

UM BALANÇO CRÍTICO DA “DÉCADA DA ALFABETIZAÇÃO” NO BRASIL*

MARIA DO ROSÁRIO LONGO MORTATTI**

“Traditions” which appear or claim to be old are often quite recent in origin and sometimes invented.

(Eric Hobsbawn)

RESUMO: Articuladamente à “Década das Nações Unidas para a Alfabetização” (2003-2012), vêm-se elaborando e implementando no Brasil políticas públicas de educação e de alfabetização, cujos resultados indicam tanto a ruidosa conquista de alguns avanços, quanto o agravamento de muitos problemas históricos. Dentre esses, destacam-se os decorrentes do silenciamento da discussão em torno do conceito restrito e rudimentar de alfabetização, no qual, em consonância com o modelo político neoliberal, fundamentam-se as políticas educacionais e correspondentes “sistemas de avaliação” de habilidades e competências de leitura e escrita, as quais se espera que os alunos aprendam e que são definidoras da função do professor como mero “provedor de estratégias” para essa aprendizagem. Com base nessa hipótese, apresentam-se, em tom de balanço crítico, reflexões sobre a “Década da Alfabetização”, a

* Este artigo se originou da conferência de abertura proferida no II Simpósio de Alfabetização, Leitura e Escrita – “Alfabetização: balanço crítico de uma década”, realizado em 13 e 14/10/2011, na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), e promovido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita (Nepales) – órgão do Centro de Educação da Ufes, juntamente com o Fórum Permanente de Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Fopales). O leitor encontrará aqui, portanto, inevitáveis marcas de interlocução oral específica com o público constituído de pesquisadores, professores universitários e professores da educação básica, presentes no Simpósio.

** Livre-docente e professora titular da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Marília. *E-mail:* mrosario@marilia.unesp.br

fim de contribuir para a discussão de problemas e perspectivas para o ensino da leitura e da escrita no Brasil.

Palavras-chave: Alfabetização. “Década da Alfabetização”. Políticas públicas. História da alfabetização.

FOR A CRITICAL ASSESSMENT OF THE “DECADE OF LITERACY”
IN BRAZIL

ABSTRACT: In relation to *United Nations Literacy Decade (2003-2012)*, are being developed in Brazil many public policies on education and literacy. The results of these public policies indicate both noisy conquest of some advances as the worsening of many historical problems. Among these, we highlight the result of silencing of discussion around the concept of restricted and rudimentary literacy, on which, in line with neoliberal political model, are based educational policies and corresponding “systems assessment” of skills and competencies of reading and writing, which it is hoped that students learn and which are defining the role of the teacher as a mere “provider of strategies” for such learning. Based on this hypothesis, we present, in a tone of critical balance, reflections on the “Decade of Literacy” in order to contribute to the discussion of problems and perspectives for teaching reading and writing in Brazil.

Key words: Literacy. “Literacy decade”. Public policies. History of literacy.

Introdução

Como se sabe, no ano de 2012, encerrou-se oficialmente a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (*United Nations Literacy Decade* – UNLD), declarada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 19/12/2001. Trata-se de conjunto de metas e ações, de abrangência internacional, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), tendo como slogan “Alfabetização como Liberdade”.

Articuladamente a essa “Década”, vem-se implementando no Brasil um conjunto expressivo de iniciativas, cujos resultados, decorrentes do monitoramento dessas ações, apontam tanto a ruidosa conquista de alguns avanços, quanto o agravamento de muitos problemas históricos. Dentre esses problemas, destaca-se o silenciamento da discussão em torno do conceito

restrito e rudimentar de alfabetização, no qual, em consonância com o princípio do “aprender a aprender” derivado de modelo político neoliberal, fundamentam-se as políticas educacionais e correspondentes “sistemas de avaliação” de habilidades e competências de leitura e escrita, a partir das quais se espera que os alunos aprendam e são definidoras da função do professor como mero “provedor de estratégias” para essa aprendizagem.

Essa é a hipótese norteadora das reflexões sobre a “Década da Alfabetização” no Brasil, que apresento neste artigo em tom de ensaio¹ crítico. A opção por esse gênero discursivo decorreu do objetivo inicial de elaboração e apresentação destas reflexões em contexto de interlocução oral. Mantive aqui essa opção, por considerá-la a mais adequada para, conforme limites previstos em normas editoriais, apresentar síntese de informações e estudos disponíveis sobre o assunto e, ao mesmo tempo, expandir e problematizar aspectos de estudos e pesquisas que venho desenvolvendo há algumas décadas, em especial os contidos em Mortatti (2000, 2004, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011a, 2011b) e os desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil” (GPHELLB).²

Por esses motivos, nem sempre foi possível mencionar ou indicar explicitamente todos os estudos e pesquisas, todos os documentos e todos os dados empíricos que sustentam estas reflexões. Considero que, mesmo com essas limitações e embora de forma seletiva e provisória, foi possível reunir informações e dados selecionados e apresentar um ponto de vista não alinhado às iniciativas que critico. O objetivo, portanto, não é avaliar cumprimento, ou não, das metas estabelecidas por organismos internacionais, mas propor a necessidade de compreensão dos problemas do ensino inicial da leitura e da escrita no âmbito de outra lógica, fundamentada em outros princípios, que demandam a formulação de outro problema e, talvez, a definição de outras “metas” e “ações” e outras políticas públicas.

