

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

VANESSA CRIVELARO ROTA

**O ESTADO DA ARTE SOBRE ALFABETIZAÇÃO:
EMBATES E EVIDÊNCIAS**

MARINGÁ

2014

VANESSA CRIVELARO ROTA

**O ESTADO DA ARTE SOBRE ALFABETIZAÇÃO:
EMBATES E EVIDÊNCIAS**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de licenciado no Curso
de Pedagogia da Universidade Estadual
de Maringá.

Orientação: Prof. Dr. Luiz Carlos Faria da
Silva.

MARINGÁ

2014

VANESSA CRIVELARO ROTA

O ESTADO DA ARTE SOBRE ALFABETIZAÇÃO: EMBATES E EVIDÊNCIAS

Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia
apresentado à Universidade Estadual de Maringá
como requisito parcial para a obtenção do título
Pedagoga.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Faria da Silva.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Carlos Faria da Silva (Orientador)

Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Francisnaine Priscila Martins de Oliveira

Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Ruth Izumi Setoguti

Universidade Estadual de Maringá

CONCEITO FINAL: _____

SUMÁRIO

Resumo	4
Introdução	5
Desenvolvimento	6
Alfabetização brasileira, revendo algumas concepções.....	6
O Construtivismo, Emília Ferreiro e um estudo dos PCNs	9
Uma análise do que seria alfabetização para seus usuários.....	14
Os novos modelos criados no exterior.....	17
Os fundamentos do <i>estado da arte</i> : definições, limites e foco.....	18
A eficiência do método fônico.....	24
Críticas do relatório da Câmara dos Deputados contra as concepções alfabetizadoras que negam as evidências científicas.....	28
Análise das disciplinas do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.....	31
Considerações Finais	39
Referências	41

ROTA, Vanessa Crivelaro. **O ESTADO DA ARTE SOBRE ALFABETIZAÇÃO: EMBATES E EVIDÊNCIAS**. 2014. 41p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

RESUMO

Melhorar a qualidade da educação inclui, entre outros pontos, formar e treinar professores, particularmente para os anos iniciais do ensino fundamental. Na última década, trabalhos importantes sobre os cursos de Pedagogia no Brasil indicam um desequilíbrio: predomínio do tempo dedicado a discussões sobre o quê ensinar em detrimento do tempo empregado nos estudos sobre como ensinar. Alinhado a essa abordagem, mas complementarmente, esse trabalho discute a questão específica da formação para alfabetização. Dessa forma, será feita uma investigação de como ocorre, para os futuros pedagogos do curso de Graduação em Pedagogia da UEM, a preparação deste profissional, durante sua formação acadêmica, para o campo alfabetizador, com o intuito de, sobretudo, analisar ementas, objetivos e bibliografia das disciplinas que abordam o tema da alfabetização no devido curso e compará-las com o *estado da arte* sobre práticas eficazes de alfabetização.

Palavras-chave:

Formação docente. *Estado da arte*. Alfabetização.

ABSTRACT

Improve the quality of education includes, among other things, to educate and train teachers, particularly for the early years of elementary school. In the last decade, important work on the courses Pedagogy indicate an imbalance in Brazil: predominance of time devoted to discussions about what to teach at the expense of time spent in research on teaching. In line with this approach, but in addition, this paper discusses the specific issue of training for literacy. Thus, an investigation of how occurs will be made for future pedagogues Course Undergraduate Pedagogy of EMU, the preparation of this work during their academic training for the literacy field, in order to primarily analyze menus, goals and bibliography of the disciplines that address the issue of literacy in due course and compare them with state of the art on effective literacy practices.

Keywords:

Teacher training. State of the art. Literacy.

Introdução

O presente trabalho tem como eixo central analisar as fundamentações de algumas disciplinas que abrangem o contexto da alfabetização no curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, a fim de realizar uma comparação destas com o *estado da arte* sobre alfabetização. Para isso, o trabalho enfatizará o estudo do termo *estado da arte*, que contido no artigo “*Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*” e no livro “*Grupo de Trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: Relatório Final*”, analisam as políticas de alfabetização no Brasil e as compara com outras visões alfabetizadoras dos mais conceituados países, de modo a poder contribuir com a situação educacional brasileira.

Dessa forma, a presente investigação procurará identificar se há compatibilidade ou incompatibilidade entre as disciplinas acadêmicas de alfabetização com o *estado da arte*, visando investigar ainda, como o curso de Pedagogia da UEM trata, em suas disciplinas, a preparação do profissional docente para um trabalho verdadeiramente alfabetizador e, como esta preparação influencia positiva ou negativamente no domínio das práticas alfabetizadoras em sala de aula.

Para isso, torna-se necessário subdividir o trabalho em oito tópicos que melhor comporão cada subitem: *Alfabetização brasileira, revendo algumas concepções*. Neste primeiro subtítulo há uma breve introdução que aborda o conceito da alfabetização como um dos mais graves problemas do país, principalmente no que diz respeito à observação de dados avaliativos e à adoção de novas estratégias para o ato de se alfabetizar. O segundo: *O construtivismo, Emília Ferreiro e um estudo dos PCNs*, tem por finalidade destacar os embates da concepção de Emília Ferreiro, e as influências do Construtivismo nos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Na seqüência abordaremos o subtítulo: *Uma análise do que seria alfabetização para seus usuários*, que objetiva destacar qual a concepção que os professores alfabetizadores brasileiros possuem sobre a questão de tempo para alfabetizar, e quais referências os PCNs apresentam com relação ao preparo desses profissionais para a prática cotidiana.

Em seguida será abordado o subtítulo: *Os novos modelos criados no exterior*, aos quais a partir de então, daremos rumo ao foco de análise e discussão dos modelos metodológicos e concepções alfabetizadoras no país, no comparativo ao *estado da arte* sobre a alfabetização. Em consonância à abordagem total do conteúdo discutido no subtítulo: *Os fundamentos do estado da arte - definições, limites e foco*, aprofundar-se-ão as discussões das particularidades do *estado da arte*, na adoção de determinadas competências que fundamentam a eficácia no processo alfabetizador, que as mantêm nas evidências científicas internacionais. Corrobora nesse aspecto, a reflexão do subtítulo: *A eficiência do método fônico*, que evidencia a efetividade do *estado da arte*, na adoção do respectivo método, como comprovadamente mais seguro e eficiente.

Finalmente tratar-se-á o subtítulo: *Críticas do relatório da Câmara dos Deputados contra as concepções alfabetizadoras que negam as evidências científicas*, para enfim, apresentar as primeiras considerações conclusivas neste trabalho, relativamente à busca por compatibilidades ou incompatibilidades do *estado da arte*, referente às concepções alfabetizadoras do país, especificamente as adotadas na contextualização teórica, que compõem as disciplinas da Universidade Estadual de Maringá. Com efeito, o presente trabalho será finalizado com o subtítulo: *Análise das disciplinas do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá* que, visando equacionar compatibilidades e ou incompatibilidades, ensejará a análise de algumas disciplinas do curso de graduação em Pedagogia, previamente selecionadas, e que serão objetos de análises mais específicas, postas frente ao *estado da arte*. Esse propósito visa, portanto, investigar a intenção alfabetizadora de ambos os métodos em si considerados.

Desenvolvimento

Alfabetização brasileira, revendo algumas concepções

De plano, cabe aqui mencionar que, dentre todos os problemas educacionais que atingem negativamente o Brasil, o mais grave deles é o da alfabetização. Evidentemente, o contexto da alfabetização no Brasil apresenta falhas. No relatório

final da *Câmara dos Deputados* (2003, p.13), a apresentação do livro sintetiza dois problemas crônicos da educação brasileira. O primeiro deles, tem assento claro no próprio ato de alfabetizar. O segundo deles, indica a dificuldade do país em adotar novas pesquisas, comprovadas cientificamente, assim como dados avaliativos para o aperfeiçoamento das estratégias de alfabetização. Prova disso evidencia-se nas pesquisas realizadas no país, com o intuito de analisar o desempenho dos alunos na trajetória escolar (tabela 1). Na tabela abaixo, percebe-se que, com o passar dos anos, o índice de proficiência média do SAEB/Prova Brasil, realizado nas escolas urbanas da rede municipal, por exemplo, manteve-se estável e em nível relativamente baixo, num lapso temporal bastante elástico, de aproximadamente 16 anos.

Tabela 1.

Proficiência média no SAEB/Prova Brasil por Disciplina e Ano do Ensino Fundamental – Escolas Urbanas - Rede Municipal - Brasil

	Língua Portuguesa		Matemática	
	4º/5º Ano	8º/9º ano	4º/5º Ano	8º/9º ano
1995	186,4	249,7	185,2	244,7
1997	179,0	244,0	183,3	241,4
1999	167,1	230,4	176,7	240,0
2001	162,5	228,9	171,7	235,2
2003	165,2	223,1	172,4	232,7
2005	165,0	222,5	174,8	228,4
2007	172,3	222,5	190,0	237,5
2009	181,3	226,1	201,3	239,1
2011	187,1	237,6	206,1	243,8

Fonte: MEC/INEP

Tomando como exemplo o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica adotado pelo Brasil há mais de dez anos, seus dados (e de outros sistemas avaliativos brasileiros), conforme afirma o relatório, não têm sido suficientes para diagnosticar e, conseqüentemente, melhorar o desempenho dos alunos na trajetória escolar. Dessa forma, o problema central apresentado no relatório da Câmara dos

Deputados volta-se à ausência de uma política nacional que incorpore evidências científicas adotadas nos países mais bem sucedidos educacionalmente. Segundo Oliveira e Silva (2011), em *Métodos de Alfabetização: o estado da arte*, extraído do livro da *Academia Brasileira de Ciências*, a análise de dados coletados por avaliações, com o decorrer do tempo, sedimentou a ideia de que esse fator pode representar a condição indispensável para qualquer trabalho de cunho educacional.

