docente; Pnaic.

Luciana Mendes <i>(Dissertação de Mestrado)</i>	O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia	UnB 2021	alfabetização; ensino remoto; letramento; pandemia.
Artigos			
Autor	Título	Revista/ano	número
Maria Carmen Tacca	Aprendizagem e Trabalho pedagógico	Linhas Críticas 2006	volume 12 n(22)
Nora Rut Krawczyk; Vera Lucia Vieira	A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva Histórico-Sociológica	Linhas Críticas 2014	volume 15 n(28)
2017	Políticas de Educação do Distrito Federal	Revista Com Censo	volume 4 n(2)
2018	Formação, profissionalização docente e trabalho educativo	Revista Com Censo	volume 5 n(4)
2020	CASEB – primeira Escola do Distrito Federal	Revista Com Censo	volume 6 n(4)
2022	<a href="#">Um debate em prol da qualificação das práticas de alfabetização e letramento</a>	Revista Com Censo	volume 9 n(1)

Fonte: Levantamento produzido pelas autoras, (2021).

## Considerações Finais

A análise das informações recolhidas nesta pesquisa aponta que a SEEDF vem fazendo um esforço desde os anos de 1990 para oferecer um processo de alfabetização e letramento aos educandos dos anos iniciais com qualidade, a partir dos Programas, Projetos e Ações criados oferecidos pelo Governo Federal. Observa-se que a SEEDF não possui propostas consolidadas para a alfabetização e o letramento, e que os professores possuem, majoritariamente, entendimentos limitados e institucionalizados sobre esses dois processos, os quais reduzem a alfabetização à aquisição de códigos linguísticos e o letramento à aquisição de habilidades para práticas sociais funcionais.

Apesar desses entendimentos não serem consoantes com as perspectivas desse trabalho, verificou-se que as professoras tentam trabalhar os dois processos (alfabetização e letramento) de forma relacionada. Parece não encontrar justificativas que explicam altos índices de reprovação ao final do ciclo de alfabetização marcando a qualidade da educação pública oferecida no Distrito Federal, uma vez que todos os professores possuem formação em nível superior, em especial, no curso de Pedagogia. Sugere-se que sejam aprofundadas as lacunas da formação inicial e continuada com esses profissionais, considerando a importância do processo de alfabetização como um direito de todos os cidadãos do mundo na atualidade.

## Referências

BARRETO, E.S.S.; SOUSA, S.Z. Estudos sobre ciclos de progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, v.30, n.1, p.31-50, 2004.

BARRETO, E.S.S.; SOUSA, S.Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 126, p.659-688, 2005.

COSTA, M. A educação em tempos de conservadorismo. In: P. Gentili, (Org.), **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação** (p. 43- 76). Petrópolis: Vozes, 1995.



DISTRITO FEDERAL. (1998). Instrução Normativa 004 de 10 de fevereiro de 1998. Fixa as diretrizes e normas para operacionalização do ciclo básico de aprendizagem. Governo do Estado de Rondônia. Porto Velho, Secretaria de Estado da Educação.

FREITAS, L.C. Ciclos ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? **Anais da 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu, CD-ROM, 2004.

GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre SCHNEIDER, Magalis B. D. **Comunicação na educação a distância: diálogo ou transmissão?** Curitiba: Appris, 2017.

SCHNEIDER, Magalis B. D. **Os processos comunicacionais na política de formação de professores a distância**. 226f.Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, DF, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, M.P.R. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva históricocrítica em Psicologia. In. M. K. Oliveira; D. T. R Souza; T. C. Rego (Orgs.), **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. (p. 177-196). São Paulo, Moderna, 2002.

VIÉGAS, L.S. **Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: Concepções de educadores**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

Recebido em 22 de maio de 2023.

Aceito em 13 de junho de 2023.