O objetivo geral é, portanto, contribuir para a formulação e a discussão de problemas e perspectivas para o ensino da leitura e da escrita no Brasil, considerando que a avaliação das *políticas públicas sobre alfabetização* é um tema ainda não explorado programaticamente na produção acadêmico-científica brasileira, sobretudo na comparação com estudos referentes ao tema, que enfocam outros aspectos da educação. Enfrentar essa necessidade é um das principais tarefas para os pesquisadores deste século.

A “Década da Alfabetização” no contexto das iniciativas globais

A Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012) integra um conjunto de iniciativas mundiais implementadas, de forma programática, no clima de reconstrução que se seguiu ao de devastação causada pela II Grande Guerra. São marcos emblemáticos desse processo a criação da ONU e da Unesco, em 1945, e a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948.

Embora a universalização da educação seja anseio de sociedades letradas, especialmente a partir da Idade Moderna, é no âmbito das iniciativas mundiais dos meados do século XX que a educação é declarada como direito humano a ser assegurado a todos e meio para a promoção do respeito a todos os direitos e liberdades individuais e para o desenvolvimento social e manutenção da paz; e a alfabetização é declarada como “base da educação e da aprendizagem ao longo de toda a vida” e “pré-requisito para a paz mundial”.

Ao longo da segunda metade do século XX, a fim de reafirmar e assegurar a efetivação desses direitos humanos, os países representados nesses organismos multilaterais firmaram compromissos e definiram metas globais, para cuja consecução implementaram extenso conjunto de iniciativas. Esse movimento assumiu nova configuração com as transformações sociais e reorganização da ordem mundial no contexto político e econômico pós-Guerra Fria, acompanhada da expansão do processo de globalização e das *políticas neoliberais*. Como emblemáticas desse movimento, além da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), *podem-se destacar as seguintes iniciativas globais, implementadas a partir da década de 1990*: a declaração do “Ano Internacional da Alfabetização” (1990); Declaração de Jomtien (1990); Declaração de Dakar – Educação Para Todos (2000); Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (2000); e Alfabetização para o Empoderamento (Life) (2005).

No Brasil, as discussões sobre a necessidade de definição de políticas públicas para educação e alfabetização se intensificaram já no final da década de 1980, como resultado do processo de redemocratização do país que culminou com a elaboração da Constituição brasileira de 1988. No entanto, foi nas décadas de 1990 e 2000, especialmente a partir da votação, pelo Congresso Nacional, em 2001, do Plano Nacional de Educação (PNE),³ que governos brasileiros – com crescente pressão e participação crítica e propositiva de segmentos organizados da sociedade civil, com crescente parceria também

do setor privado – passaram a definir e implementar, sistematicamente, políticas públicas para a educação e a alfabetização, conforme previstas na Constituição de 1988 e em cumprimento aos compromissos e metas estabelecidos por organismos multilaterais, aos quais o Brasil também aderiu.

O monitoramento da “Década da Alfabetização” no Brasil

Como integrantes desse processo, também não são poucos os esforços para monitoramento do conjunto de iniciativas, especialmente por meio de sistemas de avaliação padronizada, elaborados e implementados tanto por organizações e programas internacionais, quanto por órgãos governamentais e por organizações não governamentais brasileiros. No âmbito da lógica que integram, os resultados dessas avaliações têm propiciado tanto a compreensão da realidade brasileira quanto sua comparação com realidades de outros países. E vêm propiciando compreender que houve avanços significativos, embora considerando os baixos patamares anteriores, mas persistem graves problemas que dificultam o alcance das metas estabelecidas para a educação e a alfabetização, como se pode observar na seleção de resultados apresentados a seguir.

Do ponto de vista de avaliações internacionais, o cumprimento dessas metas vem sendo monitorado pela Unesco, incumbida da coordenação da política global para a educação. Esta organização internacional divulga relatórios anuais, cujo objetivo é analisar as políticas efetivamente formuladas e implementadas, além de divulgar estatísticas educacionais, possibilitando comparação entre realidades de cada país e proposição de desafios emergentes.

Segundo resultados do 4º Relatório Nacional de Acompanhamento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (BRASIL, 2010), o Brasil conseguiu atingir as metas em três dos oito objetivos pactuados: acabar com a fome e a miséria, igualdade entre os sexos e valorização da mulher e educação básica de qualidade para todos. Em relação a este objetivo, o Brasil apresentou os seguintes avanços nas duas últimas décadas: quase universalização do ensino fundamental, expressivo avanço na educação secundária, redução de taxas de analfabetismo entre jovens e adultos e aumento no acesso ao ensino superior.

Os resultados dessas avaliações indicam, porém, segundo dados da Unesco, que, apesar dos avanços, o Brasil está entre os 53 países que ainda

não atingiram e nem estão perto de atingir os Objetivos de Educação para Todos até 2015.

Por meio da participação no *Programme for International Student Assessment (Pisa)*, que avalia estudantes com aproximadamente 15 anos de idade, o Brasil é também monitorado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com coordenação nacional pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Segundo o relatório da OCDE, entre os 33 países que forneceram estatísticas nessa área, o Brasil teve o quarto maior aumento de investimentos em educação entre 2000 e 2009, os quais passaram de 10,5% do total dos gastos públicos, em 2000, para 16,8%, em 2009; e os gastos com alunos do ensino primário e secundário aumentaram 149%, entre 2005 e 2009, ressaltando-se, porém, que o nível anterior estava bem abaixo do observado em outros países.