Com efeito, desde a década de 1990, se intensifica em todo o mundo, a percepção de que a avaliação de habilidades que integram o desempenho escolar de crianças e adolescentes é condição indispensável para a aferição da efetividade das políticas educacionais. Esse movimento induziu o aumento da preocupação com a montagem e/ou aperfeiçoamento de sistemas de avaliação em larga escala. E colocou na ordem do dia a integração de testes padronizados a esses sistemas de avaliação. [...] (OLIVEIRA, SILVA. 2011, p. 117)

Nessas linhas, estudar a alfabetização, implica em primeira instância, discutir a metodologia atribuída ao ensinar, assim como a forma em que é comprovada sua veracidade a partir de testes. Pois, criar teorias é simples. Mas somente através da prática será possível comprovar a cientificidade dos fatos, ou racionalizar sua eficiência com coerência. Em contrapartida, se a teoria não possibilitar sua efetividade na prática, então não poderá ser considerada como científica.

Donde indagar-se então, o que justificaria o mau desempenho dos brasileiros na fase da escolarização? Por que há anos, os índices avaliativos continuam estáveis? Antes de responder às questões, torna-se necessário resgatar algumas concepções ou modelagens teóricas adotadas pelo país nas décadas anteriores.

O livro *Academia Brasileira de Ciências* apresenta no capítulo: *A evidência sobre eficácia dos métodos de Alfabetização*, uma revisão pioneira da questão das metodologias alfabetizadoras. A primeira obra que gerou discussão em todo o mundo foi o livro *Why Johnny Can't Read* (1953) em que o autor buscava justificativas nos *porquês* dos alunos norte-americanos não aprenderem a ler. No entanto, a partir da promoção do seminário organizado pela NRCE - *National Conference on Research in English* em 1959, desencadearam-se uma seqüência de estudos e debates que implicavam nas dimensões da alfabetização. Assim, os estudos de *Chall: o grande debate* (1967) permitiram uma ampla análise de programas de ensino da alfabetização, buscando classificá-los nas etapas: fônica

analítica, fônica sintética e programas linguísticos (Oliveira, Silva, 2011, p.86-88 *apud* Flesh, 1953; The Great Debate, 1967; NRCE, 1959).

Durante suas evidências, o relatório afirma que “[...] Pelos padrões atuais de observação controlada, trata-se de um estudo pouco rigoroso, embora extremamente audacioso e avançado à época de sua realização.[...]” (OLIVEIRA, SILVA. 2011, p. 87). Em suas conclusões Chall (1967) observou (desde aquela época!) que os métodos fônicos eram superiores. Porém, alguns aspectos mudaram o foco da discussão sobre métodos, e a autora deixou subentendido que o trabalho de desempenho em leitura, dependeria apenas de habilidades do professor e não necessariamente de método algum. Nesse vácuo de discussões, entre métodos comprovadamente eficazes, surge o movimento *Whole Language*.

Em notas de rodapé, Oliveira e Silva (2011), sintetizam a caracterização que os divulgadores da *Whole Language* no Brasil fazem de seu movimento.

[...] No horizonte da *Whole Language* a linguagem é uma extraordinária ferramenta humana de construção (e não de simples reconhecimento) de significados. Do seu ponto de vista, o aprendizado da linguagem não significa o domínio de elementos separados (palavras, sons, frases), mas sim o apossar-se do supersistema de uma prática social que, a um só tempo, libera e constrange. Não é por meio de exercícios repetidos, de modo que os elementos da linguagem possam ser usados posteriormente em outras situações, que se entra na posse da linguagem. Ao contrário, é pelo seu uso real e mais produtivo possível, em interação com quem, além de usá-la, mostra seu funcionamento prático e suas finalidades. (OLIVEIRA, SILVA. 2011, p. 95 - notas de rodapé)

Nesse contexto, meados das décadas de 70/80, a concepção tradicional de alfabetização passou a ser repensada. Em decorrência de superar o fracasso escolar do Brasil na época, surge o pensamento construtivista sobre alfabetização. Desenvolvido pela pesquisadora Emília Ferreiro, juntamente com colaboradores, seu objeto de investigação era a psicogênese da língua escrita. Sua base teórica é fundamentada nas teorias de Piaget, e na epistemologia genética.

O Construtivismo, Emília Ferreiro e um estudo dos PCNs

O construtivismo apresentou-se em meio a uma “revolução conceitual”, no qual, segundo críticos, desmetodizava o processo alfabetizador da época. Em

consonância, a práticas e ideais do movimento *Whole Language* aliaram-se à concepção construtivista e foram integradas pelas políticas educacionais brasileiras, nelas permanecendo há quase três décadas. E, nessa lógica, foram criados vários modelos de leitura e alfabetização no Brasil no qual, dentre eles, destacam-se a concepção de Emília Ferreiro.

Nesse sentido, é de se lembrar que Piaget, em seu trabalho, abordou as fases do desenvolvimento humano, pretendendo questionar como a inteligência humana se desenvolve numa perspectiva de assimilação e acomodação. Com base nessa concepção, Emília Ferreiro também elaborou uma teoria de desenvolvimento, desta vez, da leitura. Trata-se, contudo, de uma modelagem teórica, ou talvez de uma filosofia própria, porém não titulada de método. O Brasil a adotou, e 30 anos depois, ainda continua fixado em seus modelos. As políticas educacionais e os PCNs fundamentam-se também na *Whole Language*, aqui denominada concepção sócio-interacionista, com sua modelagem de língua escrita.

Cientistas que formularam o relatório final da *Câmara dos Deputados* afirmam que atualmente, “[...] Os PCNs, como proponentes da *Whole Language*, pretendem não se associar a nenhum método, mas propõem um ensino de leitura incidental, o que na prática, equivale ao método ideovisual [...]”(CEC, 2003, p.65). Nesse contexto, carece-se aprofundar na concepção que o determina.

No relatório final da *Câmara dos Deputados*, a questão de debates sobre métodos de ensino é apresentada pelos autores como uma abordagem muito presente ainda na contemporaneidade. Segundo eles, o estudo de comparação dos métodos permite nortear o caminho alfabetizador que se anseia. (CEC, 2003, p.65) A publicação internacional *Apprendre a Lire* (CEC, 2003, p.65-66 *apud* ONL, 1998), contida no relatório, menciona três importantes concepções distintas de alfabetização.

A primeira concepção, denominada alfabética, é caracterizada pela combinação da soma das letras, como por exemplo, o tradicional *bê+a=bá*. Segundo a publicação *Apprendre a Lire* (CEC, 2003, p.66), algumas cartilhas no Brasil ainda adotam essa concepção, mesmo que de maneira superficial.

Já a segunda concepção é conhecida por fônica, destacando-se na proposição de “[...] um ensino sistemático das relações entre as unidades gráficas

do alfabeto (letras ou combinações de letras, como no caso dos dígrafos) e suas correspondentes unidades fonológicas (sons)[...]" (CEC, 2033, p. 66). Dessa forma, esta concepção é considerada cientificamente como um dos mais eficazes métodos alfabetizadores, uma vez que, contrariamente ao anterior, o leitor não analisa o nome das letras, mas sim, suas unidades fonológicas, no qual, em junção com as unidades fonológicas das outras letras, permite-se formar sílabas, palavras e sucessivamente textos e contextos.

Quanto a terceira e última concepção, é denominada pela *Apprendre a Lire* (ONL, 1998), como concepção ideovisual. Essa concepção, mencionada anteriormente pelo CEC, (2003, p.65) e 'indiretamente' adotada pelos PCNs, é mais reconhecida como uma filosofia, que propriamente um método. Pressupõe que, com o apoio de determinados contextos, o aluno possa identificar, de modo apenas "visual" a forma da palavra, e hipoteticamente decodificá-la, como em um efeito natural (CEC, 2003, p.66).

Como já dito, os PCNs como proponentes da *Whole Language*, pretendem não se associar a método algum, propondo apenas o método ideovisual, no entanto,

[...] Os PCNs parecem ser mais a resultante de uma ideologia predominante nas faculdades de educação desde a década de 1980, e em algumas Secretarias de Educação, do que a afirmação de uma nova concepção. Em outras palavras, os PCNs parecem reagir contra o que consideram práticas inadequadas de alfabetização, mas não contra as teorias e práticas adotadas há quase duas décadas e recomendadas pelas instituições que formam professores.[...]. (CEC, 2003, p.145)

Prova disso reflete-se na própria escrita dos contextos dos PCNs. Se, por um lado condena-se as práticas convencionais anteriores, por outro, todavia, vinculam-se a uma abordagem específica, o que causa adversidade entre as metodologias. (CEC, 2003, p.128).

Entretanto, torna-se necessário aprofundar a análise dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais que tangem a temas de cunho educacional, especificamente voltados a alfabetização. Juntamente a análise do documento feita pelo relatório da Câmara, é possível perceber claramente, a confusão e a contradição das afirmações dos PCNs de um parágrafo a outro. As citações a seguir ilustram tais ideias:

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.” (CEC, 2003, p.129 apud BRASIL – PCN LINGUA PORTUGUESA, p.27).

Sendo assim, segundo as diretrizes do PCN de Língua Portuguesa, para se pensar em alfabetização, necessita-se, primeiramente, enumerar passo a passo os estágios, para que, assim, seja possível chegar-se a sua efetividade completa. Em contrapartida, a afirmação seguinte, contida na mesma página do documento menciona:

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-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem 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. (CEC, 2003, p.129 apud BRASIL – PCN LINGUA PORTUGUESA, p.27).

Percebe-se do trecho acima a contradição à afirmação exposta anteriormente, afirmando que o hábito de se ensinar o *bê-a-bá*, nada mais é, do que uma “crença arraigada”, e que não deve ser ensinada primordialmente, mas sim simultaneamente. Portanto, cabe aqui mencionar as significações dos termos, *aspectos notacionais* e *aspectos discursivos*, identificados, por diversas vezes, no documento do PCN.

As pesquisas na área da 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 o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos;[...] (CEC, 2003, p.129 apud BRASIL – PCN LINGUA PORTUGUESA, p. 48)

Desse modo, percebe-se que ao referir-se em *aspectos notacionais*, implica compreender o princípio alfabético e a natureza da escrita da língua. Quanto aos *aspectos discursivos*, são compreendidos como o domínio das regras gramaticais propriamente ditas, a serem usadas em sua verdadeira função social de interagir – a linguagem como expressão de comunicação.