De acordo com os resultados do Pisa, o Brasil é um dos países que mais avançaram nas três primeiras edições desse exame. Contudo, conforme resultados de 2009, quase 60% dos alunos brasileiros avaliados têm baixa proficiência em leitura. Esses resultados indicam elevação de 9% na média brasileira, em relação à avaliação de 2000, mas o Brasil continua entre os últimos do *ranking*, ocupando o 53º lugar em leitura (e em Ciências) e o 57º, em Matemática.

De acordo com resultados da Prova Brasil (2011) – avaliação nacional integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e aplicada bianualmente a estudantes do 5º e do 9º ano do ensino fundamental –, houve melhora no ritmo de desempenho em Português, tendo os alunos do 5º ano alcançado a média de 4,7, prevista apenas para 2013. Entre os alunos do ensino médio da rede pública, porém, o ritmo de crescimento é lento; esse índice ficou estagnado em 3,4, muito abaixo da média estipulada em 5,8.

Em 2011, o Movimento Todos Pela Educação⁴ (mantido por iniciativa privada) criou a Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização), aplicada, em 2011, a alunos no final do 3º ano do ensino fundamental. Os resultados apontam que mais de 40% dos alunos avaliados não tinham a capacidade de leitura esperada para essa etapa, especialmente aqueles com defasagem idade-série.

Os resultados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011),⁵ revelam que, naquele ano, a taxa de analfabetismo era de 3,9%, entre pessoas com 10 a 14 anos de idade, e de 9,6%, entre pessoas

com 15 anos ou mais; e os resultados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD, 2011) indicam melhoras nesses números: a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais foi reduzida para 8,6%, totalizando 12,9 milhões de analfabetos; e a taxa de escolarização aumentou 0,6%, entre crianças de 6 a 14 anos de idade, atingindo 98,2%, embora tenha diminuído, de 85,2% para 83,7%, entre os jovens de 15 a 17 anos.

Os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)⁶ – criado em 2003 pelo Instituto Paulo Montenegro e ONG Ação Educativa –, que avaliam índices de alfabetismo e analfabetismo da população brasileira, indicam, segundo dados de 2012, que o percentual de pessoas de 15 a 64 anos classificadas como analfabetas foi reduzido pela metade na última década, passando de 12% para 6%; e o *percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61%, em 2001, para 73% em 2011. Esses dados indicam, também, que, apesar do aumento do percentual de alfabetismo funcional, apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática.*

Os resultados mostram que durante os últimos 10 anos houve uma redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar e um incremento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática. No entanto, a proporção dos que atingem um nível pleno de habilidades manteve-se praticamente inalterada, em torno de 25%. (INAF, s.d.)

Como se pode constatar, não são poucos os esforços e investimentos financeiros do governo e da sociedade civil brasileiros, a fim de atingir as metas globais que assegurem a efetivação do direito à educação e à alfabetização como base de toda a aprendizagem. E, de fato, todas as iniciativas implementadas, especialmente nas duas últimas décadas, podem ser consideradas importantes para saldar dívidas históricas relativas à educação e à alfabetização em nosso país. No entanto, a universalização da educação primária não tem significado a universalização do acesso aos conhecimentos básicos, entre outras possibilidades, e são poucos os avanços na alfabetização de crianças.

A “Década” na história da alfabetização no Brasil: problemas silenciados e desafios ruidosos

Nas avaliações mencionadas, são apontados avanços, problemas e desafios em relação a aspectos de maior visibilidade, ou sonoridade, e

sempre considerando os princípios e metas estabelecidos em consonância com as definidas por organismos multilaterais, *possibilitando, assim*, tanto a compreensão da realidade brasileira, quanto a comparação entre o Brasil e os demais países que aderiram às metas globais. Trata-se, portanto, de perspectivas e resultados de avaliação coerentes com os objetivos e as regras de funcionamento do sistema que integram. Ou seja, avaliam-se resultados obtidos, em função dos objetivos que se busca alcançar.

Frente ao consenso estabelecido hoje em relação ao pensamento e às ações em alfabetização no Brasil, é possível ou desejável formular problemas externamente a essa lógica sistêmica? Penso que sim, e essa é a função especialmente dos pesquisadores vinculados às universidades públicas, cuja atividade científica deve-se pautar no princípio da autonomia intelectual, visando a produzir conhecimento livre de coerção externa e, por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, contribuir com avanços para a sociedade que financia essa atividade profissional.

Em outras palavras, do ponto de vista político e social, o compromisso científico desses pesquisadores não é o da adesão, como propositores, definidores, executores ou avaliadores do consenso, que buscam formas de “melhorar” a realidade social. O compromisso científico demanda centralmente formular problemas teóricos como forma de compreender e explicar a realidade e com a necessária coragem de propor outros pontos de vista para transformação social, mesmo que discordantes do consenso sobre as aparentes obviedades, geradas pela “verdade científica inquestionável”, que, simultaneamente, gera e retroalimenta constantemente demandas imediatistas e soluções predeterminadas, com o objetivo de eliminar os obstáculos à “melhoria” desejada.

Acompanhando os esforços para o cumprimento das metas globais, não menos intensa tem sido a produção acadêmico-científica brasileira sobre educação e alfabetização. Compondo um expressivo conjunto de conhecimentos acumulados a partir das últimas décadas do século XX, como resultado também da consolidação de um sistema de pós-graduação no Brasil, os resultados dessas pesquisas vêm contribuindo para o diagnóstico de problemas e para a proposição de políticas públicas. A maioria dos pesquisadores brasileiros envolvidos com o tema, porém, é ainda muito tímida na proposição de outros pontos de vista para abordar os problemas da educação e, sobretudo, da alfabetização. Observa-se o predomínio e a repetição de discussões e propostas de intervenção, seja em políticas públicas, seja em

práticas pedagógicas, alinhadas (muitas vezes de forma pouco consciente ou explícita) aos princípios políticos subjacentes às metas estabelecidas por organismos multilaterais.

Talvez pela proximidade cronológica entre a produção acadêmica das últimas décadas e as iniciativas globais mencionadas, ainda não se tenham análises mais abrangentes dos significados dessas iniciativas e de seus resultados em relação à transformação educacional, cultural e social do país, sobretudo, em relação a aspectos mais difíceis de ser avaliados por meio de testes padronizados aplicados em larga escala.

Eis algumas das principais perguntas cuja formulação tem feito falta: as iniciativas globais têm contribuído para mudanças substanciais no significado e no sentido da leitura e da escrita na vida das pessoas, para além dos deveres e vivências escolares? Os resultados obtidos até o momento são indicativos de que mais brasileiros estão incluídos na cultura escrita, com pleno usufruto do direito subjetivo à leitura e à escrita? Os avanços constatados têm contribuído para que a população brasileira venha-se tornando leitora e produtora de textos escritos, indicando possibilidades de transformação social? Ou esses avanços indicam mero processo de adaptação aos irrisórios e rudimentares usos e funções sociais da leitura e escrita, característicos da secular condição “semiletrada” da sociedade brasileira? Quais segmentos da população brasileira têm sido os maiores e mais duradouros beneficiados com a implementação dessas políticas públicas consensuais que visam à democratização do acesso e do usufruto do direito?

Por trás da ruidosa conquista de alguns avanços e dos não menos ruidosos anúncios de resultados de políticas públicas, de outro ponto de escuta se pode ouvir o eloquente silêncio de problemas históricos da alfabetização no Brasil, cuja persistência está diretamente relacionada com a dificuldade em detectá-los e, portanto, em formulá-los, discuti-los e compreendê-los.

Embora pareça uma obviedade, é necessário recordar que a história da alfabetização (assim como a história da educação) não se iniciou em nosso país com as denúncias e declarações de organismos multilaterais, nem com as iniciativas implementadas mais sistematicamente a partir da Declaração de Jomtien (1990) e reiteradas com a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012). Também não foi por causa dessas iniciativas que se pôde constatar a existência e a persistência do analfabetismo e dos problemas da alfabetização escolar e que se elaboraram e se implementaram propostas

para solucioná-los, buscando, para isso, desconsiderar que as soluções do passado também são constitutivas dos avanços e dos problemas do presente.

Considerando que a alfabetização infantil é dever do Estado, a ser assegurado por meio da garantia de ingresso e permanência das crianças no ensino fundamental (de 9 anos) e, sobretudo, por meio do “sucesso” na aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais de escolarização, é necessário problematizar alguns dos muitos aspectos de difíceis detecção, formulação, discussão e compreensão.

Muitos deles constituem a consensual meta da qualidade da educação e da alfabetização escolar de crianças, entendida como base da aprendizagem ao longo dos demais anos escolares e de toda a vida e como meio de assegurar os demais direitos e liberdades individuais, conforme dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O que se entende por qualidade da educação e da alfabetização, nos programas, metas e ações definidas por organismos internacionais e em políticas públicas brasileiras? Qualidade para quem? Em relação a que finalidade? A serviço de que ou de quem?

Especificamente em relação ao ensino inicial de leitura e escrita a crianças, essa meta se encontra diretamente relacionada com um aspecto pouco visível ou pouco audível e, portanto, de difícil mensuração, que se encontra na caixa-preta da alfabetização escolar: o conceito de alfabetização vivenciado, de fato, nas relações de ensino e aprendizagem que ocorrem no cotidiano da sala de aula, em que interagem professor e alunos, com intermediação de recursos e materiais didáticos e rituais disciplinares.

Qual o conceito de alfabetização que opera, de fato, nas relações de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar? O que acontece no intervalo entre o genuíno desejo de crianças, que vivem em sociedades (ditas) letradas, de frequentar a escola e aprender a ler e escrever, e a experiência de frustração diante do insucesso que vivenciam, quando não conseguem aprender a ler e a escrever e têm de se submeter, por anos consecutivos, a repetições didáticas exaustivas de mesmas atividades que, quanto mais repetidas, menos conseguem aprender? O que acontece nesse intervalo em que o desejado ritual de passagem para um mundo que as crianças vislumbram como novo e como portal para a “adulterez” se torna um portal para um limbo, do qual muitas crianças não conseguem mais escapar, restando-lhes considerar imerecido o desejo de crescer e, ao mesmo tempo, se submeter a “laudos” e “remedinhos”? O que acontece nesse intervalo em que, soterrado o desejo genuíno, o direito

subjetivo à alfabetização se torna dever e obrigação para as crianças e para os pais, com “motivações” externas e trabalhosas, frutos de amplas negociações, visando a garantir melhores resultados estatísticos e melhores posições para o país em *rankings* mundiais?

Certamente por causa da pouca visibilidade ou sonoridade, questões como essas têm sido abordadas somente quando podem ser traduzidas em dados quantificáveis e mensuráveis, ou em anúncios eloquentes e, portanto, como aspectos técnicos e politicamente “neutros”. Assim, problemas da alfabetização no Brasil são explicados, por exemplo, como resultantes de dificuldades do aluno em aprender, ou do professor em ensinar, ou de insuficiente envolvimento das famílias na vida escolar das crianças, ou de ineficiente atuação dos gestores da educação, ou de aplicação inadequada de investimentos financeiros. Em outras palavras, vêm-se discutindo e propondo soluções somente para problemas que, em âmbito sistêmico, conseguem se formular como tais e cuja formulação já contém as possibilidades de respostas disponíveis.