Curiosamente, na releitura da mesma citação, visualizamos o termo “paralelos” que separa os *aspectos notacionais* dos *aspectos discursivos*, sugestivos da indagação: como é possível dois processos inicialmente serem mencionados como lançados em espaços de tempo diferentes (exemplo do foguete) e pertencentes a um mesmo fim; posteriormente serem considerados como interdependentes (no qual o trabalho deve ser simultâneo); e finalmente serem mencionados como paralelos? Eis aí posta, a confusão!

O relatório da *Câmara dos Deputados* afirma algumas evidências do contexto dos PCNs estar focado essencialmente na confusão do *ler* com o *aprender a ler*. Dotado de uma concepção *ideovisual*, o que o documento dos PCNs propõe é que o leitor aprenda naturalmente, apenas por intermédio da interação do leitor com o texto, em um processo de busca que faça sentido ao que se almeja.

É preciso que aprendam os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita.[...] Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola, não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados ‘formalmente’ no mundo da escrita por meio da alfabetização.[...] Para tanto é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente. (CEC, 2003, p.129 *apud* BRASIL – PCN LINGUA PORTUGUESA, p.48-49)

A citação acima sugere que se aprenda a compreender a lógica da escrita e ter domínios da linguagem através, apenas, da prática da interação com a maior variedade de textos possíveis. Auxílio de um mediador sim, desde que, compreenda a lógica do contexto por si só. A leitura, segundo o relatório da *Câmara dos Deputados*, é tratada pelos PCNs como um desafio, um problema a ser resolvido pelos leitores. Os leitores aqui, não aprendem a ler e a escrever por práticas conservadoras, centradas na codificação e decodificação. Atitudes como decifrar palavras isoladamente ou sonorizá-las, por exemplo, são evitadas. (CEC, 2003, p.132)

Em contrapartida, as crianças em processo de alfabetização são tratadas desde já como leitores plenos, cabendo-lhes descobrir sua função em relação a um

texto apresentado. Para isso, o professor deve apresentar situações que permitam ao leitor refletir sobre o contexto, antes mesmo de lê-lo ou sequer saber ler. Atitudes iniciais como seleção e antecipação possibilitam, segundo o PCN da Língua Portuguesa, aprender a ler, e compreender o domínio de uma leitura fluente, como apresenta:

[...] Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (BRASIL – PCN LINGUA PORTUGUESA, p.41).

Dessa forma, o controle da leitura se dará através de domínios de práticas pré-inseridas no contexto e suposições, que juntas darão sentido a compreensão e lógica aos *aspectos notacionais*, e, conseqüentemente, *discursivos*.

Mais uma vez, por meio de evidências do relatório da câmara e, sobretudo, sobre as afirmações do próprio documento dos PCNs, apresenta-se, então, o enfoque da correção dos erros da leitura e escrita: “[...] levar em conta a possibilidade de o aluno compreender seus próprios erros, [...] limitando-se a correção àquilo que o aluno tiver condições de corrigir no momento.” (CEC, 2003, p.132). Por isso, são sugeridos pelos PCNs a apresentação ao aluno, de um rico acervo de livros, atividades e trabalhos com gêneros textuais que o permitem refletir e absorver o maior número de palavras e vocabulários possíveis, a fim de identificar seus erros e corrigi-los autonomamente.

Depois de uma breve retomada sobre as modelagens e concepções adotadas pelo país nas décadas anteriores, evidenciadas, principalmente, no documento dos PCNs até atualmente, partirá-se agora rumo a respostas que justificam o mau desempenho dos brasileiros na fase da escolarização, no qual apresentam-se há anos, em índices estáveis.

Uma análise do que seria alfabetização para seus usuários

Embora até o momento analisou-se, mesmo que de modo superficial, o contexto dos PCNs referentes à alfabetização, em consonância ao *relatório final da Câmara dos Deputados*, torna-se necessário partir para a análise do significado da alfabetização, desta vez, para os próprios usuários desta prática: os professores. O grupo de trabalho que compôs o relatório realizou em inúmeras Secretarias de Educação do país, uma pesquisa que pretendia saber como as Secretarias de Educação definem o conceito de alfabetização, ou ainda, quando consideram que um aluno está alfabetizado. O dado revelador possuía inúmeras respostas. As diversas concepções revelaram o verdadeiro impacto dos PCNs em não realçar, por exemplo, sequer, a definição clara do conceito de alfabetização para o país. (CEC, 2003, p.132-135) A variedade de concepções reflete-se ainda, na diversidade de respostas que se referem às Secretarias de Educação, no que tange à questão, em saber-se em que série curricular espera-se que o aluno esteja alfabetizado.(tabela 2)

TABELA 2

Que série as Secretarias esperam que os alunos estejam alfabetizados

SÉRIE EM QUE SE ESPERA QUE O ALUNO ESTEJA ALFABETIZADO	SECRETARIAS MUNICIPAIS	SECRETARIAS ESTADUAIS
Final da 1ª série	1	6
Final da 2ª série		6
Final do 1º ciclo (2ª ou 3ª série, dependendo)	2	1
No final da 1ª ou da 2ª série (indiferente)		2
A qualquer momento – é um processo permanente 4	1	4
Ao final da 4ª série		1
TOTAL	4	20

Tabela 1 – Doc. CEC, 2003, p.136

Desse modo, o relatório afirma que a variedade de respostas justifica como as Secretarias de Educação compreendem suas expectativas em relação à série em que o aluno é considerado alfabetizado. Conseqüentemente, essa diversidade espelha-se também na variedade de programas de alfabetização, que cada sistema possui, se é que possuem. Essa ideia está de acordo, ainda, com a concepção de que o ensino da decodificação deve ser aprendido de modo incidental, a partir do uso de textos (CEC, 2003, p.136)

Com relação aos programas de ensino, conteúdos e a própria estrutura curricular os PCNs não as especificam de maneira cristalizada, e deixam a critério dos respectivos sistemas de ensino, como afirma.

No que se refere especificamente à alfabetização, o documento observa que “a maioria dos guias curriculares em vigor já não organiza os conteúdos de Língua Portuguesa em alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática, mas na prática da sala de aula essa estruturação é a que ainda prevalece”. Contrapondo-se a essas práticas, o documento sugere “considerar a organização dos conteúdos no eixo uso>reflexão>uso, o que significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção-compreensão de discursos. Quer dizer: as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo.” (CEC, 2003, p.139 *apud* PCN p.35).

Assim, demonstra-se que os PCNs privilegiam o estudo da língua em seus usos sociais, desde as etapas da alfabetização e na aprendizagem do código alfabético, determinadas de forma incidental, pelo convívio com textos autênticos. A concepção de currículo exposta nos PCNs, por exemplo, também está em consonância com a concepção de alfabetizar de maneira acidental. (CEC, 2003, p.138-140).

Com relação ao uso de materiais didáticos, importante influenciador na prática alfabetizadora, os PCNs não mencionam referências didáticas, apenas recomendam que a escolha dos materiais seja feita com qualidade. Todavia, o *relatório da Câmara dos Deputados* destaca que o Ministério da Educação é responsável pela encomenda das cartilhas e livros didáticos para o país e, sucessivamente, por sua avaliação sistemática. As cartilhas apresentam, em sua maioria, referências aos PCNs ou ao Construtivismo. Por conseguinte, todas as afirmações contidas até o presente momento evidenciam a ideologia dos PCNs, predominante, em grande parte do país, sob o comando da concepção construtivista.

Os novos modelos criados no exterior

Argumentos relacionados sobre qual metodologia utilizar na fase alfabetizadora há anos vêm sendo objeto de pesquisa, debate e controvérsias no mundo todo (CEC, 2003, p.20). No entanto, o relatório da Câmara dos Deputados afirma que

[...] Isso não surpreende, sobretudo tendo em vista que a escolarização deixou de ser um privilégio de poucos e, em pouco menos de um século, passou a ser reconhecida como um direito e obrigação. Apesar da aparente igualdade de oportunidades criada pela universalização do acesso a escolas, ainda persistem fortes desigualdades. Essas desigualdades decorrem da origem sociocultural das crianças e do esforço e motivação envolvidos, e frequentemente são ampliadas em função da (falta de) qualidade e adequação do ensino oferecido nas escolas. (CEC, 2003, p.20)

Com efeito, discutir educação na atualidade requer, para além de princípios de universalização dos direitos e deveres, um esforço de todo o sistema educacional, para que assim, seja possibilitado o implemento de uma verdadeira educação com qualidade. Nos últimos 30 anos, pesquisas sobre alfabetização, especificamente sobre o processo de compreensão da leitura e escrita, resultaram em importantes procedimentos científicos, que foram reconhecidos internacionalmente (CEC, 2003, p.22). Assim, fora do Brasil surgiram, com o passar dos anos, um novo equacionamento dos modelos.

Contrariamente, as políticas de alfabetização no Brasil não acompanharam essa evolução, negando as evidências científicas internacionais expostas sobre o aprendizado da leitura. Os autores do relatório da Câmara dos Deputados destacam nele claramente a rejeição do país às evidências estudadas:

Diferentes visões existem a respeito de como lidar com essas questões. O problema é que uma postura eminentemente política ou ideológica levou, em diversos países, e continua levando, no Brasil, a uma rejeição de evidências objetivas e científicas sobre como as crianças aprendem a ler. Por essa razão, em diversos países, grupos de pesquisadores, independentemente de afiliação partidária ou convicção ideológica, foram convidados pelo Poder Executivo (na França), pelo Poder Legislativo (na Inglaterra) ou por ambos (nos Estados Unidos) para produzir documentos que resumissem o estado da arte nessa questão. [...](CEC, 2003, p.20-21).

Sendo assim, o *estado da arte* sobre alfabetização reconhecido mundialmente por sua metodologia de pesquisa que, embasada em conhecimentos científicos, são

utilizados nas políticas dos países mais bem desenvolvidos educacionalmente. Ele estuda a ciência cognitiva da leitura que, basicamente resume-se nos processos cognitivos relacionados às competências de ler, e conseqüentemente escrever. Com relação às políticas educacionais do Brasil,

Os autores esperam que o relatório contribua para que o Brasil tome consciência dos avanços da Ciência Cognitiva da Leitura e das práticas de alfabetização desenvolvidas em países sintonizados com esses avanços e utilize essas informações para rever suas políticas e práticas de alfabetização. (CEC, 2003, p.18).