Com essa condição de inquestionabilidade e imutabilidade do conceito de alfabetização operante nas relações de ensino-aprendizagem escolar, estão relacionados também os conteúdos de ensino na etapa de alfabetização. Essa condição foi-se estabelecendo ao longo da história da alfabetização no Brasil, especialmente com a gradativa organização de sistemas estaduais de instrução pública, a partir da proclamação da República. Embora inicialmente se tenham explicitado e enfatizado as relações entre aspectos didático-pedagógicos e projetos políticos para a nação brasileira, foram-se estabelecendo como rotineiras certas concepções de leitura, escrita e texto e correspondentes conteúdos de ensino. Dessa rotinização, resultou certo modelo de ensino inicial de leitura e escrita, perpetuado como legado natural e imutável no interior de determinada cultura escolar – transmitida de geração a geração de professores alfabetizadores – e, certamente, perpetuado ao longo da vida dos alunos em relação direta com a compreensão que construíram a respeito da leitura e da escrita e suas funções e usos sociais e pessoais.

Conforme as necessidades e possibilidades históricas de se formularem os problemas envolvidos nas dificuldades das crianças em aprender a ler e a escrever, até meados do século XX a ênfase das propostas oficiais para o ensino inicial da leitura e da escrita recaiu nos métodos de alfabetização (sintéticos ou analíticos), como resposta à pergunta que se conseguia formular: “*como se ensina a ler e a escrever?*”. A partir de então, com a consolidação

da função diretora da Psicologia sobre a Pedagogia e a Didática, passaram a ser enfatizados os aspectos psicológicos da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, tendo-se deslocado o foco de “*como se ensina a ler e escrever?*”, para “*como a criança aprende a ler e a escrever?*”.

Essa mudança de foco na identificação, formulação e discussão do problema se refere, obviamente, a processos de hegemonização das explicações científicas que foram assumidas como as mais científicas, representativas de “final da evolução didática”, entre as que se encontravam em circulação em cada momento histórico. Não significa, porém, que explicações anteriores tenham deixado de existir na prática didático-pedagógica de alfabetizadores, tampouco que outros “finais da cadeia evolutiva” tenham sido reivindicados por outros sujeitos em momentos históricos posteriores.

Essa tensão entre permanências e rupturas relativas à compreensão do processo de alfabetização e às correspondentes propostas de solução para o almejado “sucesso” da escola no cumprimento de sua função histórica e política caracteriza também o momento atual, que denomino “quarto momento crucial”⁷ na história da alfabetização no Brasil, iniciado na década de 1980 e ainda em curso.

Na década de 1980, quando a sociedade civil se reorganizava em torno do processo de redemocratização do Brasil, logrou hegemonia o modelo explicativo construtivista centrado na teoria da psicogênese da língua escrita, formulada por Emilia Ferreiro e colaboradores e apresentada como “revolução conceitual” em alfabetização. Esse modelo foi acolhido entusiasticamente como o correlato didático-metodológico (!) das mudanças “de fundo” que se desejavam implementar, visando a superar os altos índices de evasão e repetência escolares na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino de 1º grau. Como se sabe, porém, o construtivismo é uma teoria da aprendizagem que, por coerência com sua matriz teórico-epistemológica, não comporta uma teoria do ensino. Mesmo assim, desde a década de 1980, suas explicações foram aceitas como verdades científicas definitivas e inquestionáveis⁸ e objeto de apropriações específicas, com as quais se buscou silenciar e apagar aquele paradoxo de base, por meio da elaboração de uma “didática (construtivista) da alfabetização”!

Paradoxos à parte, provavelmente o construtivismo tenha-se tornado hegemônico, porque foi acolhido e disseminado por “intelectuais orgânicos” (também os de esquerda) da educação brasileira, justamente porque estava e está em consonância com políticas neoliberais, às quais também se articula

o movimento global de centralidade da aprendizagem. Esse movimento sintetizado no lema “aprender a aprender” se tornou o objetivo de processos educativos escolares, como se constata, por exemplo, nos documentos elaborados por organismos multilaterais mencionados em tópicos anteriores deste artigo e aos quais o Brasil também aderiu.

Muitas são as decorrências (silenciosas e silenciadas) da hegemonia do construtivismo em alfabetização. Entre elas, a referência continuada a métodos de alfabetização, para renegá-los e/ou para reconvocá-los, como exemplificam condensadamente afirmações recorrentes de professores alfabetizadores: “Eu não sou tradicional, sou construtivista; não uso nenhum método, nem cartilha com os alunos; uso cartilha e livro didático somente para preparar minhas aulas; mas também trabalho com textos para letrar meus alunos...”.

A principal decorrência da hegemonia desse modelo explicativo está, porém, relacionada ao seu paradoxo de base. Em que pesem os esforços de elaboração de “didáticas construtivistas” e de propostas de “aprendizagem sem ensino”, a ênfase, ou nos métodos (*como* ensinar?) de alfabetização, ou na aprendizagem (*quem* aprende, *como* aprende?), apesar de estes não serem excludentes entre si, fundou uma tradição em alfabetização no Brasil, perpetuada na formação e atuação de gerações de professores alfabetizadores e silenciada até os dias atuais.

A partir da década de 1990, a essa “nova tradição” – que já continha as “antigas tradições” – vieram-se juntar: a proposta de letramento, visando a complementar os níveis rudimentares de aquisição da escrita necessários para se considerar o aluno alfabetizado; propostas salvacionistas de reconvocação do método fônico; e as novas demandas e implicações didático-pedagógicas relacionadas com o cumprimento das metas globais para a alfabetização escolar (MORTATTI, 2004, 2007, 2009). Do ponto de vista dessa eclética “nova tradição”, a pergunta paradoxalmente central, no que se refere à atividade didático-pedagógica em sala de aula, é: *como o professor deve proceder* para garantir que seus alunos “aprendam a aprender”, visando à obtenção de melhores resultados nas avaliações internas e externas à escola, contribuindo para que o país alcance as metas globais para a educação e a alfabetização, em particular a meta de todas as crianças alfabetizadas até os 8 anos de idade? Mas, nessa “nova tradição”, não cabe perguntar: *o que, por que, para que* ensinar a ler e a escrever, ou *quem é* o responsável por esse ensino e qual a especificidade de seu ofício?

O silenciamento sobre essas questões pode ser ilustrado, de forma condensada, na *Provinha Brasil*,⁹ que visa à avaliação diagnóstica das competências em leitura e escrita de alunos no início e no final do 2º ano do ensino fundamental. O objetivo é produzir uma “medida quantitativa que possui um significado qualitativo. O valor numérico é usado para quantificar ou operacionalizar um conceito abstrato, no caso, os níveis de alfabetização das crianças”.

Na “Matriz de referência para a avaliação da alfabetização e do letramento inicial”, encontram-se as habilidades consideradas essenciais para a alfabetização e o letramento, como referências para os professores construírem os testes a serem aplicados aos alunos, com base em dois eixos: “Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita” e “Leitura”, acompanhados das respectivas “habilidades (descritores)”.

Considerando que o processo de alfabetização, assim como a apropriação do sistema de escrita, “pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita”, as habilidades (descritores) dos dois eixos indicam, implicitamente, a utilização de método de marcha sintética: reconhecimento das letras, das sílabas e estabelecimento de relações entre fonemas e grafemas; leitura de palavras e frases, localização de informação explícita em textos, reconhecimento de assunto de um texto, identificação da finalidade do texto, estabelecimento de relação entre partes do texto, inferência de informação.

Além da indicação implícita de um tipo de método, o de marcha sintética, e embora se postule a inseparabilidade de alfabetização e letramento, nessa prova se considera alfabetizado o aluno que tiver alcançado o “nível 5”, ou seja, que tiver se “apropriado do sistema de escrita”, conforme a teoria da psicogênese da língua escrita. E, do professor, demanda-se trabalho pedagógico com objetivo de “expandir as capacidades relativas ao letramento, que envolvem a compreensão e o uso de textos variados, com estrutura mais complexa, com temas diversificados, e que circulem em diferentes esferas sociais”.

Considerando, ainda, que os resultados dos testes padronizados servem de base para a organização do trabalho pedagógico do professor, visando a que os alunos avancem para o nível seguinte – por meio da aplicação de “testes simulados” para os alunos “aprenderem” a responder ao que deles se espera –, a sala de aula tem-se tornado lugar, não de relações

de ensino-aprendizagem, mas de treinamento contínuo, para obtenção de resultados positivos, os quais, por sua vez, retroalimentam classificações e novos simulados como procedimento didático. Uma “didática de resultados”, um “ativismo pragmático”, relacionados também com o declínio do prestígio da Didática, como teoria do ensino, que se reflete no lema “aprender a aplicar”, característico da “identidade funcional” dos cursos e ações de formação inicial e continuada de professores alfabetizadores (MORTATTI, 2008).

Em síntese, estes são aspectos que continuam intocados na caixa-preta da alfabetização escolar no Brasil: aprender a aprender a leitura e escrita como habilidades e instrumentos, tomando o “texto” (reduzido a conjunto de frases breves relacionadas entre si, por meio de nexos coesivos explícitos, com assunto de interesse infantil e com sintaxe predominantemente coordenativa, próxima ao “tatibitati”, permitindo-se fragmentos de textos) como pretexto para a aquisição da língua escrita e como conjunto de conteúdos a serviço dos objetivos escolares, especialmente “temas transversais”; alfabetização como preparação e pré-requisito para o letramento e para a aprendizagem da língua portuguesa; aprendizagem sem ensino; treinamento no lugar de ensino; atuação docente como atividade técnica, com o objetivo de prover os alunos de estratégias para alcançar o sucesso em testes padronizados; formação docente (inicial e continuada) como processo de aprender (por convencimento, não por entendimento) a aplicar e a treinar; professor como executor (convencido, mas não convincente) de políticas públicas e metas globais para a alfabetização escolar.

Considerações finais

No contexto político e econômico em que foram definidas e implementadas as iniciativas que culminaram na Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), podem-se distinguir: por um lado, os países que lideram a denúncia da “vergonha do analfabetismo” e a convocação para reunião de esforços, visando a avanços na garantia do direito à alfabetização; e, por outro lado, os países “responsáveis” pela perpetuação do analfabetismo, pela persistente dificuldade em avançarem (apesar dos “esforços” daqueles), no alcance da garantia do direito de todos à alfabetização e, em decorrência, pela resistência que impõem ao alcance das metas globais de desenvolvimento econômico, social e político.