Dessa forma, o relatório afirma que os trabalhos de pesquisa sobre o tema, prosseguem com força e autonomia para com os governos nacionais, na formulação de políticas alfabetizadoras. Destaca que “[...] o objetivo do estado da arte não é mostrar-se superior as demais políticas educacionais, mas sim, contribuir para que suas evidências científicas com base nos avanços da ciência cognitiva da leitura, sejam aceitáveis em todo o mundo.[...]” (CEC, 2003, p.21).

Os fundamentos do *estado da arte*: definições, limites e foco

A seguir, aprofundar-se-á no tema das metodologias do *estado da arte*, vez que, esse é o objeto de estudo da presente pesquisa. No entanto, em continuidade aos temas abordados anteriormente, nesse momento, serão reutilizados o *relatório final da Câmara dos Deputados*, e o artigo: *Métodos de Alfabetização - o estado da arte*, de Oliveira e Silva (2011), contido no livro da *Academia Brasileira de Ciências*.

Como se percebeu anteriormente, o *estado da arte* é um grupo de estudos formados por cientistas que pesquisam a qualidade universal da alfabetização, sobretudo, sua compreensão no processo assimilador da lógica do código da escrita. Utilizam-se dessas evidências instrumentais para colocarem-nas ‘à prova’, ou seja, comprovar sua veracidade ou racionalidade, via exames científicos. Esse trabalho é realizado por diversos países no exterior, com embasamento fundamentado na chamada Ciência Cognitiva da Leitura, como afirma Oliveira, Silva (2011) a seguir:

A mais atualizada ciência da leitura está fundada em evidências de que o ato de ler envolve complexa atividade cerebral de processamento paralelo, simultâneo e distribuído de informações linguísticas ortográfica e fonologicamente encapsuladas em um código. A partir desse equacionamento, a classificação dos métodos de alfabetização passou a ter como critério fundamental a abordagem e o uso didático dos elementos do *continuum* ortográfico da escrita: texto integral, parágrafo, frase, palavras, sílabas, letras e fonemas. [...] Para aprender a operar com uma escrita baseada em alfabeto, o aluno precisa tornar-se consciente de que um princípio a rege: as letras representam sons da fala.[...] (OLIVEIRA, SILVA. 2011, p. 81)

Por isso, cabe aqui ressaltar a manifestação formal dos preceitos da Ciência da Leitura e sua construção a esse fim. Para tanto, torna-se necessário discutir os termos - ler e compreender - e, posteriormente, - ler e aprender.

No *relatório final da Câmara dos Deputados*, o grupo de autores que o escreveu, menciona que a atividade da leitura consiste na tentativa de se extrair de um determinado código ou sinal gráfico um som, uma pronúncia que dê sentido à palavra, da mesma forma em que no processo da escrita os sons são transformados graficamente em uma palavra. Sendo assim, sabe-se que, destacadamente, “**o propósito da leitura é a compreensão.**[...]” (CEC, 2003, p.25 – grifos do autor). No entanto, o termo compreender varia conforme suas ações. Os autores do relatório mencionam que “[...] **ler não é o mesmo que compreender.**[...]” (CEC, 2003, p.25 – grifos do autor). Essa afirmação é dada pelo fato, de que, por vezes, compreendemos sem ler, ou lemos mesmo sem compreender.

Da mesma forma que ocorrem os processos de leitura e compreensão do que se lê, acontece com os procedimentos de leitura e aprendizagem. Se a finalidade da leitura é a compreensão, assim também ocorre com o aprendizado. Para os autores do relatório, não é possível aprender a ler já inserido no processo de leitura em que se busca compreender o contexto, pois “[...] Ler é diferente de aprender a ler. O processo de aprender a ler não pode ser confundido com o propósito da leitura.” (CEC, 2003, p.25). Primeiramente, aprende-se a ler, que é a essência (e não o objetivo) de ler. Somente depois que se internaliza esse longo processo da lógica da decodificação das palavras, será possível compreender em que o texto consiste, denominado “ler para compreender”. Após esse processo, sucessivamente, deve-se tomar como aprendizado o contexto que o autor permite transmitir ao leitor.

Assim, diferentemente também de aprender a falar, o processo de **aprender a ler não é um processo natural**. Para adquirir as competências básicas da leitura

são necessários esforços de todos os envolvidos nesse processo, desde as políticas dos governos até chegar ao destinatário final – o próprio aluno em si. (CEC, 2003, p.25 – grifos do autor). Sendo assim, percebe-se que “aprender a ler” deve ser o primeiro estágio de aquisição da leitura nos programas de alfabetização. Somente a partir do domínio preciso do reconhecimento das palavras, deve-se partir para a compreensão da leitura. (CEC, 2003, p.28). A capacidade de formar conexões entre letras e sons nos processos de codificação e decodificação envolve, internamente, uma série de habilidades cerebrais, denominada no documento da *Câmara dos Deputados* como “Competências de Leitura”. A Figura 3 apresenta uma representação visual da relação entre essas competências no interior de nosso cérebro. (CEC, 2003, p.40 *apud* SCARBOROUGH, 2001).

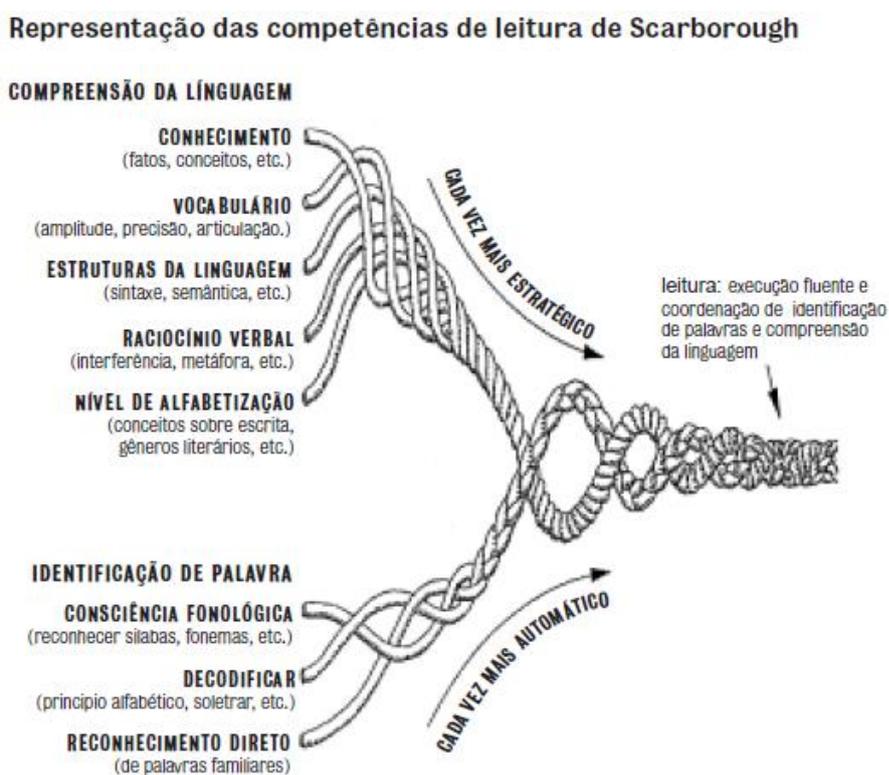


Figura 3 - fonte: CEC, 2003, p.41 *apud* SCARBOROUGH, 2001.

Com base na figura que representa as Competências de leitura - apreensão dela - segundo Scarborough (2001), e na exaustão em analisar os fatores que influenciam o processo de leitura, os autores do *Nadonal Reading Panel* (2000),

também elaboraram um conjunto de competências e habilidades fundamentais para o processo de alfabetização:

- **Consciência fonológica** – isto é, a habilidade de prestar atenção aos sons da fala como entidades independentes de seu significado. A habilidade de reconhecer aliteração e rimas e a habilidade de contar sílabas nas palavras são indicadores de consciência fonológica.
- **Familiaridade com textos impressos**, incluindo a capacidade de identificar as partes de um livro, a direção da leitura (esquerda para direita, ao longo das linhas de cima para baixo), entre outras.
- **Metalinguagem**, ou seja, o uso da própria língua para descrevê-la ou explicá-la. As competências metafonológica e metalingüística são dois dos tipos de conhecimento metalingüístico.
- **Consciência fonêmica**, ou seja, o entendimento de que cada palavra falada pode ser concebida como uma sequência de fonemas. Essa consciência é a chave para a compreensão do princípio alfabético, pois os fonemas são as unidades de som representadas pelas letras.
- **Conhecimento do princípio alfabético**, ou seja, que as letras representam sons.
- **Decodificação**, ou seja, o processo de converter seqüências de letras em sons, com base no conhecimento da correspondência grafemas-fonemas. O método fônico refere-se ao tipo de instrução comprovadamente mais eficaz para ajudar o aluno a estabelecer essas correspondências, e é composto de instruções metafonológicas (para desenvolver a consciência fonológica) e de instruções fônicas (para ensinar as relações entre as letras e os sons da fala).
- **Fluência**, isto é, a habilidade de ler com velocidade e precisão, extraindo o significado do que é lido.
- **Vocabulário**, isto é, conhecimento da correspondência entre as palavras e os seus significados.
- Estratégias de **compreensão** de textos. (CEC, 2003, p.41 – grifos do autor)

Dentre todas as competências que envolvem o processo de aprendizagem da leitura, “[...] a decodificação é a competência central do processo de aprendizagem da leitura. Todas as outras competências estão associadas a ela. [...]” (CEC, 2003, p.42). E nesse conjunto de competências, cabe aqui mencioná-las uma a uma, para melhor compreender a relação entre todas no processo alfabetizador.