Ao longo da segunda metade do século XX, o objetivo de combater o analfabetismo tornou a alfabetização um direito que “precede”, como pré-requisito, o direito à educação e aos demais direitos humanos. Em uma leitura mais ingênua e baseada em concepção salvacionista da educação, iniciativas como as mencionadas neste artigo podem fazer supor que a desejada universalização da alfabetização visa primordialmente a beneficiar cada um dos cidadãos; e, por extensão, se alcançada pelo menos a elevação de taxas de alfabetismo, os problemas educacionais, sociais e políticos do país estariam solucionados.

De fato, pode-se considerar que a alfabetização é um direito do cidadão e se encontra na base da conquista de todos os demais, e que políticas públicas e investimentos financeiros para educação e alfabetização são imprescindíveis. Como se sabe, porém, nas iniciativas para se alcançar essa aprendizagem básica, estão envolvidos interesses diversos, já que a alfabetização é um problema sistematicamente estratégico do “longo século XX” (SAVIANI, 2006) educacional brasileiro e “[...] continua sendo um dos signos mais evidentes e complexos da ambígua relação entre deveres do Estado e direitos do cidadão. E, como tal, área estratégica para a consecução de políticas de modernização econômica e social que contemplem necessidades básicas de todos” (MORTATTI, 2010, p. 340). Assim, já não se trata unicamente de direito do cidadão ou dever do Estado. E não se pode considerar, principalmente no contexto atual de expansão globalizada da doutrina do neoliberalismo econômico e político, que o analfabetismo seja a *causa* da não conquista dos demais direitos, pelas populações de países pobres ou em desenvolvimento. Se políticas neoliberais beneficiam os países desenvolvidos – as “grandes potências econômicas” –, em países pobres ou em desenvolvimento, ou “emergentes”, como o Brasil, elas têm efeitos desalentadores, como dependência do capital internacional, desemprego, má qualidade de vida, acentuação de diferenças sociais e... analfabetismo.

Desse ponto de vista, o balanço crítico da “Década da Alfabetização” está apenas apontado neste artigo como um dos caminhos possíveis a serem trilhados nas pesquisas acadêmico-científicas sobre alfabetização no Brasil. Esse caminho inclui a formulação de outros problemas, muitos deles de difícil compreensão, se baseados tanto nos referenciais que vêm sendo consensualmente utilizados, quanto naqueles convocados como mera inovação pela inovação, no contexto acadêmico da “pesquisa de resultados

(estatísticos)”, desconsiderando o conhecimento acumulado sobre o tema e as especificidades do “conceito brasileiro de alfabetização” (MORTATTI, 2011a, p. 9) e do não menos brasileiro conceito de “letramento”, cujas especificidades políticas, sociais e educacionais constituídas historicamente vêm sendo homogeneizadas, conforme parâmetros internacionais, e silenciadas em um único termo/conceito – “*literacy*” – do idioma oficial das políticas globais.

O silenciamento da discussão sobre o conceito restrito e rudimentar de alfabetização é uma das principais lições que o “longo século XX da educação” e da alfabetização no Brasil ensina a nós, pesquisadores, que, cientes do compromisso de ofício, não nos conformamos com a submissão a urgências e emergências ditadas por interesses internacionais.

Com base nessa lição, podemos nos propor uma tarefa a ser realizada no século XXI: enfrentar o desafio de dar voz à discussão silenciada sobre a tradição inventada,¹⁰ em cuja imutabilidade se cristalizam conceitos operantes (pela repetição inconsciente) nas relações de ensino-aprendizagem escolar da leitura e da escrita. Para enfrentarmos esse desafio, é necessário assumir que (apesar das certamente boas intenções de todos os que defendem o cumprimento das metas globais) na caixa-preta da alfabetização escolar se encontram eloquentes indícios do desastre que se repete e se renova para cada criança abandonada ao limbo da aprendizagem sem ensino e ao incerto destino do “aprender a aprender”.

Notas

1. “Ensaio” é aqui entendido como um gênero discursivo que “[...] desafia gentilmente os ideais da *clara et distincta perceptio* e da certeza livre de dúvida. [...] enquanto configuração, os elementos se cristalizam por seu movimento. Essa configuração é um campo de forças. [...] É inerente à forma do ensaio sua própria relativização: ele precisa se estruturar como se pudesse a qualquer momento ser interrompido. [...] O ensaio é, ao mesmo tempo, mais aberto e mais fechado do que agradaria ao pensamento tradicional” (ADORNO, 2003, p. 31, 35, 37).
2. As reflexões aqui apresentadas baseiam-se também em resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito do GPHEELB, que coordenou desde sua criação, em 1994. Dentre essas pesquisas, destaco as mais abrangentes, que resultaram nos seguintes documentos: Mortatti (2003; 2011b).
3. Entre as iniciativas das décadas de 1990 e 2000, menciono: Plano Decenal Educação Para Todos (1993-2003); a reformulação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (1995-1997); Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) (1997) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), que instituiu a “Década da Educação”, com início em 1997; Programa Brasil Alfabetizado (2003); Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação (2005); Ensino Fundamental de 9 anos (2006); Plano de Desenvol-

vimento da Educação (PDE) (2007); Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação Nacional 2006-2012 (2007); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – 2007 a 2010 (2007); Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 (2010). Além dos motivos mencionados, a opção por apresentar essas e outras iniciativas desta forma “abreviada” decorre tanto do fato de serem bastante conhecidas dos prováveis leitores deste artigo, quanto do fato de que todas essas informações estão disponíveis na internet, pois sua ampla divulgação é uma das estratégias para alcançar o envolvimento da sociedade civil na consecução das metas previstas pelos organismos multilaterais e pelos governos dos países envolvidos.