Com relação à **consciência fonológica**, refere-se à habilidade de reconhecimento dos distintos sons entre uma palavra e outra. Quanto à **familiaridade com textos impressos**, os autores do relatório mencionam o valor potencial de como os textos familiares à criança fazem sentido na busca pela tentativa de compreensão. A variedade de gêneros literários também contribui para o aprendizado da leitura em seu verdadeiro propósito (o uso social da língua).

No que tange à **metalinguagem**, os autores do relatório referem-na ao domínio do vocabulário adequado, para a compreensão dos significados do texto.

Como a escrita é mais complexa e necessita de um conhecimento maior de vocabulário do que a própria oralidade em si, é necessária a exploração da gramática, considerando o processo social mais amplo, ou seja, o contexto em que o texto pretende referir-se.

Quanto à **consciência fonêmica**, remete-se à compreensão que as unidades de sons são representadas pelo agrupamento de letras, no qual, na junção das sílabas, é formada uma sequência de fonemas. Para isso, é necessário compreender que cada palavra apresenta vários fonemas. Quanto ao **conhecimento do princípio alfabético**, para dominá-lo, requer-se entender que as letras correspondem, na oralidade, a sons, e que se formadas em pequenos segmentos, representam grafemas para a escrita, e fonemas para a pronúncia. Está associada à consciência fonêmica, que juntas asseguram uma melhor compreensão para o futuro bom leitor.

Com relação à **decodificação**, cabe aqui destacá-la. Como já dito, a decodificação é o elemento central, dentre todas as competências que compõem o processo de aprendizagem da leitura. Segundo o relatório, a “[...] decodificação constitui o núcleo central de um programa de alfabetização, mas não consiste no seu objetivo exclusivo. Não basta ensinar a decodificar, mas também não é possível ensinar a ler bem sem ensinar a decodificar.” (CEC, 2003, p.42). Essa justificativa se dá pelo fato de que a base da decodificação é, sobretudo, converter uma sequência de letras em uma forma fonológica. Desse modo, destaca-se,

[...]É essa a base da decodificação: identificar uma palavra escrita ou falada decifrando as correspondências entre grafemas e fonemas correspondentes. O termo “fônico” refere-se tanto ao princípio que rege essas correspondências quanto ao método de tradução de fonemas em grafemas que permite ao aluno codificar e decodificar[...]. (CEC, 2003, p.45)

Assim, as habilidades de decodificação necessitam ser desenvolvidas de forma rápida e precisa. Há evidências de que o método fônico, baseado nestas correspondências entre grafemas e fonemas, é o tipo de instrução comprovadamente mais eficaz para que o aluno desenvolva tais habilidades. (CEC, 2003, p.42). Essa discussão, todavia, será ampliada na seção seguinte. No que tange às competências de leitura exemplificadas pela imagem anterior, carece, ora,

mencionar as habilidades de **fluência, vocabulário e compreensão de textos** que, em suma, muito estão relacionadas ao processo de decodificação, como afirma o relatório da Câmara dos Deputados.

Em síntese: para a criança desenvolver habilidades de compreensão e reflexão em torno da língua e dos textos não existe substituto para o ensino sistemático de habilidades de decodificação. É fato que a decodificação por si só não basta: para tornar-se um leitor independente a criança precisa aprender a ler com fluência, desenvolver um amplo vocabulário e aprender estratégias que lhe permitam compreender e analisar textos de formas cada vez mais refinadas. De modo particular, o conhecimento de conceitos e do significado das palavras é requisito fundamental para a compreensão: vocabulário pobre, reconhecimentos limitados reduzem a compreensão. (CEC, 2003, p. 57 *apud* ANDERSON & FREEBODY, 1981; KAME'ENUI, CARMINE & FRESHI, 1982; MARKS, DOCTOROW & WITTROCK, 1974)

Com base na citação anterior é possível reconhecer o quanto as habilidades de leitura discutidas, mesmo com suas particularidades, fazem parte de um objetivo comum no processo de leitura em si, especialmente no trabalho efetivo da alfabetização por etapas, simultaneamente. Sendo assim, é possível observar que a **fluência** está intimamente ligada ao processo de decodificação, ao passo que, esse processo de identificação de letras ou grafemas, ganha mais velocidade. Geralmente, a capacidade de reconhecer palavras de forma imediata não se dá automaticamente, pois, exige muita repetição e dedicação, assim como uma variedade de textos.

Quanto ao **vocabulário**, diz-se-o vinculado à **compreensão**, de modo que a compreensão é o objetivo central da leitura. Destaca-se, porém, que somente com o conhecimento de vocabulário amplo, é possível compreender a que o texto se refere, do mesmo modo, em que menciona o acréscimo que, “[...] vocabulário pobre, reconhecimentos limitados reduzem a compreensão.” (CEC, 2003, p.57). Todavia, a “[...] compreensão de vocabulário e de textos não deve ser o foco principal de um programa de alfabetização.” (CEC, 2003, p.56). Essa citação fortemente destacada pelos autores do *relatório da Câmara dos Deputados*, automaticamente remete a interrelação com a concepção construtivista exposta nos PCNs, nos diversos momentos em que menciona que a criança aprende os aspectos notacionais da escrita, já inserida no contexto social, como em um processo de descoberta de significados. Dessa forma, os conceitos de compreensão e vocabulário

acidentalmente tomam o lugar da decodificação, e ganham o espaço de foco principal na alfabetização.

Logo, é possível concluir que, para o *estado da arte* em alfabetização, dentre todas as habilidades ou competências de leitura, que devem ser estimuladas internamente em nossa capacidade cerebral, o processo de decodificação deve ser a capacidade primordial para adquirir-se enfim, a total compreensão da leitura. “[...],Decodificar vem primeiro – de outra forma as crianças não adquirirão proficiência suficiente para se tornarem boas leitoras. [...]” (CEC, 2003, p.57). Assim, para se ensinar a ler, em primeira instância, não se objetiva a compreensão, mas sim saber lidar com as mais variadas unidades que envolvam conversões, entre fonemas-grafemas e, em particular, a compreensão dessa lógica, primeiramente.

A eficiência do método fônico

Em continuidade às análises propostas no *relatório da Câmara dos Deputados*, esta seção abordará a questão das diversas metodologias e suas relevâncias (ou não) para o processo alfabetizador. O uso dos métodos é muito questionado e criticado, no Brasil, há anos. Essa questão necessita ser aprofundada para além de meras críticas. Por exemplo, no embate entre métodos sintéticos (que seguem da parte para o todo) e analíticos (que seguem do todo para as partes) a própria terminologia destaca a centralidade da decodificação em ambos os processos de alfabetização. (CEC, 2003, p.65)

Já o conceito de método de alfabetização, geralmente, refere-se a uma determinada posição política, espelhada no título de uma cartilha, editora ou escola, em exemplo o Método Freinet, Método Montessori e Método Paulo Freire. Os PCNs, por exemplo, como propulsores da *Whole Language* pretendem não se filiar a método algum, mas propor um ensino de leitura incidental, que equivale ao método incidental, como exposto anteriormente. (CEC, 2003, p. 65)

No entanto, para além das discussões entre metodologias, cabe a questão: “Há realmente a necessidade de métodos para alfabetizar?”. O relatório afirma que a questão de métodos é fundamental. Para isso, “[...] O uso de esquemas

experimentais rigorosos vem permitindo avaliar a efetividade de diferentes métodos, seja em contextos experimentais de laboratório, seja em estudos de campo envolvendo inúmeros professores e salas de aula [...]” (CEC, 2003, p. 65). Sendo assim, percebe-se que a resposta é positiva, necessariamente sim. Tanto positiva como negativamente, a presença dos métodos no ato alfabetizador é determinante. Por esse motivo diversos modelos no mundo todo foram reavaliados para comprovar sua eficiência.

Como se viu na segunda seção deste trabalho, a publicação *Apprendre a Lire* (CEC, 2003, p.66 *apud* ONL, 1998), obteve estudos de comparação de métodos e concluiu dentre as três concepções alfabetizadoras, que: a) a *concepção alfabética* objetiva a memorização das letras do alfabeto a seguir de seus sons e a junção das letras; b) a *concepção ideovisual* pressupõe que, a aprendizagem se dá pela identificação visual da palavra; e, c) a *concepção fônica* baseia-se basicamente, nas correspondências realizadas na decodificação. E, com relação ao exposto acima, há que se mencionar ainda a existência dos *métodos mistos* com suas tentativas em combinar adivinhações de palavras com tentativas de decodificação. Entretanto, o relatório afirma que atitudes como essas podem mais confundir do que auxiliar o aluno a compreender a lógica da leitura e escrita, podendo ter resultados catastróficos.

Dessa forma, com base nessas pesquisas comparativas das metodologias e nos resultados com evidências científicas, o relatório concluiu que “[...] o ensino sistemático de fônica, produz maior impacto no crescimento da leitura, antes dos alunos adquirirem as competências para ler de forma autônoma.” (CEC, 2003, p.67). No entanto, opositores ao método fônico, inclusive no Brasil, fazem referência à decodificação afirmando sua irrelevância e descaso aos usos sociais da língua, uma vez que, o construtivismo só admite “textos autênticos” nas atividades alfabetizadoras.

Em resposta aos oponentes do método fônico, o *relatório da Câmara dos Deputados* destaca a tão presente confusão entre as relações do ensino de fônica e os usos sociais da língua, no qual se apóiam informações equivocadas sobre alfabetização. (CEC, 2003. p.68). Sendo assim, ressalta a questão da

contextualização no processo alfabetizador. Os cientistas que elaboraram o relatório indicam três apontamentos para esclarecer tal confusão.

Primeiro, a linguagem não se refere apenas ao uso social da língua, ao contrário, o estudo da língua e sua estrutura é sim, objeto primordial e universal para se compreender a língua; Segundo, durante a aprendizagem da compreensão da língua, o objeto de estudo, ainda não é seu uso social, mas a decifração da linguagem em si; ou seja, a própria língua é o contexto. Terceiro, o contexto permite fundamentar a leitura que é feita, mas há momentos em que o contexto merece ser desprezado para concentrar-se na estrutura das palavras, pois somente com a compreensão dessa estrutura é que o aluno se torna capaz de aprofundar-se no contexto da leitura. (CEC, 2003. p.69-70).

Destaque-se, contudo, que para além de uma concepção ideológica, o método fônico, juntamente com diversos outros métodos, passou por uma revisão científica realizada por cientistas dos Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, assim como na França, no órgão chamado *Observatório Nacional da Leitura*, e evidentemente, a instrução fônica mostrou-se superior aos demais métodos, permitindo-se transmitir ao mundo todas suas evidências sobre a essência da leitura e seu foco na decodificação. No Brasil, Magda Soares (2003), “discípula” do Construtivismo, em seu artigo: *A reinvenção da Alfabetização*, afirma que

[...] É importante saber o que vem acontecendo em outros países para não acharmos que estamos fazendo bobagem. Todos estavam enfrentando esse problema, e os países que se preocuparam com essa questão foram na mesma direção, qual seja, insistir na especificidade da alfabetização como aprendizado do sistema alfabético/ortográfico e nas relações com o sistema fonológico. (SOARES, 2003, p.21)

O problema a que Soares (2003) se refere, trata-se basicamente na reinvenção da alfabetização, em seu sentido literário mais amplo, ou seja, na necessidade de formulá-la novamente em um parâmetro que realmente atinja as perspectivas da alfabetização. Em seu artigo, admite que o construtivismo não deu certo no Brasil. Por um lado, reafirma as contribuições introduzidas por esse movimento, por outro, todavia, afirma que o trabalho enfatizado apenas em materiais de letramento, separa os conceitos de alfabetização e letramento, que deveriam acontecer simultaneamente, e que, como consequência permitiram “desinventar” a

alfabetização, o que fez com que perdesse sua especificidade. (SOARES, 2003, p.19). Dessa forma conclui:

No início de minha exposição, levantei algumas questões polêmicas, algumas preocupações e dificuldades. Para terminar, proponho uma reflexão sobre o risco de reinventarmos a alfabetização. Embora ela esteja mesmo precisando ser reinventada e seja preciso recuperar sua especificidade, não podemos voltar ao que já foi superado. A mudança não deve ser um retrocesso, mas um avanço. (SOARES, 2003, p.21)

A autora finaliza suas considerações, reafirmando a necessidade de o país buscar outra alternativa para a alfabetização, o qual nomeia pelos termos “reinvenção e recuperação de sua especificidade”. Reconhece o trabalho das pesquisas realizadas no exterior, no entanto, destaca o risco em apostar na mudança, o qual realça mais uma vez sua crítica, ao método fônico, ao pensá-lo como ultrapassado.

Em contrapartida, no *relatório final da Câmara dos Deputados*, os cientistas que o escreveram esclarecem o conceito de fônica e seus objetivos, diferentemente do conceito de fônica interpretado pelos partidários da *Whole Language*.

[...] o enfoque contemporâneo de fônica não guarda qualquer relação com meras atividades mecânicas de calistênica fonológica, corretamente criticadas pelos partidários dos enfoques da *Whole Language*. Ao contrário, os enfoques e aplicação correntes dessa concepção pertencem ao domínio da descoberta, compreensão, reflexão e metacognição. O processo de alfabetização implica a descoberta do princípio alfabético, o segredo do funcionamento do código, que reside nas correspondências entre grafema e fonemas. Além disso, implica um trabalho cognitivo permanente, que leva à identificação e correção das discordâncias entre o que é esperado e o que é percebido. Para realizar esse trabalho – eminentemente intelectual – a criança precisa assimilar com rapidez e precisão, os níveis de informação presentes no texto, utilizando as competências da decodificação. (CEC, 2003. p.71).

Dessa forma, novamente as considerações do método fônico, fundamentados nas competências da decodificação, expostos e evidenciados no *estado da arte* permitem o realce para um princípio alfabetizador eficaz. No entanto, para além de discussões sobre a significação do termo fônico, e sua ênfase em decodificar, é interessante ressaltar que “[...] o ensino da decodificação não esgota os objetivos de um programa de alfabetização. Diferentes objetivos requerem diferentes tipos de material de leitura e uso de diferentes técnicas e métodos [...]” (CEC, 2003, p.72).

Sendo assim, percebe-se que, de acordo com o referido relatório, a ênfase da decodificação na alfabetização é elemento central, porém, não se esgota dentre os objetivos da alfabetização, e por isso mesmo, deve estar associada a um método fônico, sobretudo, realizado de maneira sistemática, e nunca incidental. (CEC, 2003, p.72).

Assim, diante das evidências da instrução fônica, apoiada no ensino da decodificação como objeto inicial para o processo alfabetizador, especialmente, sustentado pelas evidências científicas catalisadas em pesquisa afins, conclui-se que o método incidental e a concepção ideovisual proporcionada pelo construtivismo, inocentemente (ou não), ainda apresenta equívocos. Como visto neste trabalho, ler não é um processo natural, tampouco será possível descobrir a lógica da escrita e seus significados de maneira simples. Os conceitos de ler, aprender e compreender são relativos, e apresentam diferentes significações conforme o objetivo em que se almeja. Nem sempre que se lê, se compreende, e ler é excepcionalmente diferente de aprender a ler. Desse modo, confusões entre o sentido das palavras permitem com que ocorram imprecisões no momento alfabetizador.

Outra coisa é confundir o domínio das competências de leitura como uma habilidade natural contida no interior da criança, supondo que, por meio de um amplo acervo de livros e gêneros textuais que a permitam compreender a relação social que a escrita possui, a criança compreenda a lógica do sistema da escrita contida na relação entre fonemas e grafemas. A escrita espontânea redigida por conta própria é um grave exemplo desta concepção, pois é confundida com instrumento para diagnóstico das dificuldades da criança, mas os autores do relatório destacam que jamais poderá ser considerada auxiliadora no processo de compreensão da alfabetização. (CEC, 2003, p.48).

Críticas do relatório da Câmara dos Deputados contra as concepções alfabetizadoras que negam as evidências científicas

No início deste trabalho levantou-se a seguinte questão: “O que justifica o mau desempenho dos brasileiros na fase da escolarização? Por que há anos, os índices avaliativos continuam estáveis?”. Ao longo deste, observou-se, entretanto, diversos contextos que indicam as justificativas da estabilidade dos dados das pesquisas em alfabetização na educação brasileira. Dentre os diversos contextos, cabe nesses limites, destacar as discussões entre ler e compreender. Segundo o relatório (CEC, 2003, p.56), no processo de leitura, é preciso ensinar a ler, mas, principalmente, fazer com que o aluno compreenda o que estiver lendo. Nesse sentido, soma-se ainda a publicação conjunta da OECD/UNESCO (2001), demonstrando a estreita relação entre compreensão e quantidade de leitura. Para isso, os autores do relatório sugerem que o Brasil desenvolva estratégias de leitura destinadas à motivação desse processo.

Ainda no que tange à motivação proposta, o relatório também afirma que “[...] Entre os três e quatro anos de idade, as crianças tendem a começar a identificar, de maneira mais consciente e sistemática, os sons mais salientes da fala. [...]” (CEC, 2003, p.49), o que sugere um processo crescente de motivação no culto evolutivo da linguagem falada. No entanto, como visto anteriormente, diferentemente da fala, o processo de aprendizado da escrita não é natural, e embora a criança tenha um envolvimento com um ambiente letrado mesmo antes de aprender a ler e escrever, ainda sim necessitará de estímulos para compreender a codificação da escrita que representa os signos sonoros da linguagem falada. Ainda segundo o relatório, evidências científicas revistas em Adams (1990), e no NRP (2000), apontam que a capacidade de decompor palavras em sons provém da sensibilidade fonológica pré-existente na criança, que, aliada a consciência fonêmica, dá sentido ao processo do aprender a ler. (CEC, 2003, p.50 *apud* ADAMS,1990; NRP, 2000)

Entretanto, considerando que a leitura é a base estrutural do ensino, é preciso que seja devidamente pensada, estruturada e focada, especialmente, para o ensino em sala de aula. Caso contrário, restará caracterizado o atraso em todos os demais aspectos posteriores a escolarização inicial. E são exatamente esses questionamentos que os autores Oliveira e Silva (2011) fazem sobre o Brasil, em não aceitar essas evidências científicas:

[...] Segundo cientistas, o Brasil tanto se encontra à margem do progresso que levou, nos últimos 30 anos, à constituição de novos conhecimentos no campo da ciência cognitiva da leitura. Esses mesmos cientistas avaliam que o país tem dificuldade de usar tanto conhecimentos científicos quanto dados dos sistemas de avaliação para melhorar a qualidade da educação. (OLIVEIRA, SILVA. 2011, p. 118 *apud* Brasil. 2007, p.13)

As bases teóricas de alfabetização no Brasil ainda são fundamentadas nos antigos modelos, como por exemplo, a identificação da fase silábica alfabética, conforme demonstra Emília Ferreiro. A autora não enfatiza os aspectos da instrução fônica, comprovados cientificamente pelos países mais bem desenvolvidos educacionalmente, mas volta-se ainda ao método alfabético silábico. Adota a concepção ideovisual da leitura (em seu trabalho de estudo da psicogênese da língua escrita), afirmando que o aprendizado da leitura e escrita é uma prática incidental - não sistemática, evidenciada e explícita. Para alfabetizar, a autora destaca a multiplicidade de textos e frases, ao invés das concepções fonológicas da fala que foram vistas até aqui. Contrariamente à concepção fônica, sua prática de leitura não é explícita, sistemática e biológica.

Dessa forma, com base nos autores que elaboraram o relatório da Câmara dos Deputados evidenciou-se que, o Brasil é movido por uma ideologia e por meio desta,

Os autores não esperam um aplauso entusiástico ao relatório – mesmo porque estão conscientes das forças, filosofias, ideologias e interesses que sustentam as ideias que predominam no Brasil sobre alfabetização. Os autores não brasileiros já enfrentaram problemas semelhantes em seus países, mas alertam que seria um grave equívoco reduzir a discussão desta questão a um problema ideológico de direita ou esquerda, de política partidária ou de supostos interesses de mesquinhos editores de livros. (CEC, 2003, p.164).