4. Em parceria com o Instituto Paulo Montenegro, Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística, Fundação Cesgranrio e Inep.
5. Nesse censo, “[...] considerou-se alfabetizada a pessoa de cinco anos ou mais de idade capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse. Foi considerada analfabeta a pessoa que aprendeu a ler e escrever, devido a ter passado por um processo de alfabetização que não se consolidou, e a que apenas assinava o próprio nome” (IBGE, 2011).
6. De acordo com os objetivos do Inaf, foram definidos os seguintes níveis de alfabetismo funcional: “analfabeto”, “rudimentar”, “básico” e “pleno”.
7. Em Mortatti (2000), proponho a divisão da história da alfabetização no Brasil em quatro momentos cruciais, cada um deles caracterizado por disputas entre defensores do “novo” e do “tradicional”, tendo como referência constante a questão dos métodos de alfabetização (mesmo quando se tratou de radical oposição a qualquer tipo de método). Motivadas pela necessidade de resolver os problemas da alfabetização, dessas disputas resultou, em cada momento, a hegemonia de uma nova proposta (e um “novo método de alfabetização”), configurando-se um novo sentido para a alfabetização e fundando-se também uma “nova tradição”.
8. Esse não era o único modelo explicativo em circulação naquele momento histórico. Além da permanência dos métodos de alfabetização, por meio de sua concretização em cartilhas, e além da didática escolanovista para a alfabetização, foram formuladas e apresentadas explicações do ponto de vista do interacionismo linguístico, contidas, especialmente, em publicações de João Wanderley Geraldi e Ana Luíza Smolka. Diferentemente do construtivismo, assim como das explicações anteriores centradas em métodos de alfabetização ou testes de maturidade, essas propostas fundamentadas no interacionismo linguístico buscavam responder a outras perguntas, demandando compreensão abrangente do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita em língua materna: por que, para que, quem, para quem, quando, onde, como e o que ensinar e aprender em relação à alfabetização? (MORTATTI, 2007, 2012).
9. A Provinha Brasil é instrumento opcional de avaliação diagnóstica, aplicada pelos professores e constituída de dois testes aplicados aos alunos no início (até abril) e no término (até novembro) do 2º ano do ensino fundamental. O objetivo é verificar as habilidades e deficiências dos estudantes e permitir que professores e gestores interfiram positivamente na melhoria da qualidade da alfabetização e do letramento inicial de crianças, visando a alcançar a meta de que as crianças saibam ler e escrever até os 8 anos de idade, conforme estabelecida no PDE ou Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=211&Itemid=328). No inciso II do artigo 2º do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, o então ministro da Educação, Fernando Haddad, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, já havia prescrito a alfabetização até os 8 anos de idade. Em 8 de novembro de 2012, o ministro da Educação, Aloísio Mercadante, no governo da presidenta Dilma Rousseff, lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), compromisso firmado entre União, estados e municípios brasileiros, para atingir

o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, coincidindo com o final do 3º ano do ensino fundamental, no qual o governo federal investirá mais de R\$ 600 milhões. Entre as ações estratégicas do Pnaic, o MEC pretende aplicar anualmente a Provinha Brasil no início e no final do 2º ano, cujos resultados servirão também para o Inep realizar análise amostral, além da avaliação externa universal ao final do 3º ano do ensino fundamental.

10. “Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado” (HOBSBAWN, 1984, p. 9).

Referências

ADORNO, T.W. O ensaio como forma. In: ADORNO, T.W. *Notas de literatura I*. Trad. de Jorge Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003. p. 15-45.

BRASIL. Presidência da República. Objetivos de Desenvolvimento do Milênio: relatório nacional de acompanhamento. Brasília, DF: Ipea, 2010. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/Docs/4_RelatorioNacionalAcompanhamentoODM.pdf>. Acesso em: 2 set. 2012.

HOBSBAWM, E. Introdução: inventando tradições. In: HOBSBAWM, E.; RANGER, T. *A invenção das tradições*. Trad. de C. Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1984. p. 1-14.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais.pdf>. Acesso em: 2 set. 2012.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador de alfabetismo funcional*. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.03.00.00.00&ver=por>

MORTATTI, M.R.L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876-1994*. São Paulo: Unesp; Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2000.

MORTATTI, M.R.L. *História do ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano* (CNPq e Fapesp). Marília: Unesp, 2003. (digitado).

MORTATTI, M.R.L. *Educação e letramento*. São Paulo: Unesp, 2004.

MORTATTI, M.R.L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta ... mais? In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Teorias e práticas do letramento*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2007. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/89646947/9/Maria-do-Rosario-Longo-Mortatti>>.

MORTATTI, M.R.L. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 89, p. 467-476, 2008.

MORTATTI, M.R.L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, São Paulo, v. 3, p. 91-114, 2009.

MORTATTI, M.R.L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, 2010.

MORTATTI, M.R.L. (Org.) *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Unesp; Marília: Cultura Acadêmica, 2011a.

MORTATTI, M.R.L. *Bibliografia brasileira sobre história do ensino de língua e literatura no Brasil: 2003-2011* (CNPq). Marília: Unesp, 2011b. (digitado).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). 2003. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/prizes-and-celebrations/united-nations-literacy-decade/>>. Acesso em: 2 set. 2012.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

Recebido em 30 de setembro de 2012.

Aprovado em 1º de março de 2013.