Como se percebe, seria um contrassenso o país não oportunizar as possibilidades de se arriscar em novas estratégias educacionais e novos materiais na adoção de métodos e práticas que estão sendo utilizados no exterior, ainda com comprovação científica de sua legitimidade e eficácia. Prova dessa ideologia observa-se nos PCNs e nas políticas de alfabetização do país, que, embora tenham sido anteriormente adotadas também por alguns países, e por esses já foram superadas, pelo *estado da arte* sobre alfabetização. (CEC, 2003, p.146).

Por fim, cabe destacar que o objetivo da construção do relatório é, para além de criticar, prestar-se também na contribuição às políticas de alfabetização

brasileira, assim como contribuiu para a comunidade internacional nesse sentido. Assim é que,

O presente relatório foi encomendado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Ele representa uma tentativa de contribuição do Parlamento para associar o Brasil aos esforços da comunidade internacional de pesquisadores, educadores e países comprometidos com a adoção de critérios científicos como base para a formulação de políticas e práticas de ensino da leitura e escrita. (CEC, 2003, p.18).

Com relação aos materiais produzidos pelo *estado da arte* - metodologia fônica -, pouco deles foram trazidos ao Brasil e traduzidos, vez que, infelizmente, o país está restrito a uma concepção ideológica que não se permite aderir às novas concepções e metodologias tais. Alguns artigos, inclusive, estão sendo traduzidos para o Português, para possibilitar sua adesão a despeito da restrição de política educacional brasileira. Esse esforço, contudo, deveria ser reconhecido, visando sensibilizar aos elaboradores da política educacional brasileira, há décadas restritiva a inovações. A prevalecer o atual modelo, a política nacional restará estagnada provavelmente por um longo tempo.

Análise das disciplinas do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá

Neste último subtítulo, chega-se, enfim, ao objetivo geral do trabalho de conclusão de curso, que consiste em analisar algumas disciplinas do curso de graduação em Pedagogia que, por sua vez, pretendem preparar os alunos e futuros pedagogos, para o campo alfabetizador. Dessa forma, estas disciplinas serão colocadas em comparação ao *estado da arte* sobre alfabetização, que, como se percebeu anteriormente, é um dos principais grupos de estudos que mapeou concepções e métodos alfabetizadores que, evidenciados cientificamente, são utilizados nas políticas alfabetizadoras dos países mais bem sucedidos educacionalmente.

Sendo assim, foram selecionadas quatro disciplinas do curso de graduação de Pedagogia da UEM, as quais, dentre as partes que compõem seu conteúdo,

utilizar-se-á apenas as ementas e os objetivos delas consideradas, para, finalmente, serem postas frente ao *estado da arte*, de modo a averiguar e concluir da compatibilidade ou incompatibilidade delas, conforme as científicas contidas no *estado da arte* sobre alfabetização.

Programa da Disciplina 3121: Currículo como espaço de Construção de Identidades

Curso:	PEDAGOGIA	Campus:	SEDE
Departamento:	TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO		
Centro:	CIENCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES.		
COMPONENTE CURRICULAR			
Nome: Currículo como espaço de Construção de Identidades			Código: 3121
Carga Horária: 34 horas	Periodicidade: semestral	Ano de Implantação: 2007	
1. EMENTA			
Construção da identidade dos indivíduos por meio do projeto seletivo do currículo.			
2. OBJETIVOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Subsidiar estudos para a compreensão da complexidade das relações entre saber e poder que perpassa a instituição escolar; • Analisar a função social e cultural do currículo e das disciplinas escolares. 			
3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Construção histórico-social do currículo e das disciplinas escolares 2. Currículo como espaço de poder e construção de identidades 3. Culturas e projeto seletivo manifesto no currículo escolar 4. Mecanismos seletivos do currículo escolar: aspectos sociais, culturais e pedagógicos (práticas de sala de aula e material Didático). 			
4. BIBLIOGRAFIA			
4.1- Bibliografia Básica			
<p>DORNELLES, B. V. Mecanismos seletivos da escola pública: um estudo etnográfico. In: Psicopedagogia - O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.</p> <p>SILVA, T. T. O que produz e o que reproduz em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.</p>			

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

4.2- Bibliografia Complementar

APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ARNAY, J. **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representações e mudança**. São Paulo: Ática, 1999.

CANAU, V. M. **Didática, currículos e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

COSTA, M. V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

GENTILI, P. **Pós –neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

GIMENO-SACRISTÁN, J. e Pérez-Gómez, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LOPES, A. e MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**. Petrópolis: Vozes, 1993.

Tabela 2 – UEM, DTP PEDAGOGIA. Programa da Disciplina 3121.

Programa da Disciplina 3164: Problemas Escolares e Dificuldades Específicas de Aprendizagem: Leitura, Escrita, Matemática e Ciências.

Curso:	PEDAGOGIA	Campus:	SEDE
Departamento:	TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO		
Centro:	CIENCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES.		
COMPONENTE CURRICULAR			
Nome: PROBLEMAS ESCOLARES E DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM: Leitura, Escrita, Matemática e Ciências			Código: 3164
Carga Horária: 34 horas	Periodicidade: semestral	Ano de Implantação: 2008	
1. EMENTA			
Problemas no processo de aquisição da leitura e escrita, da aprendizagem matemática, da formação de conceitos científicos e encaminhamentos pedagógicos.			
2. OBJETIVOS			

- Propiciar o conhecimento do processo de aquisição da leitura e escrita, da aprendizagem matemática e da formação de conceitos científicos;
- Identificar problemas que podem intervir no processo de aquisição da leitura e escrita, da aprendizagem matemática e da formação de conceitos científicos;
- Discutir estratégias e recursos para o encaminhamento pedagógico dos problemas escolares e dificuldades de aprendizagem.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- 1- A prática pedagógica e os problemas de escolarização na:
 - 1.1. Aquisição de leitura e escrita;
 - 1.2. Aprendizagem matemática;
 - 1.3. Formação de conceitos científicos.
- 2- Estratégias e recursos para o encaminhamento pedagógico dos problemas escolares e das dificuldades específicas de aprendizagem.

4. REFERÊNCIAS

4.1. Básicas (Disponibilizadas na Biblioteca ou aquisições recomendadas)

AJURIAGUERRA, J. et alli. **A dislexia em questão: dificuldades e fracasso na aprendizagem da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

CÓCCO, M. F; HAILLER, M.A. **Didática de alfabetização: decifrar o mundo: alfabetização e socioconstrutivismo**. São Paulo; FTD, 1996.

CONDEMARIN, Mabel & BLONQUIST, M. **Dislexia - manual de leitura corretiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GARCIA, J. **Manual de Dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JOHNSON, D.J. & MYKLEBUST, H.R. **Distúrbios de aprendizagem**. São Paulo: Pioneira, 1983.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2000.

NASPOLINI, A T. **Didática de Português**. Tijolo por tijolo: leitura e produção. São Paulo: FTD, 1996.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**. Porto alegre: ArtMed, 2001.

4.2. Complementares

Tabela 3 – UEM, DTP PEDAGOGIA. Programa da Disciplina 3164.

Programa da Disciplina 3165: Alfabetização, Letramento e Escolarização.

Curso:	PEDAGOGIA	Campus:	SEDE
Departamento:	TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO		
Centro:	CIENCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES.		

COMPONENTE CURRICULAR		
Nome: Alfabetização, Letramento e Escolarização.		Código: 3165
Carga Horária: 68 h/a (Sendo 40h Teórica e 28h Prática Aplicada)	Periodicidade: semestral	Ano de Implantação: 2009
1. EMENTA		
Concepções de linguagem escrita e respectivas propostas de alfabetização e letramento.		
2. OBJETIVOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as diferentes concepções de linguagem escrita; • Subsidiar a compreensão de conceitos de alfabetização e letramento nas propostas pedagógicas; • Possibilitar análise de práticas de alfabetização e letramento na escola. 		
3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Concepções de linguagem escrita: alfabetização e letramento. <ol style="list-style-type: none"> 1.1 A linguagem escrita como um processo de codificação e decodificação: métodos sintéticos e analíticos. 1.2 A leitura e a escrita na perspectiva da ação dialógica em Paulo Freire. 1.3 A psicogênese da linguagem escrita em Ferreiro e Teberosky e a intervenção pedagógica. 1.4 A linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural em Vygotsky e Lúria e a mediação pedagógica. 1.5 Alfabetização e letramento na escola. 		
4. BIBLIOGRAFIA		
<p>CAGLIARI, Luiz Carlos. O ensino e a aprendizagem: os dois métodos. In: Alfabetizando sem o Ba-bé-bi-bó-bu. Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Editora Scipione, 1999, p. 35-61.</p> <p>FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2006. 24 ed. atual.</p> <p>FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Trad.: Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: ARTMED, 1999.</p> <p>FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003. 45 ed.</p> <p>FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Trad.: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, 3. ed.</p> <p>KLEIMAN, Ângela B. (Org). Os significados do letramento. Campinas: Mercado das Letras, 1995.</p> <p>LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L.S., LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988, p. 143-189.</p> <p>ROJO, Roxane H. R. Alfabetização e letramento. Campinas: Mercado das Letras, 2001.</p> <p>SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2005.</p> <p>SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autentica, 2001. 2 ed.</p>		

VYGOTSKY, L.S. A pré-história da linguagem escrita. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984, p. 119-134.

4.2. Complementares

Tabela 4 – UEM, DTP PEDAGOGIA. Programa da Disciplina 3165.

Programa da Disciplina 5621: Alfabetização: Histórico, Políticas e Função Social.

Curso:	PEDAGOGIA	Campus:	SEDE
Departamento:	TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO		
Centro:	CIENCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES.		
COMPONENTE CURRICULAR			
Nome: Alfabetização: Histórico, Políticas e Função Social.			Código: 5621
Carga Horária: 68 horas	Periodicidade: semestral	Ano de Implantação: 2011	
1. EMENTA			
Constituição sócio-histórica da alfabetização inicial e de jovens e adultos no Brasil.			
2. OBJETIVOS			
<ul style="list-style-type: none">• Subsidiar a compreensão sobre a constituição sócio-histórica da alfabetização inicial e de jovens e adultos no Brasil;• Analisar as políticas públicas para a alfabetização inicial e de jovens e adultos;• Suscitar reflexão sobre a função social da alfabetização.			
3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
1. Dimensões sócio-históricas e educacionais da alfabetização inicial e de jovens e adultos no Brasil. 1.1. Função social da alfabetização; 1.2. Políticas públicas para alfabetização inicial e de jovens e adultos; 1.3. História da alfabetização no Brasil; 1.3.1. Métodos de alfabetização: sintéticos e analíticos; 1.3.2. Alfabetização de jovens e adultos; 1.3.3. Alfabetização no Brasil: questões da atualidade.			
4. REFERÊNCIAS			
4.1. Básicas (Disponibilizadas na Biblioteca ou aquisições recomendadas)			
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: LIÇÕES DA PRÁTICA. — Brasília: UNESCO, 2008.			

212 p.

Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf> (Acesso em: julho de 2009).

CARVALHO, Marlene. Revisitando os métodos de alfabetização. In: Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática. Petrópolis, Vozes, 2005, p. 9-48.

FREIRE, Paulo. Alfabetização de Adultos e Conscientização. In: Educação e mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983, p. 61-79.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização. São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora da UNESP; CONPED, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Disponível em: <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/historia%20dos%20metodos.pdf> (Acesso em: julho de 2009).

OLIVEIRA, M. Kohl de. Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento. São Paulo, Travessia, 5(12) : 17- 20, jan./abr. 1992.

WEISZ, Telma; TEBEROSKY, Ana; RIVERO, José. Alfabetização no contexto das políticas públicas - Simpósio 15. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf> (Acesso em: julho de 2009).

4.2. Complementares

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização. O duelo dos métodos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). Alfabetização no Brasil. Questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007. – (Coleção educação contemporânea)

CAGLIARI, Luiz Carlos. História da Alfabetização. Alfabetizando sem o Ba-bé-bi-bó-bu. Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Editora Scipione, 1999.

DOCUMENTÁRIO. História e construção da escrita. São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da Educação-FDE, 1988.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003. 45 ed.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MAPA DO ANALFABETISMO NO BRASIL. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/> (Acesso em: julho de 2009).

Tabela 5 – UEM, DTP PEDAGOGIA. Programa da Disciplina 5621.

Em análise às ementas e objetivos que se evidenciam na lista de bibliografias de cada disciplina, é possível perceber que os artigos que são trabalhados em sala de aula, durante o curso de pedagogia para a devida formação alfabetizadora aos futuros pedagogos, abordam questões equivocadas. Com o intuito de apenas fazer-se uma descrição histórica da educação, assim como levantar uma discussão dos fundamentos da educação, não trabalham efetivamente os argumentos para o

ensino de um profissional alfabetizador, desviando o foco da questão de base, para um norte apenas de cunho histórico.

Com a predominância da concepção Construtivista, contida não só nas ementas, mas também nas políticas de alfabetização do país, podemos aqui mencionar e relacioná-las aos estudos de Piaget, os quais afirma o conhecimento como uma construção do nosso ser em contato com o mundo, de modo que, através dessa relação aproximada, nos adaptemos a ele. Esse processo de adaptação que nosso corpo desenvolve provém das fases que Piaget menciona em seus estágios de desenvolvimento. Em correspondência, Emília Ferreiro, utilizou-se também das bases teóricas de Piaget para justificar que, assim como é necessário entrar em contato com o mundo 'físico' para nos desenvolvermos mentalmente, para diagnosticar o problema do aprendizado da escrita, todavia, basta também nos aproximarmos desta vez, do mundo 'escrito'.

Assim, evidentemente, Emília Ferreiro também utiliza como base a abordagem *piagetiana* da Epistemologia Genética para relacioná-la ao problema do desenvolvimento da escrita. Pretende trabalhar as fases da escrita como se fossem análogas às fases de desenvolvimento da inteligência humana, assim como afirma Piaget. Seus conceitos e estudos caracterizam-na como a descobridora dos estágios da escrita os quais denominados de: *logográfica, silábica e alfabética*, que, por ora, não foram valorados.

Na mesma análise, convém mencionar que os programas das disciplinas acadêmicas que envolvem alfabetização, para além do desvio de foco de base, claramente transferem-se apenas ao cunho histórico da educação, que, aliado às concepções de alfabetização elaboradas equivocadamente, presas estão à filosofia construtivista. Claramente são visualizados, ao que se exemplifica, de acordo com a abordagem de Ferreiro em sua conquista, assentadas em pesquisas elaboradas nos cursos de Pedagogia nas diversas Universidades. Dessa forma, cabe considerar que todas as bibliografias das disciplinas do curso de Pedagogia da UEM, não são, em regra, compatíveis com o *estado da arte* em alfabetização.

Considerações Finais

Neste trabalho primou-se pelo embate no levantamento da questão relativa ao problema da alfabetização no Brasil. De início, apresentou-se a tabela do SAEB/Prova Brasil que evidencia marcas históricas constrangedoras no tocante à evolução da qualidade do ensino nas escolas públicas do país, ao longo dos anos. Desse modo, no prazo de nada mais que 16 anos, os índices avaliativos se apresentaram estáveis, em nível baixo e, sem sinais de melhora e quaisquer perspectivas de evolução. Neste longo prazo, acreditou-se que as condições materiais pudessem ser a solução da qualidade de ensino. Mesmo criando-se inúmeras leis que favorecessem o aluno ao acesso e permanência na escola que, a propósito, não foram mencionadas, ainda sim, a qualidade do ensino não teve um resultado significativo.

Daí a interrogação: qual seria a causa do problema da alfabetização no país? Os professores? Certamente, não, de acordo com os índices do IDEB que mostram que o número de professores que assumiram a carreira acadêmica, instruídos pelo nível superior, cresceu significativamente no mesmo período de tempo em que os números avaliativos do SAEB/Prova Brasil permaneceram estáveis. Dessa forma, a tabela de dados estatísticos inserida no início deste trabalho atesta que os índices de leitura e os resultados de testes avaliativos de português e matemática, estão e continuam estáveis, há 16 anos sem quaisquer nuances de evolução. Fato que remete à reflexão do problema da alfabetização no país, para outra hipótese diversa desta.

Esses dados remetem a um repensar nos resultados que a prática alfabetizadora no interior da sala de aula vem produzindo nas crianças. Ora, se as condições materiais, assim como a utilidade do curso superior para habilitação dos professores não produziram uma melhora significativa nos resultados avaliativos, essas afirmações possibilitam a conclusão de que, a hipótese ou justificativa da causa provável do problema evidenciado esteja fundamentada no processo de formação prático acadêmica desses professores, e certamente, desfocadas do eixo base.

Dessa forma, discutir educação na atualidade requer, para além de princípios de universalização dos direitos e deveres constitucionais, também o compromisso dos governantes e gestores políticos da educação, bem como da sociedade constituída, somando esforços num todo integrado do sistema educacional, para que assim, possibilite verdadeiramente uma educação com qualidade. A partir dessas premissas é possível utilizar-se como evidência cientificamente segura, a prática do *estado da arte* sobre alfabetização. Como ficou esclarecido, segundo o relatório final da Câmara dos Deputados, assim como no artigo de Oliveira e Silva da Academia Brasileira de Ciências, a intenção de apresentar ao Brasil as evidências do *estado da arte*, não é mostrar-se superior às demais políticas educacionais, nem tampouco censurar as concepções aqui adotadas, mas sim, introduzir a contribuição a novas investigações e estudos dos avanços da ciência cognitiva da leitura. Modelos estes evidenciados na prática alfabetizadora do ensino de leitura de outros países do exterior, conforme demonstrado, os quais têm proporcionado resultados significativos, com a proposta de aceitação universal.

Entretanto, como se percebeu, essa contribuição, infelizmente, não recebeu acolhida no Brasil. Na tentativa de transmitir ao nosso país suas evidências sobre a essência da leitura e o foco na decodificação, o *estado da arte* sofreu e sofre, ainda nos dias de hoje, uma rejeição de cunho ideológico.

Prova disso evidencia-se nas análises dos programas das disciplinas que se compõem de uma lista de bibliografias. As análises mostraram que as disciplinas preocupam-se meramente em apresentar a descrição histórica das abordagens da alfabetização, além de desviar-se dos objetivos para aprofundar-se no estudo sobre os fundamentos filosóficos da alfabetização. Sendo assim, pode-se concluir que esses artigos que são trabalhados em sala de aula, e consecutivamente formam futuros professores alfabetizadores para o país, não são harmonizados ou compartilhados com o *estado da arte* da alfabetização. Além das ementas das disciplinas estarem equivocadas ao se prenderem a objetivos restritos, e evidentemente, presos na filosofia construtivista, podem muito serem visualizados, ao que se exemplifica, na hegemonia que a abordagem de Emília Ferreiro acabou conquistando nos cursos de Pedagogia das Universidades, a exemplo desta, que aqui foi analisada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão De Educação e Cultura. **Grupo de Trabalho Alfabetização infantil: os novos caminhos.** Relatório Final: 2ª ed: Brasília, Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e informações, Coordenação de Publicações. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

BRASIL. Proficiência média no SAEB/Prova Brasil por Disciplina Ano do Ensino Fundamental. Escolas Urbanas. Rede Municipal. Fonte: MEC/INEP.

OLIVEIRA, João B. A; SILVA, Luiz C.F. Métodos de alfabetização: O Estado da Arte. In: Aloísio Pessoa de Araujo, coordenador. **Aprendizagem infantil.** Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011, p. 79-133.

SOARES, M. **A reinvenção da ALFABETIZAÇÃO.** Minas Gerais: Presença Pedagógica. jul./ago. 2003. v.9 , n.52.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Curso de Pedagogia. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. **Programa das Disciplinas:** 3121 - Currículo como espaço de Construção de Identidades; 3164 - Problemas Escolares e Dificuldades Específicas de Aprendizagem: Leitura, Escrita, Matemática e Ciências; 3165 - Alfabetização, Letramento e Escolarização; e 5621 - Alfabetização: Histórico, Políticas e Função Social. Campus Sede, Maringá, 2007 - 2011.

